



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAÖĞRETİM 9.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Esra CİVRİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAÖĞRETİM 9.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF ENGLISH TEACHERS TOWARDS THE 9TH GRADE
ENGLISH CURRICULUM

Esra CİVRİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özellikleri, kazanım ve davranışları, temaları, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik İngilizce öğretmenlerinden bilgi toplamaktır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırma, Kastamonu ili merkez ilçelerinde görev yapan 54 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem desenlerinden kısmi karma eşzamanlı eşit statülü tasarım modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, her okul türüne farklı öğretim programı hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Anket ve görüşme formlarından elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, temaların yoğun olduğunu planda sunulan sürenin tema sunumu için yeterli olmadığını ancak planda sunulan temaların güncel olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin yeterli ve temaların uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğretim programına yönelik hazırlanmış kaynakların yeterli olmadığını, materyallerin içeriğinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programından memnun olduğunu ancak programın geliştirilerek uygulanması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Anahtar sözcükler: 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı, kazanım, tema, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme

Abstract

The basic aim of this study is to gather information about the learning outcomes, content(theme), teaching-learning process, evaluation and general characteristics on the Renewed Secondary Education 9 th Grade English Curriculum from the English teachers. Qualitative and quantitative research methods used together in this research was conducted with 54 English teachers from Kastamonu province. Partially mixed concurrent equal status design of mixed method research was used in this study. As data collection tool, questionnaire and interview were conducted to the teachers. According to the results of the study, the teachers stated that it is necessary to be prepared different types of curriculum for every types of school. According to the results from the interview and questionnaire, teachers stated that the content is intense and the time for the planned themes is not enough for the content; however, the themes in the content are contemporary. The activities in teaching and learning process are adequate and suitable to the themes. However, teachers stated that the resources prepared for the curriculum are not enough and the contents of the materials are reordered. According to the findings of the study, teachers are satisfied with the 9 th Grade English Curriculum however it is stated that the curriculum needs to be revised and developed and then could be used.

Keywords: evaluation, learning outcomes, 9th grade English curriculum, themes, teaching and learning process,

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimi süresince, gerek ders dönemimde, gerekse bu araştırmanın yürütülmesinde akademik ve manevi anlamdaki katkılarıyla her zaman desteğini hissettiğim, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, akademik anlamda yol gösteren, çalışmalarına ve ilerlememe her anlamda katkı sağlayan, desteğini hep hissettiğim çok kıymetli hocam, Dr.Öğretim Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, gerek ders dönemimde gerekse tez dönemimde göstermiş olduğu yakınlık ve akademik anlamda yardımları için çok kıymetli hocam, Dr.Öğretim Üyesi Özge CAN ARAN'a çok teşekkür ederim.

Tez savunmama katılarak verdikleri yapıcı eleştirilerle araştırmama büyük katkıları olan sayın hocalarım Prof. Dr. Melek DEMİREL'e ve Dr. Öğretim Üyesi İlkay AŞKIN TEKKOL'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinin yanında hayatımda kardeş kadar kıymet verdiğim, beni her anlamda destekleyen, lise eğitimi, üniversite eğitimi ve bunun yanı sıra yüksek lisans eğitimini de beraber tamamladığımız, hayatım boyunca da yanımda, yakınımda olmasını istediğim kıymetli arkadaşım Merve ÇARIKCIOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi, yüksek lisans eğitimim süresince de her zaman bana destek olan ve başaracağıma inanan, varlıklarından güç aldığım sevgili annem ve babama, desteklerini hep omzumda hissettiğim sevgili ablam, eniştem ve kardeşime, küçük kalpleriyle teyzelerini hep destekleyen biricik yeğenlerime sonsuz teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte beni her zaman destekleyen, beraber görev yaptığımız sevgili meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmama içten ve samimi bir şekilde katılım gösteren tüm öğretmen arkadaşlara, katkılarından dolayı teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	viii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltı.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Eğitim.....	10
Eğitim Programı.....	11
Öğretim Programı.....	17
Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretimi.....	18
Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretim Programlarında Yapılan Değişiklikler.....	21
2017 yılı 9.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	25
İlgili Araştırmalar.....	29
Bölüm 3 Yöntem.....	42
Araştırma Deseni.....	42
Çalışma Grubu.....	43
Veri Toplama Süreci.....	44
Veri Toplama Araçları.....	44
Verilerin Analizi.....	46

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	47
Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	47
Nitel Bulgular ve Yorumlar	54
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	72
Sonuç ve Tartışma	72
Öneriler	78
Kaynaklar	81
EK-A: Görüşme Formu.....	94
EK-B:Anket Formu	95
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	97
EK-Ç: MEB İzin Belgesi.....	98
EK-D: Etik Beyanı.....	99
EK-E: Yüksek Lisans Çalışması Orijinallik Raporu.....	100
EK-F: Thesis Originality Report	101
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	102

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Dil Yeterlik Düzeyleri ile Tema ve İçerik Sayıları</i>	23
Tablo 2 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri</i>	43
Tablo 3 <i>Güvenirlilik Analizi Sonucu</i>	46
Tablo 4 <i>Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	47
Tablo 5 <i>Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	55
Tablo 6 <i>Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Temalarına(konular) İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	56
Tablo 7 <i>Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme (Uygulama) Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	57
Tablo 8 <i>Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	58
Tablo 9 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Önceki Program ile Benzerliklerine İlişkin Görüşleri</i>	59
Tablo 10 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Önceki Program ile Farklılıklarına İlişkin Görüşleri</i>	60
Tablo 11 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri</i>	62
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri</i>	63
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri</i>	65
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri</i>	67
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri</i>	68

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADOÇP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, tanımlar, sayıtlı, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dünya üzerinde saygın bir konuma sahip olmak ve yer edinebilmek için ülkelerin takip etmiş olduğu politikalar, ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmelerden haberdar olunması gerekliliği günümüz ihtiyaçlarından bir tanesi olarak kabul edilebilir. Bu ihtiyacı karşılamanın en temel yollarından biri ise bu ülkelerle düzenli ve sürekli iletişim yoluyla teknolojik ve bilimsel gelişmeleri yakın takibe almaktır. Bu düzenli ve sürekli iletişim dünya üzerinde kabul gören bir yabancı dil yoluyla yürütülebilir. Ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öncüsü kabul edilen bu dilin İngilizce olduğu düşünülmektedir(Kırkgöz, 2007; Drubin ve Kellogg, 2012; Rao,2014).

İngilizce günümüzde dünya dili(lingua franca) olarak kabul görmektedir(Crystal, 2003; Mauranen, 2015). Seidlhofer (2004) lingua franca kavramını farklı ana dile sahip insanların iletişimini sağlayan dilsel araç olarak ifade etmiştir. UNESCO(1953) ise lingua franca kavramını ana dili farklı kişiler arasında iletişim olanağı sağlayan alışkanlıkla kullanılan dil olarak ifade etmiştir. Back (2014) İngilizcenin lingua franca olmasının sebeplerini tarihsel, coğrafik, politik, ekonomik, sosyo-kültürel, sanattan teknolojiye modern yaşamın tüm kesitlerindeki Anglo-Amerikan kültürünün büyük etkisi gibi nedenlere dayandırmaktadır. House (2002) ise İngilizceyi, muhteşem işlevsel esnekliği ile eşi benzeri olmayan bir dünya dili olarak tanımlar.

İngilizcenin bir dünya dili olması siyasi, bilimsel ve kültürel gelişmelere öncülük etmesi İngilizcenin etkinliğini ülkemizde de arttırmıştır. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council tarafından 2013 yılı Şubat ve Temmuz ayları arasında gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda hazırlanan raporda İngilizcenin farklı kültürler arasında iletişim ve etkileşim açısından ticari ilişkiler, turizm ve kişisel gelişmeler için anahtar faktör görevi gördüğü artan bir

öneme sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca İngilizcenin dünyada konuşulan en yaygın dil olduğu da bu raporda belirtilmiştir. McKay(2002) ise İngilizcenin önemini şöyle ifade etmiştir; son on yılda seyahatler daha fazla yaygınlaştığı için farklı kültürler, uluslar arası bir dil olan sınırları tam anlamıyla ve mecazi olarak aşan İngilizceyi kullanırlar ve sürekli bir iletişim halindedirler. İngilizcenin dünyadaki konumu ve yaygın kullanımı, İngilizceyi ülkemizde de zirvede tutmayı gerekli kılmaktadır. Haznedar (2010), Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye’de yabancı dil eğitiminin, ciddiyle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almakta olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil eğitiminin önemi ve gerekliliği ülkemizde kritik ölçüde anlaşılmış ancak yapılan iyileştirme çalışmalarına rağmen istenilen düzeyde başarı elde edilememiş ve bu durum TEPAV’ın 2014 yılında yürütmüş olduğu araştırma raporlarında da Türkiye’nin İngilizce öğretimi alanında beklenenden düşük performans gösterdiğini ifade eden bir sonuca ulaşılmıştır(TEPAV, 2014). TEPAV yürüttüğü araştırmasında İngilizce öğrenmenin önemini ve gerekliliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- İngilizce iletişim amacıyla dünyada kullanılan en yaygın ortak dillerden biridir.
- Dünyadaki ana iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmanın hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri olabilir.
- İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun vadede ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin gelişme kapasitesini arttırarak ülkenin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir.
- Birçok ülkenin kendi başlarına inşa edemediği alt yapıyı oluşturabilmek için kaynakların ve insan kaynaklarının yakınlığı ve kullanılabilirliği, karşılıklı bağımlılık ve dayanışma, bölgesel ticaret bloklarının sayısında artış ve daha da önemlisi ortak bir dil gibi faktörler tarafından teşvik edilmektedir.
- İngilizce uluslar arası iletişimde kullanılan temel dil olması nedeniyle turizm sektörü için önemli bir beceridir.
- İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun vadede ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin gelişme kapasitesini

arttırarak ülkenin gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir
(2013: 10-11).

TEPAV tarafından yürütülen çalışmada da dikkat edilmektedir ki İngilizce dünya dili konumunda yer almaktadır ve İngilizce öğretimi hem dünyada hem de ülkemizde hedef dil haline gelmektedir. Hedef dili öğrenmenin temel amacını ise Brewster, Ellis ve Girard (2002), temelde iletişimi öğrenmek ve bunun yanı sıra kültüre karşı olumlu bir tutum geliştirmek, dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek ve nihai olarak ana dil ve İngilizceye karşı farkındalık kazandırmak olarak ifade etmişlerdir. Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe (2005), Türkiye’de İngilizceyi resmi bir rol taşımasının dışında uluslar arası bir dil erişimi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca Doğançay-Aktuna(1998) İngilizcenin Türkiye’deki rolünü şöyle özetlemiştir; araç işlevi olarak en çok çalışılan yabancı dil ve en popüler eğitim aracı, kişilerarası seviyede ise uluslararası işletme ve turizm için bir bağlantı dilidir. Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe(2005) İngilizcenin Türk Milli Eğitimindeki yerini ise “Türk Milli Eğitiminin tüm kademelerindeki bütüncül parça” olarak görmüşlerdir.

Son yıllarda yaşanan değişimler ve gelişmeler dünya üzerinde sınırları ortadan kaldırmış bu da ülkelerin misyonlarını ve vizyonlarını tekrar gözden geçirmelerini ileriye dönük iletişimsel hedefler belirlemelerini gerekli kılmıştır. Ülkemizde de buna yönelik dil hedefleri ve politikaları belirlenmiştir. Bu değişme ve gelişmeleri ülkemizin eğitimine yansıtma rolünü üstlenen Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB, 2017), hazırladığı İngilizce öğretim programlarında iletişimsel bir yaklaşımı hedef alan bir program modeli benimsemiştir. Öğretim programında da ifadesini bulan iletişimsel yaklaşım bireylerin hedef dili kullanarak iletişim kurabilmelerini, dilin temel işlevlerini yerine getirebilmelerini sağlar. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde teknolojinin de katkılarıyla hızlı bir şekilde değişen ve gelişen yeni öğrenme etkinliklerinin, bireylerin ihtiyaçlarının, bireyi merkeze alan öğrenme ve öğretme yol ve yöntemlerinin dünya üzerinde farklılaşması dil öğrenme politikalarını da çeşitli hale getirmiştir. 2017 yılında hazırlanan öğretim programında da belirtildiği gibi ‘öğrenenin gerçek yaşam tecrübelerini de göz önünde bulundurarak daha fazla öğretim teknoloji araçlarının kullanıldığı’ ifade edilmiştir(MEB,2017). Kırkgöz (2007), Türkiye’nin Avrupa Birliğine girme çabaları ile dil politikalarının daha fazla yenileşme geçirdiğini ifade etmiştir. Kırkgöz (2007) ayrıca Türkiye’nin, İngilizce dil öğrenme sistemlerinde

yenileşme ve değişme döneminde olduğunu belirtmiştir. Son gelişmeler ve değişmeler göz önünde bulundurularak yapılan güncellemeler ise 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer almaktadır ve Yabancı Dil Hedefleri üç ana hedef başlığı altında toplanarak şöyle ifade edilmiştir;

- “Ülke genelinde yabancı dil eğitimi seviye ve okul türlerine göre ayarlanacak
- Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak
- Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecek”(2018).

Ülkelerin belirlemiş olduğu hedefler öğretim programı kanalıyla topluma ve bireye ulaştırılabilir. Bireylerin belirlenen bu hedefleri kazanıp gerçekleştirebilmesini sağlayan öğretim programlarını Demirel (2015)“okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimini kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak ifade etmiştir. Ertürk (1998) ise öğretim programının karşılığı olarak kullandığı yetişek kavramını “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamakta (Ertürk, 1998) yetişegi öğrenci açısından “öğrenme yaşantıları düzeni”, eğitimci açısından ise “eğitim durumları düzeni” veya kısaca “eğitme düzeni” olarak görmektedir (Ertürk, 1998).

Richard (2003) öğretim programını, ders içeriğini tanımlama ya da öğretilip test edilecekler listesi olarak ifade ederken, Print (1993) öğretilecek ve test edilecek içerik listesi alanı, Brown (1995) ders ve materyalleri organize etme yöntemi, Breen (1987) ise öğretme ve öğrenme yoluyla başarılacaklar planı olarak tanımlamışlardır. Saylor, Alexander ve Lewis(1981) öğretim programını bir plan olarak öğretimi de bu planı uygulama aşaması olarak tanımlar.

2023 Eğitim Vizyon Belgesinde belirtilen hedefler doğrultusunda İngilizce öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun hazırlanmıştır(Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2017).

2018 yılı temmuz ayında yapılan basın açıklamasında TTKB, öğretim programı kavramını “öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve

beceriler çerçevesi” olarak ifade etmiştir. TTKB, öğretim programlarındaki yenilenme hareketlerini ise “sosyokültürel hayat, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler, toplumun ve ferdin ihtiyaç duyduğu vasıfların da farklılaşması” gerekçelerine dayandırmıştır. Ayrıca Demirel (2003)’ün de ifade ettiği gibi ülkemizin İngilizce alanında tarihsel gelişimi incelendiğinde yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye’de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Yaşanan bu sorunlara çözüm olması beklenilerek de yenileşme, değiştirme ve güncelleme çalışmaları yürütüldüğü ifade edilebilir. Yetiştirilecek fertlerin çağın gereklerini karşılayabilmesi için de öğretim programlarında yenilenme ve güncellenmeye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir(2018,MEB). Bu ihtiyaç ve Millî Eğitim Bakanlığının değişen felsefesi doğrultusunda öğretim programlarını geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları 2005’te başlamış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak 51 öğretim programı ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf).

Öğretim programları pek çok paydaşa sahiptir. Ornstein (2004) öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi basamaklarından herhangi birinde rol alanı, öğretim programı çalışanı olarak sınıflamıştır. Doll (2008), özel hedefler belirleme, içerik, yöntem ve materyal seçimi gibi öğretim programının her basamağında öğretmenlerin rol alması gerektiğini, öğretmenlerin öğretim programına dahil olan bütün öğretmenlerle iletişim kurması ve işlerini bütünleştirerek öğretim programının düzenleyicisi görevini üstlenmesi gerektiğini ifade eder. Öğretmenlerin öğretim programındaki rolüne daha geniş bir pencereden bakan Oliva (1988) ise öğretim programı geliştirmede, öğretmenlerin öncü grup olduklarını öğretim programı komite ve konseylerinin çoğunluğunu öğretmenlerin oluşturduğunu, rollerinin ise öğretim programı geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek olduğunu ifade eder. Ornstein (2004) ise öğretmenleri, öğretim programı oluşturmada merkeze koyar ve komitelerde

öğretim programı geliştirerek, sınıflarda bu öğretim programını uygulayarak, teknik bir takımın parçası olup öğretim programlarını değerlendirerek, öğretmenlerin öğretim programını bir bütün olarak gördüklerini ve kaynak olarak sunduklarını ifade eder. Ayrıca Ornstein (2004) öğretim programının konular ve sınıf seviyeleri üzerine devamlılığını, bütünleşmesini ve birliğini sağlamak için öğretmenlerin öğretim programlarında aktif bir şekilde yer almaları gerektiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğretim programlarında belirleyici rol oynadıkları düşünülebilir.

Öğretmenler değişen öğretim programının belirlenen hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğine karar vermede aktif rol oynayabilirler. Program uygulayıcıları olarak, programla ilgili görüşlerini bildirmeleri, uygulamada karşılaştıkları sorunları ifade etmeleri, etkili ve verimli öğrenme yaşantılarının düzenlenebilmesi içinse problemlere gerçekçi çözüm önerileri getirebilirler. Yukarıdaki nedenlerden dolayı bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri alınarak 2017 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının betimlenmesi hedeflenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın, öğretmenlerin 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri alınarak İngilizce Öğretim Programına, Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerine, İngilizce Öğretim Programı hazırlayıcılarına, Ortaöğretim kademelerindeki öğrencilere katkı sunması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma, bugün Türkiye’de İngilizce öğretiminde öğretmenlerin sınıf içerisinde ve öğretim programından kaynaklı yaşadıkları sorunların neler olduklarını ve nereden kaynaklandıklarını irdeleyerek, ileriye dönük yapıcı önerilerde bulunulacak olması bakımından önemlidir. Öte yandan, bu program ile ilgili uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve bu süreçte yaşanan sorunların ortaya konulması bakımından da program geliştiricilere öneriler getirmesi açısından önemlidir.

Elde edilen bulguların, yeni geliştirilecek programlara ve yürütülecek araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla, araştırma sonuçlarının hizmet içi eğitim programlarının tasarlanmasına ışık tutacağı, öğretmenleri uygulanan öğretim programındaki gelişmeler ve

değişmelerden haberdar edeceği, programların tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi kapsamında Talim Terbiye Kurulu'nun çalışmalarına önerilerde bulunacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile araştırma sonuçlarının hem öğrencilere, hem öğretmenlere, hem de program uzmanlarına kısacası Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik bütün çalışmalara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda, İngilizce öğretim programlarının iyileştirilmesine, öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasına, daha nitelikli İngilizce öğrenme hedeflerinin belirlenmesine, günümüz dünyasına uygun güncel içerikler hazırlanmasına ve yabancı dil öğretme- öğrenme süreçlerinin oluşturulmasına ve yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın, yeni program (2017 yılı Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı) hakkında alan yazında çok az çalışmaya ulaşılması sebebiyle eldeki çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Uygulayıcılar olan öğretmenler açısından da programı uygularken yaşadıkları sorunlara yönelik diğer öğretmenlerin ne gibi çözüm önerilerinin olduğunu görmeleri yönünden faydalı olacağı düşünülmektedir.

Önceki yıllarda İngilizce öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen görüşlerinin alındığı ve incelendiği çalışmalar genel olarak birinci kademe ya da ortaokul düzeyi ve ağırlıklı olarak 2006 programına dönük olarak yürütülmüştür. Bazı çalışmalar (Erbilen Sak, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Yaman, 2010) birinci kademeye yani 4. ve 5. sınıflara yönelik olarak; bazı çalışmalar (Güneş, 2009; İnam Çelik, 2009; Karcı, 2012; Orakçı, 2012; Seçkin, 2011; Yörü, 2012) ise yalnızca birinci kademe ya da ortaokul düzeyinden bir sınıf düzeyini ele almıştır. Ancak bu çalışmanın hedef kitlesi, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ve uygulayıcılarını kapsamaktadır. Bu sayede bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı ifade edilebilir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?”

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıda belirtilen problemlere cevap aranmıştır;

Alt problemler. 1. Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının;

a. kazanımlar

b. temalar

c. öğretme-öğrenme süreci

d.ölçme-değerlendirme ögesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlere göre önceki öğretim programı ile mevcut öğretim programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. Öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştığı güçlükler ve nedenleri nelerdir?

4. Öğretmenlere göre programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Sayıtlı

Geliştirilen ölçme araçlarının kapsam geçerliliği konusunda alınan uzman görüşleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular, uygulanan anket ve görüşme formundan elde edilen verilerle, araştırma kapsamında sunulan öğretim programı ile öğretmenlerin İngilizce öğrenim süreci boyunca edindikleri yaşantılara dair görüşleri ile Kastamonu ili 9.sınıf İngilizce öğretmenleri ve araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramlar aşağıda açıklandığı gibi kabul edilmiştir:

Kazanım: Tema ve öğrenme gereksinimleri bakımından kullanışlı dil ve amaçlarla ilişkilendirilmiştir(MEB,2018).

Öğretim Programı: Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Ertürk, 1984).

Ölçme-Değerlendirme: Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir(Demirel, 2015).

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı: MEB, TTKB tarafından 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı ile 2017-2018 öğretim yılından itibaren 9.sınıflarda, 2018-2019 öğretim yılından itibaren ise 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda uygulanan öğretim programıdır(MEB, 2018).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasının amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak öncelikle eğitim, eğitim programı açıklanmış ardından eğitim programının öğelerine değinilmiştir. Ayrıca öğretim programı, ortaöğretimde yabancı dil öğretimi, ortaöğretim yabancı dil öğretim programlarında yapılan değişiklikler, 2017 yılı 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ayrıntılı tanıtımına yer verilmiştir.

Eğitim

Latince kökenli *e-ducere* olan eğitimdışıarı çıkarmak anlamına gelir. Eğitim aslında sonu gelmeyen bir olma sürecidir (Reddy, 1979). Doğumdan ölüme kadar olan süreci içine alan insan yaşamında eğitim planlı ve plansız gerçekleşebilir. Bu süreç bitmeyen bir olma, olgunlaşma işleminin habercisi olarak kabul görebilir.

Geçmişten günümüze kuşaklar arasındaki iletişimi sağlayan en temel kurum eğitim kurumlarıdır. Eğitim, toplumların tarihi, sosyal, kültürel sahip oldukları tüm maddi ve manevi değerleri ve yaşantılarını gelecek kuşaklara aktarmak için bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim toplumların değişiminde ve gelişiminde büyük rol oynar. Ertürk(1972), eğitimi bireyin davranışlarında kendi geçirdiği yaşantıları yoluyla planlı ve olumlu değişim süreci olarak tanımlar. Özelde bireyin gelişimine ve değişimine katkı sağlayan eğitim genelde ise bireyi topluma kazandırdığı için toplumsal bir işlev de görür. Small (1946), bireyin eğitimin, yaşama alışkanlığı kazandırmada, idealler ve standartlar belirlemede en önemli faktör olduğunun bir kanıtı olduğunu ifade etmiştir.

Türk Dil Kurumu'na (2014) göre eğitim; "*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye*" olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle eğitim bireyi sadece hayata hazırlamaz, aynı zamanda kültür aktarımı, sorumlu, toplumsal değerlerini benimseyen toplumla bütünleşik bireyler de yetiştirmek gibi bir işlevi de vardır.

Lalande (2006) eğitimi, bireyin varoluşu ile yetkinliği arasında aşamalı olarak gerçekleşen fonksiyonel bir süreç olarak görmüştür. Diğer bir deyişle eğitim, yaşam boyu devam eden eklenerek büyüyen bir serüven olarak ifade edilebilir.

Nyagah (2010) eğitimi, topluma uyum sağlamak ve o topluma faydalı bir birey olabilmek için istenilen bilgiyi, beceriyi, tutumu elde etme süreci olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan yola çıkılarak eğitim, yaşam boyu devam eden gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayış elde etme, olma eylemi olarak ifade edilebilir.

Bu bölümde, eğitim programı kavramı üzerine açıklamalar yapılmış ve alan yazındaki tanımlardan hareketle yeni bir tanıma gidilmiştir.

Eğitim Programı

Ornstein (2003) eğitim programı kavramının tarihsel gelişimini dört döneme ayırır; koloniler dönemi, milli dönem, 19.yüzyıl Avrupalı Eğitimciler dönemi ve geçiş dönemidir. Koloniler dönemi 1642-1776 yılları arasını kapsar ve bu dönem Massachusetts kolonilerinin eğitsel yaşantılarıyla eşleşmektedir. Milli dönem ise 1776-1850 tarihleri arasını kapsamakta iken geçiş dönemi 1893-1918 yılları arasını kapsamaktadır. Eğitim programı alanının doğuşunu ise 1918-1949 yılları arasına sığdırmıştır. 1900lerin başlarında bilimsel araştırma yöntemleri, psikoloji, çocuk çalışma hareketi, endüstriyel verimlilik, toplumdaki süreklilik gibi gelişmelerin tümü eğitimi etkilemiştir. Eğitim programı basit bir içerik ve konu alanı olmaktan çıkıp bu tarihten itibaren ilke ve metodolojisiyle bir bilim olarak görülmüştür.

Barrow ve Milburn (1990)'a göre, eğitim programı Latincedeki '*currere*' kelimesinden elde edilmiştir. Latince bu kelime ilk anlamıyla koşma, yarış, kurs anlamlarına gelmektedir. Çiçero ise yaşam süreci anlamına gelen '*curriculum vitae*' kelimesiyle eşleştirerek kelimenin anlamını genişletmiştir. Bu kelimeyi ayrıca eğitsel yaşam süreci anlamına gelen '*curricula mentis*' kelimesiyle de eşleştirmiştir. Ancak eğitim programı 19.yüzyıla kadar eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bir terim değildir. Demirel, (2015) bu alandaki çalışmaların özellikle 20.yüzyılda dikkat çeken bir uğraş haline geldiğini belirtmiştir. Eğitim sistemimizde uzun süren

dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır (Demirel, 2015).

Charter, eğitim programını, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler olarak görmüştür (Akt: Ornstein, 1988). Ornstein ve arkadaşları (2003) eğitim programını beş farklı şekilde tanımlamışlardır, ilk olarak; hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanmış plan, ikinci olarak öğrenenin yaşantısı ile ilgili olma, diğer iki tanıma göre daha az tutulan bu tanımda insanlarla ilgilenen bir sistem olarak, dördüncü tanımda ise kendi dayanağı, bilgi alanı, araştırma, teori ilke ve uzmanlarından oluşan bir çalışma alanı olarak son tanımda ise konu alanı (matematik, fen, İngilizce, tarih gibi) ya da içerik(bilginin organize edilmesi ya da özümsemesi) olarak ifade edilmiştir.

Goodson (1994) eğitim programını, çok yönlü kavram, yapı, çeşitli seviye ve alanlarda müzakere edilmiş olarak tanımlar. Su (2012) eğitim programının, belirli hedef ve kazanımları başarma yöntemi olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Longstreet ve Shane (1993), eğitim programının karar vermeyi gerektiren farklı bir yönünü ortaya atmış ve eğitim programının tarihsel bir rastlantı olduğunu ifade etmişlerdir. Aslında açık amaçlar dizisini başarmak için kasten geliştirilmemiştir daha ziyade artan eğitsel karar verme karmaşasına cevap olarak tekâmül eder. Eğitim programı, müfredat programını ya da içeriğini seçme süreci olarak da anlaşılabilir (Beauchamp, 1977; Wood ve Davis, 1978).

Egan (2003) eğitim programını ise herhangi bir ya da tüm eğitsel olayların çalışması olarak ifade eder. Kelly (1999), eğitim programını negatif bir şekilde değerlendirerek öğretmenlerin aktarmak istedikleri içerik ya da bilgi birimini planlamada sınırlandırabilen öğretim izlencesi ya da öğretilmek istenen konular listesi olarak ifade etmiştir.

Caswell ve Campbell (1935), eğitim programı kavramını üç gruba ayırmışlardır; ilk grup bu terimin çok kısıtlı bir alanda kullanılmasını içermektedir. İlk gruba yönelik tanım şöyledir; eğitim programı seçme, örgütleme, konu alanının yönetimi çocukları belirli birkaç yaşam hedefine yönlendirmek için tasarlanmıştır (Puckett, 1931). İkinci gruptaki eğitim programı öğretimde çalışılması gereken içerik ya da konuya dayandırılır. İkinci gruptaki eğitim programı anlamını biraz daha genişleterek seçme ve derslerin düzenlenmesine ek olarak aynı derslerdeki

içeriğın seçimi ve düzenlemesini de içerir. Buradan hareketle eğitim programı, çeşitli derslerde öğretilen konuların seçimi ve düzenlemesinden oluşur. Üçüncü gruptaki eğitim programı kavramının tanımı önceki gruplara göre daha kapsamlıdır. Bu gruptaki tanım öğrenenin yaşantılarına dayanır. Bu grubun altındaki eğitim programı yaşantıya yönelik olarak çalışılan konu ve içerikten daha fazlasını kapsamaktadır. Bu grubun altındaki eğitim programı hazırlanırken çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, hedef, metot, öğrenenin yaşantısını etkileyen her şey eğitim programı geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bu grupta eğitim programı şöyle tanımlanır; genel bir sıra izlenerek oluşturulmuş çocukların okulda meşgul olması beklenen yaşantılar olarak ifade edilmiştir (Strayer, 1932).

Eğitim programı kavramına yönelik pek çok çeşitli tanım bulunmaktadır burada ilk kısımda sunulan tanımlara ek olarak kronolojik bir sıralama yapılarak eğitim programı kavramı genel olarak tarihsel süreçte nasıl bir yön izlemiş özet olarak bazıları sunulmuştur. Dewey (1902), eğitim programını devam eden bir yeniden yapılanma olarak ifade ederken Bobbitt (1918) ise bireylerin becerilerini ortaya çıkarmayla ilgili hem güdümlü hem güdümsüz bütün bir yaşantı dizisi olduğunu ifade ederken Rugg (1927), ise eğitim programını öğrenen için maksimum canlılığa sahip girişimler ve birbirini takip eden yaşantılar olarak belirtmiştir. Caswell ve Campbell (1935) ise eğitim programının, çocukların öğretmen rehberliğinde edindikleri bütün tecrübelerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Tyler (1957), eğitim programının, eğitsel hedefleri gerçekleştirebilmek için okul tarafından planlanan ve yönlendirilen bütün yaşantılar olduğunu ifade etmiştir. Popham ve Baker (1970) eğitim programını okulun sorumlu olduğu planlanmış bütün öğrenme çıktıları olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretimde istenen sonuçlar anlamına geldiğine de işaret etmişlerdir. McBrien ve Brandt (1970), ise öğrencilere neler öğretileneğinin taslağını çizen yazılı bir plan olarak ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle eğitim programı kavramının farklı araştırmacılar için farklı anlamlar ifade ettiği düşünülebilir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi okul içi ve okul dışında kazandırılması düşünülen hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarından oluşan kazanımlar listesi olarak ifade edilebilir. Eğitim programı kavramının tanımlarına bakıldığında çoğu araştırmacının tanımında eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme

süreci ve değerlendirme boyutlarından bahsedildiği görülebilir. Eğitim programının öğelerini Taba (1962) hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme yöntemleri olmak üzere dört temel öğenin bulunması gerektiğini ifade ederken Hosp (2007) öğretilen içerik,süreç, ürün olarak görür, Eisner (2002) ise sınıf içerisindeki olgular dizisi olarak görmüştür. Oliva (1992) ise eğitim programını eğitim programı hedef ve kazanımları, eğitim programının düzeni ve uygulaması, eğitim programının değerlendirmesi olarak dört ana başlıkta sınıflandırmıştır. Alan yazın tarandığında farklı sınıflamalar yapılmasına rağmen eğitim programının temelini oluşturan dört öğeyi genel olarak bilim insanları hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında görüş birliği sağlayarak sınıflandırmışlardır denilebilir. Buradan hareketle aşağıda eğitim programının bu boyutlarına değinilecektir.

Hedef. Demirel (2015) hedefleri, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler ya da yetiştirilecek insanda kazandırılması uygun bulunan eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özellikler olarak tanımlarken Ertük (1972) planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade etmiştir. Oliva (2005) ise hedefleri, eğitim programında başarılması planlanan genel beklentiler olarak tanımlamaktadır.

Tyler(1949) eğitim programlarındaki hedeflerin toplum çalışmalarından, öğrenen çalışmalarından, konu alanı uzmanlarının önerilerinden türediğini ifade eder. Toplum çalışmalarından program geliştirme uzmanları, çağdaş yaşamın gerekleri, gelenekler, süregelen değerler ve isteklerle ilgili bilgi elde ederler. Öğrenen çalışmalarından ise öğrenenlerin istekleri, ihtiyaçları, beceri seviyeleri ve öğrenme şekillerine yönelik bilgi elde ederler. Konu alanı uzmanlarından ise en büyük öneme sahip olan konu hakkında bilgi edinirler (Lunenberg, 2011). Buradan hareketle eğitim programında hedefler, bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına göre belirlendiği düşünülebilir. Bu ihtiyaçlar doğru tayin edilebilirse eğitim programının daha işlevsel yani işe yarar olduğu düşünülebilir.

Doherty ve Peters(1981) eğitsel program hedeflerini, eğitim programının sonucu olarak öğrencilere öğretilmesi gereken şeyler olarak ifade etmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde hedeflerin üç düzeyde sıralandığı görülmektedir. Bir ülkenin politik felsefesini yansıtan ve diğer hedef türlerini kapsayan uzak hedefler, uzak hedeflerin bir yorumu olup aynı zamanda okulun iş görüşünü yansıtan genel hedefler ve öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de özel hedefler olarak tanımlanır(Demirel, 2015). Kısaca hedefler programa “Niçin?” öğretiyoruz sorusunun cevabına karşılık gelen kazandırılması düşünülen davranışlar olarak ifade edilebilir.

İçerik. Ornstein ve Hunkins (2004) içerik kavramını kavramların, unsurların, genelleme, ilke ve teorilerin incelenmenin yanında bilgiyi işleme metotlarını da içerdiğini ifade etmişlerdir. İçerik öğrencilere bilgiyi keşfetme fırsatı tanır. Ayrıca Ornstein ve Hunkins (2004) içeriğin; kendine yeterlik, önem, geçerlilik, ilgi, yararlılık, öğrenilebilirlik, elverişlilik gibi kriterlere göre belirlenmesi gerektiğini savunurken Varış (1994) ise içeriğin seçiminde toplumsal fayda, bireysel fayda, öğretme ve öğrenme, bilgi yapısında muhtevanın işgal ettiği yer olduğunu ve bu ölçütlere göre içeriğin belirlenebileceğini ifade etmiştir.

Demirel (2015) eğitimde içerik seçiminin iki baskın özelliğinin etkisinde bulunduğunu bunları; yeni bilgi birikimlerinin programlara yansıtılmaması, diğeri ise bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme bilgi patlaması olarak ifade etmiştir. Bunlara ek olarak eğitim programlarında içeriğin düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkeler de şöyle sıralanmıştır; bu ilkeler: “*i. Hedeflerle tutarlılık, ii. Basitten karmaşığa, iii. Somuttan soyuta, iv. Kolaydan zora, v. Bütün parça-bütün, vi. Bugünden geçmişe, vii. Yakından uzağa, viii. Bilinenden bilinmeyene, ix. Genelden özele, x. Anlamlılık, xi. Gerçekçilik, xii. Aktüalite (güncellik)*” şeklindedir (Demirel, 2015). Kısaca içerik, hedeflerle bütünleşik olarak sunulması gereken bilgi bütünü olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda içerik, eğitim programına sorulan “Ne?” öğretiyoruz sorusunun cevabına karşılık gelebilir.

Öğretme-Öğrenme Süreci (Öğrenme Yaşantıları). Dewey (1938, 1997) ve Tyler (2013) eğitim programında öğrenme yaşantılarının gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca öğrenme yaşantılarının öğrencinin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bunu gerçekleştirebilmek içinse eğitim programı uzmanlarının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanmalarının gerektiği ifade edilmiştir (Seaman ve Nelsen, 2011).

Öğrenme-öğretme süreçleri olarak da ifade edilen bu kavram eğitim programının süreç ve uygulama basamağı olarak kabul edilebilir. Bu uygulama ve süreç basamağı, öğrencilere istendik davranışlar kazandırmayı hedefleyen öğrenme yaşantılarının istendik davranışlara göre düzenlenmesi süreci olarak da ifade edilebilir. Ayrıca alan yazın tarandığında eğitim durumlarının eğitim programına sorulan “Nasıl?” sorusunun cevabı olduğunun ifade edildiği de görülmüştür (Demirel, 2015)

Demirel (2015) öğretme-öğrenme sürecini, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak ifade etmiştir. Bu nedenle düzenlemelerin de öğrenciye dönük ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada yürütüldüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Demirel (2015) öğrenme yaşantılarını, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanması olarak ifade etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, eğitim durumları ya da öğrenme yaşantılarını öğrencilere istendik davranışları kazandırmak için yürütülen organize edilmiş yaşantılar olarak ifade edilebilir.

Değerlendirme. Eğitim programlarının son ögesi olan değerlendirme ögesi için “ne kadar öğrenildi?” sorusuna yanıt aranır (Yakar, 2016). Öğretimin değerlendirilmesi, önceden belirlenen hedeflere, planlanan öğretim yaşantıları çerçevesinde, ne derecede ulaşıldığının test edilmesidir(Tyler, 1949).

Yakar(2016) değerlendirmenin üç boyutta gerçekleştirilebileceğini ifade eder; öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi ve programın değerlendirilmesi. Bu değerlendirme basamaklarının tümü hem süreci hem de ürünü değerlendirmeye yöneliktir denilebilir.

Morales (2014) değerlendirmeyi, öğretim süreci boyunca gerçekleştirilmiş aktivite ve stratejilerin istenilen öğrenme kazanımları ve hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini bulmak olarak ifade etmiştir.

Print(1993) ise değerlendirmeyi, öğrenme durumlarındaki yaşantı ve aktivitelerin incelenmesi, öğrencilerin öğrenme ya da öğrenme yaşantılarını deneyimledikleri süreç sonlanmadan bu süreç hakkında karar vermek olarak ifade etmiştir. Patton(1990) ise değerlendirmenin bir şeylerin nasıl gerçekleştiğine

odaklandığını bu nedenle öğretimin, öğretmenin öğretiminin ve öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesini içerdiğini iddia etmiştir.

Özetlemek gerekirse eğitim programının bütün öğelerinin birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde her biri eğitim programının temel yapı taşı olarak görülmüştür. Eğitim programının işlevsel olmasını sağlayan yukarıda da belirtildiği gibi bu öğelerin işlevlerini gerektiği gibi yerine getirmeleridir denilebilir. Eğitim programı hakkında yargıya varabilmek için bu öğeler göz ardı edilmemelidir. Buradan hareketle eğitim programının diğer bir tamamlayıcısı olarak öğretim programı görülebilir.

Öğretim Programı

Alan yazın incelendiğinde eğitim programı ve öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır(Demirel, 2015). Richards (2001) eğitim programını daha büyük bir resim olarak İngiltere’de ayrıldığını ifade ederken Murphy (2018) ise Amerika’da iki kavramın da aynı olduklarını ve sık sık birbirinin yerine kullanıldıklarını ifade eder. Demirel (2015) de öğretim programının “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, eğitim programı öğretim programını kapsamakta olup öğretim programı sadece okul içi ve okul dışı bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili etkinlikleri kapsarken eğitim programı okul içi ve okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla kazandırılan öğrenme yaşantıları düzeneğidir denilebilir.

Toplumun, bireyin ve çalışma alanının gereklerine göre öğretim programında değerlendirme öğesinin, öğrenme-öğretme sürecinin, içeriğin, hedef ve kazanımların organize edilip yönlendirilmesi eğitimin temel ilkesidir(Demirel ve arkadaşları, 2013). Buradan hareketle, eğitimin temel ilkesi olan öğretim programının eğitim programının ayrıntılı hali olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen tanımlar doğrultusunda, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşü alındığı için bu çalışmanın da bir öğretim programı çalışması olduğu ifade edilebilir. Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı üzerine yürütülen bu çalışmada yol göstermesi açısından öncelikle ortaöğretimde yabancı dil öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretiminde

izlenen politikalar, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlara değinilecektir.

Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür (Elaldı ve Gömleksiz, 2011). Bu bölümde de ortaöğretimde yabancı dil öğretiminde takip edilen politikalar, yabancı dil ders saatleri ve kullanılan yöntem ve yaklaşımlara değinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Büyük Millet Meclisi(TBMM) Tutanak Dergisi (1955)'te yayımlanan şu kararı ile yabancı dilde eğitim yapacak ve yabancı okullara alternatif oluşturacak dört adet okul açılmasını kararlaştırmıştır. Merkezi sınavla öğrenci alan bu okullarda orta ve lise kısımları bir arada bulunacak ve hazırlık sınıfıyla beraber öğretim süresi yedi yıl olacaktı (Resmi Gazete, 1976). 5 yıllık ilköğretim sürecinin sonunda bir yıllık hazırlık eğitimi, ortaokul ve lise olmak üzere lise bünyesinde 7 yıllık eğitim süreci gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. TTKB tarafından 20/07/1984 tarih ve 86 sayılı, 01/09/1993 tarih ve 411 sayılı kararları ile kabul edilen bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan Anadolu liselerinde uygulanan yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programı ve lise öncesi hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumlarının yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programının kademeli olarak uygulamadan kaldırılması; bu programları uygulamakta olan liselerde Anadolu liselerinde (Hazırlık Sınıfı ve 9,10,11. Sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya konulması kararı alınmıştır (TTKB, 2002). 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla 1997-1998 eğitim- öğretim yılı itibarıyla 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş olup ayrıca ilkokul ve ortaokul ibareleri ilköğretim okulu olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 1997). Gerçekleşen bu reform sonrasında 8 yıllık ilköğretimin devamında Anadolu liselerinde de öğretim süreci değişiklik göstermiştir. Anadolu liselerinde öğrenim süreci 24 saat yabancı dil ağırlıklı bir yıl hazırlık eğitimiyle ile dört yıl olarak düzenlenmiştir (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1998).

1997 yılında gerçekleştirilen Eğitim Reformu sonrasında liselerin dokuzuncu sınıfında zorunlu birinci yabancı dil dersi haftada 4 saat okutulmakta, öğrencilerin seçmeli ders grubundan haftada 2 saat takviyeli yabancı dil dersi alma olanağı da

bulunmaktadır. Ortaöğretim onuncu sınıftan itibaren öğrencilere Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe - Matematik, Yabancı Dil Alanı, Sanat (Müzik / Resim) ve Spor alanlarına ayrılmaktadır. Fen Bilimleri(F) / Sosyal Bilimler(S) / Türkçe – Matematik (TM), Sanat (SA) (Müzik / Resim) ve Spor Alanı (SP) alanlarının onuncu ve on birinci sınıflarında zorunlu birinci yabancı dil haftada 4 saat, seçmeli ders grubundan takviyeli yabancı dil dersi haftada 2 saat verilmektedir. Yabancı Dil (YD) alanını seçen öğrencilerin ise, onuncu ve on birinci sınıflarda haftada 8 saat zorunlu birinci yabancı dil dersinin yanı sıra haftada 4 saat takviyeli yabancı dil dersi alma olanağı vardır(MEB,1998).

Yabancı dil ağırlıklı liselerde genel liselere oranla yabancı dil ders saatlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yabancı dil ağırlıklı liselerde haftalık ders saatleri hazırlık sınıflarında 24, 9.sınıflarda 8, 10 ve 11.sınıflarda 10 saat okutulmaktadır. Hazırlık sınıfı bulunmayan diğer liselerde 9.sınıflarda 2 saat, 10 ve 11.sınıflarda haftalık 4'er saat yer almaktadır. Ancak 2005-2006 öğretim yılı itibariyle hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil ders saatlerinde değişikliğe gidilmiştir. TTKB'nin 7 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile 2005 - 2006 öğretim yılından itibaren "hazırlık artı 3 yıl" olan okullar da dâhil olmak üzere genel ve mesleki öğretim kurumlarının öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı olmaksızın 4 yıl olarak karara bağlanmıştır(Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015: 25). Yabancı dil dersi saatlerinin zamanla azaldığı söylenebilir. Örneğin 2006-2007 eğitim öğretim yılında 9. sınıfta on saat zorunlu İngilizce dersi varken 2014-2015 yılında 9. sınıfta zorunlu İngilizce ders saati altı saat olarak görülmektedir (MEB, 2006; 2014b).

Günümüzde yabancı dilin öğretimi ulusal ve uluslar arası iş birliği ve iletişime önem veren Türkiye'de de önemli bir konumdadır. Yabancı dil öğretimi bir dilin dilbilgisi kurallarını ve yapısını öğretmekle sınırlandırılmamalıdır. Yabancı dil öğretimi, dilbilgisi kurallarının yanında, o dilin kültürünü, yaşam şekillerini öğretmeyi hedef haline getirmeli ve kendi dili ve kültürüyle bağlantı kurma olanağı tanıyabilmelidir. Genç(2004), yabancı dil öğretiminin, öğrenciye yabancı bir dünyaya kapı aralaması, bu kapı aracılığıyla yabancıları, yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, öz kültürün, öz olanın ayırıcılığına varması ve olaylara, insanlara bakış açısını genişletmesi açısından katkılar sağlayacağını ifade etmiştir.

2015 ortaöğretim mevzuatında yabancı dil öğrenmenin amaçları; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak olarak ifade edilmiştir (MEB, Ortaöğretim Mevzuatı, 2015). Bu amaçlar doğrultusunda öğretilen bir yabancı, dilin daha işlevsel olması beklenebilir. Okul yaşamı süresince öğretilen yabancı dilin bu beceri ve yeterlikleri kazandırması düşünülebilir.

Türkiye’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulu’nun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararıyla saptanmaktadır (Resmi Gazete, 1983). Bu ifade 2015 yılında yayımlanan yönetmelikte şöyle bir değişikliğe uğrayarak Türkiye’de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edileceği bildirilmiştir (MEB, Ortaöğretim Mevzuatı, 2015). Ayrıca ortaöğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ortaöğretim kurumları, için Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir ifadeleri de ortaöğretim mevzuatında yer almaktadır.

Genç (2004) zorunlu yabancı dil olarak okullarda öğrencilerin çoğunluğunun (%98,4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrendiklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle günümüz Türkiye’sinde birinci yabancı dil olarak kabul edilen İngilizcenin ortaöğretim kurumlarında öğretimi incelenecektir.

Yukarıda ortaöğretimde yabancı dil öğretiminde, ders saatleri gibi öğretim programının daha çok niceliksel boyutuna değinilmiştir. Yabancı dil öğretim programlarının nitelik bakımından incelemesi ise burada sunulmuştur.

MEB (2001), 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu sonrasında ortaöğretim kurumlarındaki İngilizce dersi öğretim programlarının temel amacını, öğrenenin hedef dilde etkili bir iletişim kurabilmesi için dört temel becerinin bütünleştirilmesiyle öğrenenin temel iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade etmiştir.

Haznedar (2010) 2006 yılına kadar yürürlükte olan yabancı dil öğretim programında geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı bir yaklaşım söz konusu olduğunu ve bu geleneksel dil öğretim programının dil, sözcük bilgisi, yapı bilgisi,

dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve söz konusu tüm birimlerin basitten karmaşığa doğru sıralanmakta olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, 2006 yılına kadar uygulanan öğretim programında dil (İngilizce) alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralandığı ve dilin, öğrenciye bölümler ve dilbilgisi yapıları halinde öğretilmesi esas alındığı doğrusal bir yapının varlığından söz edilebilir. Aynı zamanda Durmuşçelebi ve Suna (2013),2006 yılına kadar daha çok dil bilgisi ağırlıklı kurallara dayalı dil öğretimi yapılırken 2006 yılından itibaren yürürlüğe giren programlarda daha çok öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yapının izlendiğini ayrıca 2006 yılından itibaren yürürlüğe giren öğretim programlarında daha çok dili günlük işlevinde kullanmaya yönelik öğretim formlarının tercih edildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretim yöntem ve yaklaşımlarında iletişimsel yaklaşımı benimsemelerine rağmen dil bilgisi öğretimine dayalı geleneksel yöntemle İngilizce dil öğretimi uygulamaya devam ettikleri ifade edilmektedir (Peker, 2012).

Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretiminde en son reform olarak da “8+4” eğitim sistemi modelinden “4+4+4” eğitim sistemi modeli kabul edilebilir. Bu yeni sistem İngilizce öğretimini 2.sınıftan itibaren zorunlu hale getirmiştir (MEB, 2013). Değişen bu eğitim sisteminin çıktılarının, ortaöğretim düzeyinde yabancı dil eğitimini etkileyeceği düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’nin ikinci bölüm madde 6(1) a bendinde yer alan “İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır” hükmü de bunu doğrular niteliktedir.

Buradan hareketle, ülkemizde yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi incelenmiştir. Yabancı dilde öğretimin nitel ve nicel boyutlarına odaklanılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce dersi öğretim programlarında son yirmi yılda gerçekleştirilen değişiklikler ise aşağıda sunulmuştur.

Ortaöğretim Yabancı Dil Öğretim Programlarında Yapılan Değişiklikler

Bu kısımda alan yazın taranmış ve son 20 yıl içerisinde değişiklik yapılmış dört (2002, 2011, 2014, 2017) yabancı dil öğretim programına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Yapılan incelemeler doğrultusunda bu bölümde, öğretim programlarında sunulan haftalık ders saatleri, temalar, konular, dil seviyeleri,

öğretim teknolojisinin kullanımı, Atatürkçülük, dil becerileri, öğretim programlarının yaklaşımı gibi konularda benzerlik ya da farklılıklar meydana geldiği görülmüş ve bu temalar üzerine yapılan değişiklikler sunulmuştur.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 08.10.2001 tarih ve 11841 sayılı teklif yazısı üzerine TTKB tarafından Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9, 10, 11. Sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının 2002-2003 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere kabulü ve 20/07/1984 tarih ve 86 sayılı, 01/09/1993 tarih ve 411 sayılı kararları ile kabul edilen bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan Anadolu liselerinde uygulanan yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programı ve lise öncesi Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumlarının yabancı dil (İngilizce) dersi öğretim programının kademeli olarak uygulamadan kaldırılması; bu programları uygulamakta olan liselerde Anadolu lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9,10,11. Sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya konulması kararı alınmıştır (Tebliğler Dergisi, 2002). Alınan bu karar yabancı dille öğretim yapılmasının son bulmasına sebebiyet vermiştir. Sadece yabancı dil derslerinin öğretiminde yabancı dil kaynak olarak kullanılacaktır denilebilir.

2005 yılında Anadolu liseleri ve benzeri liselerde hazırlık eğitimi kaldırılmış ve ortaöğretimde ders saatleri yeniden düzenlenmiştir. 9. sınıflarda haftada 10 saat ve 10. 11. ve 12. sınıflarda ise haftada dört saat olmak üzere İngilizce dersleri yeniden tasarlanmıştır (Kırkgöz, 2007).

2002 yılı Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde Hazırlık sınıflarında haftalık 24 ders saati ve 32 konu bulunmaktadır. 9.sınıflarda haftalık 8 ders saati 30 konu, 10.sınıflarda haftalık 4 ders saati 25 konu, 11.sınıflarda haftalık 4 ders saati 31 konu bulunmaktadır (MEB,2002).

2011 yılı Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında ise Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (ADOÇ) belirlenen dil seviyelerine göre bir program oluşturulmuş ayrıca okul türlerine göre ders saatlerinin farklılık gösterdiği de ifade edilmiştir. Belirlenen dil seviyeleri temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2), ve deneyimli (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir (MEB,2011). ADOÇP' da belirlenen dil seviyeleri ilk defa 2011 yılı öğretim programında dikkat çekmektedir. Ayrıca 2002 yılı öğretim programından farklı olarak dil yeterlik düzeylerine göre ele

alınacak içerik ve temalar Tablo 1 de sunulmuştur. A1 seviyesinde 6 tema 18 içerik bulunmaktadır. A2 seviyesinde 8 tema 24 içerik, B1seviyesinde 8 tema 24 içerik, B2 seviyesinde 10 tema 30 içerik bulunmaktadır (MEB, 2011).

Tablo 1

Dil Yeterlik Düzeyleri ile Tema ve İçerik Sayıları

Dil Yeterlik Düzeyleri	Tema Sayıları	İçerik Sayıları
A.1.1.	6 tema	18 içerik
A.1.2.	6 tema	18 içerik
A.2.1.	8 tema	24 içerik
A.2.2.	8 tema	24 içerik
A.2.3.	8 tema	24 içerik
B.1.1.	8 tema	24 içerik
B.1.2.	8 tema	24 içerik
B.2.1.	10 tema	30 içerik
B.2.2.	10 tema	30 içerik
C.1.1.	-----	-----

Kaynak: MEB, 2011 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, sf. 15

2014 yılı Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında Avrupa Ortak Metnine göre, 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı, A1-A2 seviyelerine denk gelmektedir. 9.sınıfta haftalık ders saati 6, saat konu sayısı ise 10 olarak belirlenmiştir. 10.sınıflar A2+/B1 dil seviyelerine denk gelirken haftalık ders saati 4, konu sayısı ise 10 olarak belirlenmiştir. 11.sınıflarda B1+/B2 dil seviyeleri, haftalık 4 ders saati ve 10 konu belirlenmiştir. 12.sınıflarda ise dil seviyesi B2+,haftalık ders saati 4, konu sayısı ise 10 olarak belirlenmiştir (MEB,2014).

2017 yılı Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında Avrupa Ortak Metnine göre, Hazırlık sınıfı bulunan okul türlerinde haftalık ders saati 20, dil seviyeleri A1/B1 ve 20 konu belirlenmiştir. 9.sınıflarda dil seviyeleri B1/B1+, haftalık ders saati 6, konu sayısı 10'dur. 10.sınıflarda dil seviyeleri B1+/B2, haftalık ders saati 2, konu sayısı 10'dur. 11. sınıflarda dil seviyesi B2/B2+, ders saati 2, konu sayısı 10 iken 12.sınıflarda dil seviyeleri B2+/C1, haftalık ders saati 2, konu sayısı 10 olarak belirlenmiştir (MEB,2017). Öğretim programları incelendiğinde yıllar içerisinde haftalık ders saatlerinde ve temaların sayısında azalma dikkat çekmektedir.

2014 ve 2017 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, temaların genel olarak aynı oldukları ya da 2014 İngilizce dersi öğretim programında yer alan bir temanın, 2017 İngilizce dersi öğretim programında biraz daha farklı bir şekilde (örn; Celebrities, 5.tema 2014, Inspirational People 5.tema, 2017) ifade edilerek yer aldığı görülmüştür.

Yapılan değişiklikler incelendiğinde, 2002 ve 2011 yıllarına ait İngilizce dersi öğretim programlarında, 'örnek ders planları' göze çarparken, 2014 ve 2017 yılında hazırlanan İngilizce dersi öğretim programlarında, örnek ders planlarına yer verilmediği görülmüştür.

Öğretimde teknolojinin kullanımı ve karma öğretime bakıldığında ise, 2002 ve 2011 İngilizce dersi öğretim programlarında, bu kısımlara değinilmediği, 2014 yılında, ilk defa teknoloji ve karma öğretim kavramlarının detaylı sunulduğu ve bunu 2017 İngilizce dersi öğretim programının da takip ettiği ifade edilebilir (MEB, 2014, MEB, 2017). Buradan hareketle teknolojinin 2002 ve 2011 yıllarında sunulan programlarda yeterince yer almadığını ancak günümüz öğretim programlarında yer verildiğini ifade etmek teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesinin bir etkisi olarak düşünülebilir.

Diğer programlardan farklı olarak 2011 yılı İngilizce dersi öğretim programında, Atatürkçülükle ilgili konuların sunumu ayrı bir başlık altında yer almıştır. Bu başlık, sadece 2011 İngilizce dersi öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2011). Yapılan bir diğer değişiklik ise, 2017 yılında hazırlanan İngilizce dersi öğretim programında, diğer programlarda sunulmayan bir ayrıntıya yer verilmiş olmasıdır. Diğer programların aksine, bu programda ilk defa etik ve değerler eğitiminden bahsedilmiştir. Sunulan bu değişiklik de diğerlerine nazaran önemli kabul edilebilecek bir değişikliktir (MEB, 2017).

2011 yılı İngilizce dersi öğretim programında, dil becerileri ve bu becerilere yönelik kazandırılması gereken hedef davranışlar (MEB, 2011) ayrı ayrı sunulurken, 2014 ve 2017 yılında hazırlanan İngilizce dersi öğretim programlarında bütüncül bir yaklaşımla, bu hedef davranışlar iletişimsel beceriler başlığı altında sunulmuştur (MEB, 2014, MEB, 2017).

2002 ve 2011 yılı İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, her ikisinde de iletişimsel yaklaşımın temel alındığı görülmüştür (MEB, 2002, MEB,

2011). Ancak 2014 yılındaki öğretim programında bir değişiklik yapıldığı görülmüştür. Eklektik yaklaşımın temel alındığı 2014 yılı öğretim programında, işlevsel ve beceri temelli öğretim programı temel alınmıştır (MEB, 2014). 2017 yılı İngilizce dersi öğretim programında ise hedef dil –öğretilecek bir ders- olmaktan çok bir iletişim aracı olarak görüldüğü için eylem odaklı bir yaklaşım ve eklektik yaklaşım temel alınmıştır (MEB, 2017).

2011 yılı İngilizce dersi öğretim programında ifadesini bulan öğretimde dört temel becerinin yanında tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, eşleştirme, ilişkilendirme gibi alt becerilere yönelik bilişsel hedef davranışlara (MEB, 2011) yer verilirken, 2014 ve 2017 yılı hedef davranışlarında tartışmak, analiz etmek gibi üst düzey bilişsel hedef davranışların olduğu görülmüştür (MEB, 2014, MEB, 2017, 9,10,11 ve 12.sınıf öğretim programları).

2002, 2011, 2014 ve 2017 İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, öğretim programlarında yıllara göre önemli değişikliklerin yapıldığı, tema ve konuların sayılarında anlamlı bir azalma olduğu, ders saatlerinde azalma olduğu, programların yaklaşımlarında, önerilen materyal ve yöntemin, teknolojinin kullanım sahasının artmasıyla farklılaşmalar olduğu ve teknolojinin, 2014 ve 2017 yılı öğretim programlarında ayrı birer başlık altında sunulduğu yapılan detaylı incelemeler sonucunda elde edilmiştir. Ancak genel olarak 2014 ve 2017 öğretim programlarının, birbirlerine benzerlik gösterdikleri düşünülmektedir. Aşağıda, çalışmanın temel konusunu oluşturan ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ayrıntılı tanıtımı yapılacaktır.

2017 yılı 9.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Bu kısımda çalışmanın temel konusu olan 2017 yılında yenilenen 9.sınıf İngilizce Dersi Öğretim programının ayrıntılı tanıtımı yapılacaktır. Öncelikle öğretim programının felsefesi, genel amaçları, dil seviyeleri, ardından öğretim programının kazanımları, temaları, öğretme-öğrenme durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik tanıtıma yer verilmiştir.

Yenilenen öğretim programı incelendiğinde, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerinin pedagojik ve betimleyici ilkelerine uygun bir şekilde tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB 2017). Bu nedenle A1,A2 temel kullanıcı, B1,B2 bağımsız kullanıcı olarak dil

yeterlilik seviyeleri belirlenmiştir. Bu düzeydeki öğrenci grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmesi, kendini rahatça tanıtabilmesi ve günlük hayatını hedef dille sürdürebilmesidir (MEB, 2017). Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programında, eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiş olup, hedeflenen dil, ders öğretim aracı olmaktan öteye geçip iletişim aracı özelliği taşımaktadır hedefi vurgulanmıştır. “İngilizce Öğretim Programının temel amacı, öğrencilerin eğlenceli öğrenme çevresinde güdülenerek, motive olarak, İngilizcenin etkili, akıcı ve özerk bir dil kullanıcıları olabilmeleri için onları İngilizce ile meşgul edebilmek” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017). Öğretim programının bu amacını gerçekleştirebilmek ve başarılı bir uygulama için öğretmen, öğrenci, yönetici, uzman gibi tüm paydaşların etkileşim ve iş birliği içerisinde olması büyük önem taşımaktadır.

Bu öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları ise şöyle sıralanabilir; Türk Milli Eğitiminin genel hedefleriyle uyumlu ve pragmatik anlayış temele alınarak hazırlanmıştır. MEB-TTKB, 2013 yılında 2.sınıf ve 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında güncelleme ve yenilemelere gitmiştir. Bu öğretim programının devamı olarak görülen, 9-12.sınıf öğretim programları da yenilenmiştir. Bu öğretim programının temel amacı, öğrenenler arasında iletişimsel beceriyi teşvik etmektir. Öğrenenin gerçek yaşam deneyimleri düşünülerek, 9-12. sınıflarda İngilizce öğretim programlarında öğretim teknolojileri araçları yoğunlukla kullanılmıştır. İletişimsel yeterlilik ön plana alınmıştır. Yeni öğretim programında, dilbilgisi ağırlıklı öğretim yerine, “neden” ve “nasıl” sorularına odaklanarak ve dört dil becerisi ile kazanımları bütünleştirilmiş bir şekilde sunarak, iletişimsel yeterliliğin tüm yönleri göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda, bu öğretim programında, yarıştan çok işbirliği özendirilmiştir. Öğrenci özerkliğini teşvik etmek de yeni öğretim programının önemli bir ilkesidir. Bunun yanı sıra, bu öğretim programında öğrenciler, görev tabanlı, işbirlikçi, proje tabanlı öğrenme etkinliklerine cesaretlendirilirler. Son olarak, yeni öğretim programının değerlendirme basamağında, iletişimsel değerlendirme olanağı sağlayan otantik değerlendirme materyalleri bulunmaktadır.(MEB,2017).

9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına (ADOÇP)'na göre 9.sınıf dil seviyesi A1/A2, haftalık dört ders saati 4-5, öğrenen yaş aralığı 14-14.5 olarak belirlenmiştir. Öğretim programında,

kelime, dilbilgisi, telaffuz ve beceri odağında ise dört temel becerinin bütünleştirilmesiyle, dinleme ve konuşma becerileri vurgulanmış, bir ders saati içerisinde en fazla 7 kelime öğretimi ve sınırlı sayıda telaffuz pratiklerinden oluşmaktadır. Temel etkinlikler ise daha çok rol oynama, benzetim, paragraf okuma ve yazma olarak belirlenmiştir(MEB,2017).

9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı daha çok 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrenilen içeriğin tekrarı olarak hazırlanmıştır. 10.sınıf ders programına pürüzsüz bir geçiş sağlamak için sınırlı sayıda dil işlevleri ve kullanımları tanıtılmıştır (MEB,2018).

Bu kısımda, genel olarak öğretim programının kazanımları, temaları, öğretme-öğrenme durumları ve ölçme-değerlendirme basamakları incelenecektir.

9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı (Studying Abroad, My Environment, Movies, Human in Nature, Inspirational People, Bridging Cultures, World Heritage, Emergency and Health Problems, Invitations and Celebrations, Television and Social Media gibi) 10 temadan oluşmaktadır. Her bir temanın altında işlevler ya da kazanımlar ve faydalı dil, dil becerileri, önerilen etkinlik ve görevler olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. İşlevler ve faydalı dil bölümünde, verilen işleve yönelik dil kullanımlarına örnekler sunulmuştur. İkinci kısımda ise dil becerilerine yönelik öğrenme çıktıları sunulmuştur. Önerilen materyaller kısmında ise bu dil işlevlerini gerçekleştirebilmek ve sunulan öğrenme çıktıklarına ulaşabilmek için uygun yöntem, teknik ve materyaller sunulmuştur. İlk temanın altında üç dil işlevi ya da kazanımı karşılığında ise bu dil işlevlerini gerçekleştirebilmek için 9 kazanım bulunmaktadır. İlk tema altında yer alan kazanımlar incelendiğinde, “tanımlama, farkına varma” gibi alt düzey kazanımların olduğu görülmektedir(MEB,2017).

İkinci temada ise, belirlenen üç kazanıma uygun dinleme, konuşma, okuma, yazma ve telaffuz etmeye yönelik 9 kazanıma verilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde, soru sormak, karşılaştırma yapmak gibi üst düzey becerileri gerektiren kazanım ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Üçüncü temada 5 kazanım cümlesi, buna uygun tüm becerilere yönelik toplamda 11 beceri ifadesi yer almaktadır. Kazanım ifadelerinde, konuşma becerisine yönelik kazanımların (4) daha fazla olduğu görülmektedir.

Dördüncü temada üç kazanım, tüm dil becerilerine yönelik toplam 9 kazanım ifadesinin olduğu, her bir becerinin kazanımlarının dinleme(2), konuşma(2), okuma(2), yazma(2) eşit dağıldığı görülmüştür(MEB,2017).

Beşinci temada dört kazanım cümlesine karşılık toplamda 8 kazanım ifadesi bulunmaktadır. Kazanım ifadeleri incelendiğinde, alt düzey öğrenme hedeflerine yönelik kazanımlar(tanımlar, betimler, gözden geçirir) görülmüştür (MEB, 2017).

Altıncı temada dört kazanım ifadesine karşılık, dört dil becerisine yönelik, toplamda 11 kazanım sunulmuştur. Kazanımlar incelendiğinde, 'uçak, otobüs ya da tren bileti almak için sıklıkla kullanılan ifadeleri kullanır'(E.9.6.S.3), 'ziyaret ettikleri yerlerdeki birkaç temel kültürel farklılıkları anlatır' (E.9.6.S.4), 'yiyecek sipariş ettikleri restoran ya da kafelerdeki diyaloglara katılır' (E.9.6.S.1) gibi ifadelerin üst düzey beceriler gerektirdiği ifade edilebilir.

Yedinci temanın altında üç kazanım ve her bir dil becerisine yönelik ayrı ayrı toplamda 8 kazanım ifadesi bulunmaktadır. Sekizinci temanın altında ise, dört kazanım cümlesi ve her bir dil becerisine yönelik ayrı ayrı toplamda 7 kazanım ifadesi bulunmaktadır. Dokuzuncu temada, beş kazanım ifadesi, bunlara yönelik toplamda 9 kazanım cümlesi bulunmaktadır. Onuncu tema ise, dört kazanım cümlesi ve her bir dil becerisine yönelik ayrı ayrı toplamda 7 kazanımdan oluşmaktadır. Son temada 'canlandırma yapar(E.9.10.S.3), tahminde bulunur'(E.9.10.S.1) gibi üst düzey becerilere yönelik kazanımlar göze çarpmaktadır.

Öğretim programı incelendiğinde, kazanımların tanımlama, betimleme ve sorma (identify, describe, ask) basamaklarında kaldığı analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel hedeflere yer verilmediği görülmüştür. Duyuşsal alan taksonomisine göre, hedeflerin duyuşsal alan düzeyleri belirtilmemiştir. Devinimsel alanda ise telaffuz çalışmalarında sesler arasındaki farkı anlayabilme ve algılama (E.9.6.P.1) gibi basit düzeyde hedeflerin yer aldığı görülmüştür.

Önerilen materyallerde, hazır videolar, dergiler, yarışmalar, filmler, grafikler, bulmacalar, şarkılar vb gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır (MEB, 2017). Materyallerin, öğrencinin ve konunun ihtiyacına göre sunulan, geniş bir çeşitliliğe sahip olduğu söylenebilir. Bunların yanında, öğrencilerin, dille meşgul

olabilecekleri 'haftanın deyim/atasözü, tartışma zamanı, teknoloji paketi, e-portfolio, video blog girişi gibi' bazı görevler de sunulmuştur (MEB, 2017). Deyim ve atasözleri sunularak, hedef dilin kültürüne maruz kalınması ve dilin kültürle bütünleştirilmesi hedeflenirken, öğrencilerin hızlı ve çabuk cevap vermelerini gerektiren tartışma aktiviteleri koyulmuş, teknoloji paketleriyle çevrimiçi materyaller sunulmuş, e-portfolioyla ise, öğrencinin bireysel ya da grupta hazırlamış olduğu materyalleri çevrimiçi olarak sunmaları sağlanmış, video blog girişleriyle ise öğrencilerin gerçek yaşamda kullanılan İngilizceyi kullanmalarını sağlayan platformlar oluşturulmuştur (MEB, 2017).

İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazında İngilizce dersi öğretim programına yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır ancak ortaöğretim kurumlarında öğretmen görüşünün alınmasına yönelik pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların genel olarak program değerlendirme çalışmaları olduğu görülmüştür. Bu nedenle ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında öğretmen görüşü, öğrenci görüşü, ortaöğretim İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılmış çalışmalar, ortaöğretim yabancı dil öğretimini etkileyen faktörler gibi çalışmalar öncelikle yurt içi daha sonra yurt dışında yapılan çalışmalar şeklinde sunulmuştur.

Yurt içi çalışmalar. Öner (2005)' in "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler" başlıklı çalışmasının temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, okudukları okulun, okul türlerinin (devlet, özel gibi), ailelerinin eğitim seviyelerinin, mesleklerinin, yabancı dil ve ders işleme teknikleri hakkındaki düşüncelerinin yabancı dil öğrenmelerine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma 2004-2005 öğretim yılında Gaziantep'te bulunan yabancı dil ağırlıklı eğitim veren 17 lisenin hazırlık sınıflarında öğrenim gören 1454 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin yabancı dil başarı düzeylerinin, babalarının eğitim düzeyinden, okudukları okuldan, okul türünden ve dil hakkında geliştirdikleri olumlu düşüncelerinden etkilendiği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin dil öğreniminde, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Gedikoğlu ve Öner (2005)'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı" başlıklı çalışmalarının temel hedefi,

ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenlerden, yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemektir. Bu çalışma 2004-2005 öğretim yılında Gaziantep'te, yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören 293 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisinin araştırılmış olduğu bu araştırma sonucunda, öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin, başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Çalışma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin, akademik yıl sonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Bağçeci ve Yaşar'ın (2007) "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlıklı çalışması, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Gaziantep ilinde, 26 genel lisede gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, 26 lisede öğrenim gören 414 öğrenciye ulaşılmış, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yarısına yakını, okullarında verilen İngilizce öğretim etkinliklerini faydalı bulmadıklarını, öğrencilerin büyük çoğunluğu ise dersin not bazında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, teknolojideki ilerlemenin, İngilizce öğretimine katkısı sağlayıp sağlamaması bakımından bir bağlantı kurmamışlardır. Ayrıca öğrencilerin çoğu, İngilizce derslerinin sıkıcı geçtiğinden ve derslerde kitap ve kasetçalar dışında farklı araç-gereç, yöntem ve yaklaşım kullanılmadığından yakınmışlardır. Genel olarak, ortaöğretimde İngilizce öğretiminin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap vermediği, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı yeterince motive edilmediği sonucu çıkarılmıştır.

Saracaloğlu, Gencil ve Çengel (2011)'in yürütmüş oldukları "Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri" başlıklı çalışmada, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından ortaöğretim öğretmenlerinin öğretme sürecindeki davranışlarının irdelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada 667 lise öğrencisi ile 121 öğretmene "Sınıf İçi

Öğretmen Davranışları Ölçeği” (SÖDÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler etkili sınıf-içi davranışlar gösterme konusunda kendilerini yeterli görürken, öğrenciler ise bunun tersi görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin, mevcut durumu yansıtmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öneri olarak, bu konuya ilişkin öğretmenlere farkındalık kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Aslantürk (2011) “Anadolu Liselerinde Kullanılan Yeni İngilizce Öğretim Programı ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Zonguldak İli Örneği” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, yenilenen Anadolu Lisesi İngilizce dersi öğretim programının, mevcut İngilizce dersi öğretim programına göre öğrenci başarısında ne derece etkili olduğu ve öğretmenlerin yenilenen Anadolu Lisesi İngilizce dersi öğretim programının getirdiği değişikliklere ilişkin görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Karma desenli bu çalışmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, yenilenen İngilizce dersi öğretim programında kullanılan kitapların ve yardımcı materyallerin, Anadolu liselerinde öğretim amaçlı kullanımı için istenilen düzeyde olmadığına, öğretim materyali olan ders kitabının, öğretmeye uygun olmadığına, öğrencilerin bireysel çalışma yapabilecekleri bir kitap olmadığına, değerlendirme boyutuna yönelik çeşitlilik içermediğine ve iletişimsel yaklaşıma uygun olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Merter, Kartal ve Çağlar’ın (2012) “Ortaöğretim İngilizce Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışması, İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Genel Tarama Modeli kapsamında ilişkiyel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplamak için Nevşehir ve Konya illerinde görev yapan 115 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının Hedef/Kazanımlar, İçerik ve Ölçme –Değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkiyi yeterli görmemekte, bu değişkenler arasında uygun ilişkilerin kurulmadığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının eğitim durumları boyutu (etkinlikleri, yöntem, teknik) ve içeriği ile ilgili düşünceleri de genel olarak bu boyutların, öğretim programında yetersiz kaldığı yönündedir. Öğretmenler, programda sunulan etkinlikleri ve içeriği yeterli

bulmamışlardır. Öğretmenlere göre programın en olumsuz yönü, proje ve performans görevleri görülmüştür.

Karcı'nın (2012) "Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının amacı, 2011 ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma bir desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Aydın ili merkezinde, 53 okulda, 2010- 2011 yılında, 9. sınıflarda görev yapan 12 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğretim programında önerilen iletişimsel yaklaşımın, sınıfta uygulanamadığı anlaşılmaktadır. İletişimsel yaklaşımın, sınıf içerisinde nasıl kullanılabileceği konusunda, öğretmenler için rehberlik ve tanıtma çalışmaları yapılmalıdır. Dört dil becerisinin, hem öğretim hem de değerlendirme aşamasında hedeflenen düzeyde kazandırılmadığı, elde edilen bulgular sonucunda ortaya konmuştur. Dört dil becerisine yönelik değerlendirme yöntemleri sunulmalıdır. Programın önerdiği haftalık ders saatlerinin, programın içeriğini yetiştirmede problem teşkil ettiği ifade edilmiştir. Bu sorun, haftalık ders saatleri artırılarak çözümlenebilir. Öğretim programının içeriğine ilişkin bulgularda, konuların yoğun ve ağır olduğu, öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı elde edilmiştir. Programın içeriği, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme gibi diğer boyutlarıyla birlikte gözden geçirilmelidir. Programın öğrenme-öğretme boyutuna ilişkin bulgularda ise, programdaki yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamadığı görülmektedir. Öğretim programında önerilen diğer yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Materyallerle ilgili sonuçlar incelendiğinde, teknolojik araçların kullanımının daha fazla desteklenmesi ve ders kitabının gözden geçirilerek, eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Öğretim programının son boyutu olan değerlendirme boyutu ile ilgili olarak, dört dil becerisine yönelik değerlendirmenin yapılamadığı, derslerde daha fazla önem verilen kısmın dilbilgisi olduğu ve buna yönelik değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir. Değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlere, hizmet-içi eğitim programları düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Baş (2013)'ün "Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma" başlıklı çalışmasının temel amacı, lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörleri belirlemektir. Bu çalışma 2012-2013 öğretim yılında, Niğde ilindeki üç liseden seçilen 24 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki; lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörler; konuşma ve dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere toplam yedi temada toplanmaktadır.

Çelik ve Büyükalın Filiz'in (2014) "Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının(2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın (OİDÖP) (2014) Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmada, uzman görüşleri temel alınmıştır. Tarama modelinde ve uzmanların dokümanları taraması ile yürütülmüş bu araştırmada, 11 uzmanın program hakkındaki incelemeleri temel alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, "uzman değerlendirme formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, OİDÖP (2014) altı tema altında değerlendirilmektedir. Bu altı temanın programın yapılandırılması, programın dayanakları, programda ele alınan beceriler, programın destek unsurları, programın yetersizlikleri ve programın kullanışlı oluşu gibi temalar olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki; uzmanlardan elde edilen dönütlerde, programın pek çok güçlü boyutu olduğu gibi, eleştiriye açık yönlerinin de olduğu görülmüştür. Uzmanlar, öğretim programının eleştirilen yönlerinin, program geliştirme döngüsünde dönüt olarak kullanılmasını ve karar alıcılar tarafından programın sağlamlaştırılmasını önermişlerdir.

Akkaş-Baysal ve Oğuz'un (2014) "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmalarının temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezinde öğrenim gören 280 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, "İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" ile "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, ortaöğretim

öğrencilerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı puanları ile İngilizce özyeterlik inanç puanları arasında dört temel beceride (okuma, yazma, dinleme, konuşma) anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, İngilizce özyeterlik inançları ve öğrenme kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik kaygılarının giderilmesinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarını arttırabileceği söylenebilir.

Babacan (2015) 'in "Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının temel amacı, 9. sınıf düzeyinde uygulanan İngilizce dersi öğretim programının, bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesidir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında, Denizli il merkezinde ortaöğretim kurumlarında çalışan 179 İngilizce öğretmeni ve 1043 9.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen mevcut İngilizce eğitim sürecinde, bütüncül eğitimin benimsenmediği ancak paydaş gruplar tarafından bütüncül eğitimin uygulanmasına yönelik bir ihtiyaç hissedildiği tespit edilmiştir.

Şavran (2017) 'nin " Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmen ve Öğrencilerinin İngilizce Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Algıları: Osmaniye İli Örneği" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının temel amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12'nci sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda eğitim vermekte olan İngilizce öğretmenlerinin, mevcut İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algılarını belirlemektir. Karma desenli bu çalışmada, Osmaniye ili, il merkezinde bulunan mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören 12'nci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilere eğitim vermekte olan İngilizce öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla, "Öğrenci Algıları Anketi" 186 öğrenciye, "Öğretmen Algıları Anketi" 13 öğretmene uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, mesleki ve teknik Anadolu lisesi 12. sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilere eğitim vermekte olan İngilizce öğretmenlerinin, mevcut İngilizce dersi öğretim programını yetersiz buldukları saptanmıştır.

Altay (2018)'in "Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hammond Küp Modeli ile Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının temel amacı, 2015-2016 akademik yılında uygulanmaya başlanan, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, Hammond Küp Modeli ile değerlendirilmesidir. Araştırma

Aydın İlinde bulunan 7 Anadolu lisesinde görev yapan, 8 İngilizce öğretmeni ve 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, 9.Sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsamlı ve işlevsel olduğu, ancak öğretme-öğrenme durumlarında, öğrencilerin hedeflenen iletişimsel yeterliğe erişebilmelerine engel teşkil eden birçok öğenin olduğu belirlenmiştir.

Baydır (2018)'in "İngilizce Öğretmenlerinin 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin, 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamaları ile ilgili görüşlerini, değer kazanımları açısından programın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili neler düşündüklerini, değerler eğitimini ne şekilde uyguladıkları ve bu çalışmalar sırasında karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmak ve değerlendirmektir. Dokuz İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak, görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki; katılımcı İngilizce öğretmenleri yenilenen İngilizce dersi öğretim programını, değerler eğitimi açısından değerlendirmiş ve birçok yönden yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca öğretim programlarında değerler eğitimine verilen önemin artması, katılımcı öğretmenler tarafından oldukça olumlu karşılanmıştır. Fakat öğretim programları ve okul uygulamalarındaki değerler eğitimi kazanımları, etkinlikleri ve değerlendirme sürecindeki belirsizliğin giderilmesi için öğretmenlere değerler eğitimi konusunda, hizmet-içi eğitimlerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Yüce'nin (2018) "Türkiye'deki Lise 9.Sınıf Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının temel amacı, 2017'de önerilen ve 2018'de son şekli yayımlanan Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP)'na uygunluğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, verileri toplamak için doküman analizi, görüşme ve gözlem formu kullanılırken veriler, 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki, genel olarak Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında belirtilen kazanımların, ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarıyla tam olarak örtüşmediği, ADOÇEP'in çok dillilik ve çok kültürlülük eğitimsel ilkelerinin

öğretim programında yansıtılmadığı, ders materyalleri, ders saatleri, öz-değerlendirme, öğretmenlere hizmet-içi eğitimler gibi konuların 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği; bununla birlikte aktivitelerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine yani dil seviyelerine ve yaşlarına uygun olduğu, programın öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olduğu, kültürlerarası ve göreve dayalı etkinliklerle öğrencilerin iletişimsel problemlerine çözümler sunduğu belirlenmiştir.

Yurt dışı çalışmalar. Alwan (2006), nitel desenli ortaöğretim kadın İngilizce öğretmenlerinin, program değişimi ile ilgili algılarını ölçen “An analysis of English language teachers’ perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates” isimli doktora tez çalışmasında, Birleşik Arap Emirlikleri’nde uygulanan bir önceki program ve mevcut program ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, bir önceki öğretim programı ve mevcut öğretim programı hakkında bilgi sahibi olan 16 deneyimli öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verileri, görüşme, doküman analizi ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmada yer alan öğretmenlerin öğretim programının tanımını, materyal kavramıyla eş değer tuttuğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler, kitapların yetersiz olduğu ve değiştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenler, programda yapılan değişikliklerin bazı kısımlarını onaylarken, bazı kısımlarından ise ilk bakışta memnun olmadıklarını belirtmiş; fakat bu memnuniyetsizliklerinin programı uygulamaya başlayınca giderildiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir sonucu göstermiştir ki, öğretmenlerin, işlerini kaybetme korkusu ve hiyerarşik bir yönetim anlayışı nedeniyle, program değişikliklerinde söz sahibi olmadıkları görülmüştür. Araştırmanın öneriler kısmında ise, öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil edilmeleri, programın değerlendirme boyutunda güncellemeler yapılması, programla ilgili ihtiyaç analizi yapılması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

“On Strengthening Humanistic Education in the English Language Curriculum” başlıklı çalışmalarında Wenzhong ve Youzhong (2006), İngiliz dili eğitiminin önemini yitirme tehlikesiyle yüzleşmekte olduğunu ve öğretim programının gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mevcut durumun değişmesi, İngiliz ve Amerikan edebiyatındaki geleneksel konular, İngiliz dili

konusulan ülkelerdeki çalışmalar ve dilbilimi korunmalı ve güçlendirilmelidir. Aynı zamanda, beşeriyet konularında çeşitlilik sağlanmalıdır. Öğretim yöntemleri değiştirilmelidir. Bu çalışmada, var olan öğretim programının reforma ihtiyacının olduğu ve yeni öğretmen eğitimi programlarının oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Wenzhong ve Youzhong, 2006).

Ahmad ve Spraza (2010), "Supporting English-Language Learners in Social Studies Class: Results from a Study of High School Teachers" başlıklı çalışmalarında, İngiliz dili öğrenenlere etkili eğitici bir çevre oluşturabilmek için ortaöğretim düzeyinde sosyal bilimler öğretim programını öğretebilmek amacıyla çeşitli yaklaşımlara odaklanmışlardır. Çalışmada okul, üniversite ortaklığı kullanılarak, İngiliz dili öğrenenlerin anlama becerilerini arttırmak için içerik alanında öğretmenlerin çabaları desteklenmiştir. Çalışma sonucunda, İngiliz dili öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için çok aşamalı yaklaşımlar önerilmiştir; (1) kültürel etkileşim süreci boyunca sosyal ve kültürel destek sağlamak, (2) geniş kapsamlı içeriklerin başarılı bir şekilde anlaşılması için gerekli bilişsel dil öğrenme yaklaşımlarını kullanarak akademik stratejilerde belirgin yönergeler sağlamak, (3) içeriği azaltmadan bilişsel yüklemeleri azaltmak için belirli stratejiler yoluyla sosyal bilimler öğretim programını daha kolay ulaşılabilir yapmak gibi öneriler sunulmuştur.

"A Study of Secondary School English Teachers' Beliefs in the Context of Curriculum Reform in China" başlıklı çalışmalarında Liu ve Zhang (2013), Çin ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin, öğretim programına ilişkin yapılan reforma yönelik inançlarını incelemektedir. Veri toplama aracı olarak, anket ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inançlarının çok boyutlu yapısını ortaya çıkarmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin inançlarının, yapılandırmacılık-yönelimli öğretim programıyla uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Yapısalcı anlayış, öğrenci katılımını, etkileşimli sınıfları, öğrenme stratejileri eğitimlerini desteklerken, geleneksel anlayış, dilbilgisi ve dil formlarına, tekrar ve pratiklere, yinelemelere, öğretmen otoritesine odaklanmaktadır.

"Understanding the 2013 Curriculum of English Teaching Through the Teachers' and Policymakers' Perspectives" adlı çalışmada Ahmad (2014), K-13 öğretim programının, Makassar, Güney Sulawesi, Endonezya'da dört ortaöğretim okulunda uygulanmasına odaklanmıştır. Karma desen araştırma modellerinden

açıklayıcı desenin kullanıldığı çalışmada, üç politikacı ve 11 İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Araştırma verileri, 2012-2014 yılları arasında, 19 ay süren bir çalışmayla toplanmıştır. Çalışma şu sonuçlara ulaşmıştır; İngiliz dili öğretim uygulamalarında, K-13 öğretim programının, eksik, önyargılı, planlama boyutundan değerlendirme sürecine kadar geleneksele meyilli olduğu görülmüştür. K-13 öğretim programının başarılı uygulamalarına yönelik kısıtlamaların ise uygulamaların kendisinden ve öğretmenlerin sabit fikirliliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

“Teachers’ Perception of the English Language Curriculum in Libyan Public Schools:An investigation and assessment of implementation process of English curriculum in Libyan public high schools” başlıklı doktora tez çalışması Altaieb (2013) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Libya ortaöğretim kurumlarındaki yeni İngilizce öğretim programının nasıl öğretildiğine ve sınıf etkinliklerinin nasıl uygulandığına yönelik algılarını inceleyerek, uygulama süreçlerini değerlendirmek ve araştırmaktır. Çalışma Tarhuna’da, 104 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, iletişimsel dil öğretimi materyallerinin öğretimi için kısıtlı zaman, öğrencilerin dil yeterlilik seviyesinin düşüklüğü, öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimi alanında yeterli eğitime sahip olmamaları, iletişimsel dil öğretimi alanında sağlanan hizmet içi eğitimlerin sınırlı sayıda olması, kalabalık sınıflar, iletişimsel yeterlilik kazanmada öğrencilerin düşük motivasyonu, sınıf katılımında öğrencilerin direnci gibi faktörler öğretmenlerin temel kaygıları arasındadır. Bulgularda, yeni öğretim programına karşı beklenti ve bu öğretim programının sınıflarda uygulamaları arasında büyük bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında uygulanan yeni İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ışık tutmaktadır ve öğretmenlerin öğretim programını uygulamada karşılaştıkları engeller ve güçlükleri ortaya çıkarmaktadır, bu güçlüklerin üstesinden gelmenin yollarını bulmaya yönelik önerilerde bulunmaktadır.

“Teachers Voices on the 2013 Curriculum for English Instructional Activities” adlı çalışmada Makdur ve Rachmawati-Nur (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, 2013 (K-13) İngilizce öğretim programının kullanımındaki öğretmen algıları ve bu öğretim programının sunduğu fırsatların çerçevesini belirlemektir. Veriler Lampung ve Bogor’da görev yapan 6

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu yeni öğretim programını kabul etmiştir fakat öğretim programının değerlendirilip geliştirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

“Teachers Evaluate the New Curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools “ adlı çalışma, İsrail’de, Adin-Surkis (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını nasıl algıladıklarını ve öğretim programı değerlendiricisi olarak rollerini nasıl gördüklerini analiz etmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki, yeni öğretim programı eksik anahtar unsurlar içermektedir, pek çok öğretmen, öğretim programı değerlendirme çalışmalarında hiçbir zaman yer almamıştır. Öğretmenler, ders kitaplarının güçlüklerini algılayamamaktadır, öğretim programının esnekliğini anlamlandırmada öğretmenler ve müfredat yazarları arasında büyük bir boşluk vardır. Son olarak; çalışmanın, öğretmenlerin algısını belirleyerek, öğretim programının planlama aşamasında teorik ve pratik alanlara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

“Evaluate of English Language Curriculum for the Ninth Grade of Primary Education According to Taylor’s Model” başlıklı çalışma Shakuna, Dukhan ve Salim (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Ralph Taylor’ın program değerlendirme modelini kullanarak Libya’daki 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını hedef ve içerik açısından değerlendirmektir. Çalışmada, Al-Zawai’da bulunan 99 İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, İngilizce öğretim programı belirli ve açık olarak ifade edilmiş eğitsel hedeflerin karşılanmasını amaçlamaktadır. Sonuçlara göre, öğretim programının içeriği, toplumda gerçekleşen değişimleri göz önünde bulundurmadığı için eğitsel hedefler açısından uygun değildir. Ayrıca öğretim programının, okul programına uygun olmadığı, öğrencilerin beklentileri ve ihtiyaçları ile bağdaşmadığı ifade edilmiştir.

“The Promise of Integrated English Curriculum: Teachers’ and Head Teachers’ Reactions and Reflections” adlı çalışma, 2002 yılında Kenya’da uygulamaya konulan ortaöğretim İngilizce öğretim programına yönelik nitel bir çalışmadır (Magoma, 2016). Çalışma sonuçları ortaya çıkarmıştır ki, yeniden düzenlenen İngilizce öğretim programının metodolojisinin, yeterince anlamlandırılmadan uygulamasına devam edilmektedir. Sonuç olarak da İngiliz

dilini ve edebiyatını öğretmede güçlük yaşanmaktadır. Ayrıca bütünleştirilmiş İngilizce öğretim programının Nairobi'de etkili bir şekilde uygulanmasının mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar özet. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların, öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklere yönelik öğretmen görüşünü, genel olarak öğrencilerin İngilizce dersi ve öğretim programına karşı tutumlarını, İngilizce öğretiminin ya da öğretim programının etkililiğini, materyal ve ders kitaplarının yeterlilik düzeylerini, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarını ve motivasyonlarını ya da öğretim programlarının belirlenen model ya da yaklaşımlar kullanılarak öğretmen görüşüyle değerlendirilmesini temele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında genel olarak iletişimsel yaklaşımın benimsendiği ancak sınıf içerisinde uygulamada problemler görüldüğü, dört dil becerisine hedeflenen düzeyde ağırlık verildiği ancak istenilen düzeyde kazandırılmadığı, içerikte sunulan temaların, konuların yoğun olduğu, haftalık ders saatlerinin programın içeriğini yetiştirmede yeterli olmadığı, ders kitaplarının belirlenen hedeflerin, öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikleri yeterince yansıtmadığı ve geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin bir öğretim materyali olan ders kitabını öğretim programı ile karıştırdıkları ancak öğretim programının genel olarak kapsamlı ve işlevsel olduğu ifade edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise var olan ya da yenilenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri, öğretmen algıları ya da program değerlendirme çalışmalarının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında daha çok öğretim programının hedef ve içerik boyutlarına yönelik, öğretmenlerin program algısına yönelik değerlendirme çalışmaları yürütülürken, diğer çalışmalarda ise genel olarak öğretim programlarının metodolojisine, öğretme-öğrenme sürecine ve sınıf içi etkinliklerine değinilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programının tanımını, materyal kavramıyla eş değer tuttukları, kitapların yetersiz olduğu, öğretim programının içeriği, toplumda gerçekleşen değişimleri göz önünde bulundurmadığı, iletişimsel dil öğretimi materyallerinin öğretimi için kısıtlı zaman

bulunduğu ve kalabalık sınıflar gibi faktörler öğretmenlerin kaygıları arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, 2017 yılında yenilenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmayı, Fraenkel ve arkadaşları, (2012) hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yönteminin birleşimi olduğunu ayrıca bu yöntemin, araştırmanın bütüncül bir resmini sunduğunu ifade ederken, Creswell (2014) ise karma deseni, nitel ve nicel veri toplamayı içeren iki tür veriyi bütünleştiren ve felsefi varsayımları ve teorik çerçeveleri içeren belirgin tasarımları kullanan araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Creswell (2014) ayrıca karma desenin, her bir araştırma problemini ayrı ele almak yerine, nitel ve nicel yaklaşımları birleştirerek daha bütüncül bir anlayış sağladığını ifade eder. Karma desen, değerlendirme ve yorumlamanın zenginleştirilmesi için çeşitli görüş açılarından yararlanma olanağını sağlaması bakımından avantajlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu çalışmada da 2018-2019 öğretim yılı ikinci döneminde, öğretmenlerin yenilenen ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek, araştırma problemlerini daha bütüncül ele almak için nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında, araştırma deseni olarak karma yöntem desenlerinden “Kısmen Karma Eşzamanlı Eşit Statülü Tasarım” kullanılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) bu desenin, iki aşamadan oluşan nitel ve nicel bileşenlerin eşit ağırlığa sahip olduğu eşzamanlı uygulanan bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde toplanan nitel ve nicel boyutlu tüm veriler, ayrı ayrı toplanır ve analiz edilir; verilerin yorumlanması aşamasında tüm veriler bir araya getirilir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Bu çalışmada da öncelikle nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiş; verilerin yorumlanması aşamasında bir araya

getirilerek, nitel ve nicel veriler arasındaki ilişki yorumlanmış ve bütüncül bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Kastamonu İli Merkez ilçesindeki 17 ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Türkiye genelinde 2017-2018 öğretim yılı itibariyle uygulamaya konan ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik bu çalışma, ulaşılabilirlik bakımından Kastamonu ili merkez ilçelerinde görev yapan 54 9.sınıf İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılı ikinci dönemini kapsamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “amaçlı örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, önceki bilgilere dayalı olarak araştırmacının ihtiyacı olan bilgileri sağlayacağına inanılan örneklem seçilir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Palys (2008), amaçlı örnekleme yönteminin, araştırmanın amaçlarına bağlı olması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda; bu çalışmada 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri araştırıldığı için çalışma sadece 9.sınıf İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüştür. Tablo 2’de, araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen Özellikleri	f	%	
Cinsiyet	Kadın	37	69
	Erkek	17	31
	Toplam	54	100
Mesleki Deneyim	5-13 yıl	12	22
	13-18 yıl	27	50
	18-25 yıl	13	24
	25-31 yıl	2	4
Okul Türleri	Anadolu Lisesi	22	40
	Fen Lisesi	2	4
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	6
	İmam Hatip Lisesi	10	20
	Meslek Lisesi	15	28
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	2

Tablo 2’de araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen özellikleri incelendiğinde öğretmenlerin (n=37)%69’unun kadın, (n=17) %31’inin erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %22’si “5-13”, %50’si “13-18”, %24’ü “18-25”, %4’ü “25-31” yıllık mesleki deneyimlere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullar incelendiğinde %40’ı “Anadolu Lisesi”, %4’ü “Fen Lisesi”, %6’sı “ Sosyal Bilimler Lisesi”, %20’si “İmam Hatip Lisesi”, %28’i “ Meslek Lisesi”, %2’si “ Güzel Sanatlar Lisesinde” görev yaptıkları görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada 9.sınıf okutan İngilizce öğretmenlerinin, Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini toplamak amacıyla, görüşme formu ve anket kullanılmıştır.

Bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılını kapsayıp, öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan Etik Komisyon Onayı alınıp, ardından uygulama süreci başlatılmıştır. Etik Komisyon Onay Bildirimi EK-C’de yer almaktadır. Ardından, çalışmayı Kastamonu ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında yürütmek üzere, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (EK-Ç). Uygulamaya başlamadan önce, çalışma yapılacak okullara gidilerek çalışmanın amacı ve uygulananıyla ilgili bilgi verilmiş, okul müdürleri ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır. Görüşme formu ve anketlerin uygulamaları eş zamanlı yürütülmüş ve veri toplama süreci iki ay sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın alt problemleri kapsamında, nicel verileri elde etmek amacıyla; anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinde sunulan nitel verileri elde etmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında, 9.sınıf İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

Görüşme formu. Görüşme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken, alt problemleri en iyi yansıtacak sorular üzerinde durulmuştur. Görüşme formu, kazanım(1), tema (1), öğretme-öğrenme süreci(1) ve değerlendirme(1) boyutlarına yönelik sorular

içermektedir. Belirlenen diğer sorular ise, öğretim programının, önceki öğretim programı ile benzer ve farklı yönleri, uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve nedenleri, güçlü ve zayıf yönleri, öğretim programının geliştirilmesi gereken kısımlar ve önerilerden oluşmaktadır (EK-A). Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formuna son şeklinin verilmesi amacıyla soruların kapsamı, açıklayıcılığı, anlaşılabilirliği ve varsa önerileri üzerine örneklem dışında olan,4 konu alanı uzmanının (iki öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) görüşleri alınmıştır. Sonrasında, gerekli düzenlemeler ve gözden geçirmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme esnasında veri kaybını önlemek ve verinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşme boyunca ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler, 30-45dakika sürmüştür ve 20 öğretmenle gerçekleştirilmiş, maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla mesleki kıdem, okul türlerinde farklılık gibi durumlar dikkate alınmıştır. Her okul türünden, (Anadolu lisesi, Fen lisesi, İmam-hatip lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi) öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Söz konusu dokümanlarda, öğretmenlerin her birine kodlar atanmıştır (Ö1,Ö2,Ö3,vb.).

Anket formu. Bu çalışmada, nicel verileri elde etmek ve araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu, öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyet, kıdem, okul türü), öğretim programının kazanım, tema, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik beşli likert tipi hazırlanmış 29 soru içermektedir. Anket formunda yer alan maddelerin derecelendirmesi; 1-Kesinlikle Katılıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılmıyorum şeklindedir (EK-B).

Anket formunun güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak amacıyla ve veri toplama araçlarının son şeklinin verilmesi amacıyla soruların kapsamı, açıklayıcılığı, anlaşılabilirliği ve varsa önerileri üzerine dört konu alanı uzmanından (iki öğretim üyesi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, iki öğretim üyesi Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği Bölümü) görüş alınmıştır. Elde edilen görüşler sonrasında, dönütler yoluyla gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra

uygulamaya başlanmış,54 İngilizce öğretmenine anket formu uygulanmıştır. Anket formu uygulaması, her öğretmen için ortalama 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan, veriler tahlil edilerek gözden geçirilmiş, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Belirlenen temalar doğrultusunda, veriler kategoriye ayrılarak kodlar elde edilmiş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Nicel analiz yolu ile de frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Güvenirlilik. Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu çalışmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, aşağıda sunulmuştur. Araştırmada kullanılan anketin, araştırmayı ne derecede iyi temsil ettiğinin ve sonuçların ne derece güvenilir olacağına araştırılması amacı ile güvenirlik çalışması uygulanmıştır. Bu nedenle yapılan analizler sonucunda,29 madde ile son hali verilen anketin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenirlik analizleri sonuçları yapılmıştır.

Tablo 3

Güvenirlilik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.911	29

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmada kullanılan anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, 0,911 olarak bulunmuştur. Bu değer, anketin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan anketin, araştırmayı temsil etme gücünün, oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular alt problemlere paralel olarak sunulmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerini” araştırmak amacı ile tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

Nicel Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programının kazanımları, temaları, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Öğretim programının kazanım, tema, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin anket formundan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum				Kararsızım				Kesinlikle Katılmıyorum			
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar												
Kazanımlar, açık ve anlaşılabilir.	6	11,1	40	74,1	0	0,0	8	14,8	0	0,0		
Kazanımlar, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	12	22,2	28	51,9	3	5,6	11	24,4	0	0,0		
Kazanımlar eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir.	8	14,8	29	53,7	9	16,7	8	14,8	0	0,0		
Kazanımlar, sürece değil ürüne dönüktür.	7	13,0	16	29,6	11	20,4	19	35,2	1	1,9		
Kazanımlar, birbirleri ile tutarlıdır.	9	16,7	34	63,0	1	1,9	9	16,7	1	1,9		
Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.	3	5,6	37	68,5	4	7,4	6	11,1	4	7,4		
Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.	3	5,6	37	68,5	4	7,4	6	11,1	4	7,4		
Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim	3	5,6	37	68,5	4	7,4	5	9,3	5	9,3		

özelliklerine uygundur.											
Temalar(Konular)											
Temalar, kazanımlarla ilişkilidir.	12	22,2	31	57,4	6	11,1	4	7,4	1	1,9	
Temalar, öğrenciler için ilgi çekicidir.	9	16,7	22	40,7	6	11,1	16	29,6	1	1,9	
Temalar, kendi içerisinde tutarlıdır.	3	5,6	40	74,1	5	9,3	5	9,3	1	1,9	
Tema seçiminde, öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.	9	16,7	25	46,3	6	11,1	14	25,9	0	0,0	
Tema seçiminde, öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.	9	16,7	25	46,3	6	11,1	14	25,9	0	0,0	
Tema seçiminde, öğrencilerin psikomotor gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.	9	16,7	25	46,3	6	11,1	13	24,1	1	1,9	
Temalar, güncel bilgiler içermektedir.	18	33,3	22	40,7	8	14,8	5	9,3	1	1,9	
Temalar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	9	16,7	22	40,7	6	11,1	17	31,5	0	0,0	
Öğretme-Öğrenme Süreci											
Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, kazanımlara uygundur.	15	27,8	22	40,7	0	0,0	17	31,5	0	0,0	
Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	9	16,7	25	46,3	3	5,6	16	29,6	1	1,9	
Öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir.	3	5,6	37	68,5	0	0,0	13	24,1	1	1,9	
Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, dört dil becerisine ağırlık vermektedir.	3	5,6	45	83,3	0	0,0	6	11,1	0	0,0	
Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, öğrenci merkezlidir.	6	11,1	31	57,4	5	9,3	12	22,2	0	0,0	
İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere programda	37	68,5	6	11,1	0	0,0	11	20,4	0	0,0	

Öğretim programında sunulan kolay materyaller ulaşılabilir niteliktedir.	22	40,7	18	33,3	0	0,0	14	25,9	0	0,0
Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, temalara uygundur.	6	11,1	34	63,0	0	0,0	14	25,9	0	0,0
Ölçme-Değerlendirme Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.	3	5,6	22	40,7	3	5,6	28	48,1	0	0,0
Alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir.(Portfolyo, akran değerlendirme, vb.)	9	16,7	36	66,7	0	0,0	9	16,7	0	0,0
Öğretim programında, biçimlendirici ölçme araçlarına yer verilmiştir.	12	22,2	22	40,7	0	0,0	20	37,0	0	0,0
Öğretim programında, düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verilmiştir.	12	22,2	22	40,7	0	0,0	20	37,0	0	0,0
Öğretim programında, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verilmiştir.	3	5,6	31	57,4	0	0,0	20	37,0	0	0,0

Tablo 4'te öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik hazırlanan anket maddelerine verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin istatistiksel veriler sunulmuştur. Bu dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin %85'i (n=46) "kazanımların açık ve anlaşılır" olduğunu düşünürken %15'i (n=8) "kazanımların açık ve anlaşılır" olmadığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%85), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşündükleri görülmüştür. Kazanımlara ilişkin anketin ikinci maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %74'ü (n=40) "kazanımların, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu", %6'sı (n=3) "kararsız" olduğunu, %20'si (n=11) ise "Kazanımların, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığını" ifade etmişlerdir. Elde edilen bilgilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%74), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim

programının kazanımlarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu düşündükleri görülmüştür. Kazanımlara ilişkin anketin üçüncü maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin %69'u (n=37) "kazanımların eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir olduğunu", %17'si (n=9) "kararsız" olduğunu, %14'ü (n=8) "kazanımların eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir olmadığını" ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%74), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir kazanımlar olduğunu düşündükleri görülmüştür. Kazanım boyutuna ilişkin diğer bir anket maddesine ise öğretmenlerin %43'ü (n=23) "kazanımların, sürece değil ürüne dönük olduğunu", %21'i (n=11) "kararsız" olduğunu, %36'sı (n=20) ise "kazanımların ürüne dönük değil sürece dönük kazanımlar olduğunu" belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğu (%43), kazanımların sürece değil ürüne dönük olduğunu düşündükleri görülmüştür. Kazanımlara ilişkin anketin beşinci maddesine öğretmenlerin %80'i (n=43) "kazanımların, birbirleri ile tutarlı olduğunu" ifade ederken %2'si (n=1) "kararsız" olduğunu, %18'i (n=10) ise "kazanımların, birbirleri ile tutarlı olmadığını" ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğunun (%80), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının birbirleri ile tutarlı olduğunu düşündükleri görülmüştür. Diğer bir anket maddesine göre ise öğretmenlerin %72'si (n=40) "kazanımların, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olduğunu" ifade ederken %7'si (n=4) "kararsız" olduğunu, %21'i (n=10) "kazanımların, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun olmadığını" ifade ettikleri görülmüştür. Kazanımlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin %72'si (n=40) "kazanımların, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olduğunu", %7'si (n=4) "kararsız" olduğunu, %21'i (n=10) ise "kazanımların, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmadığını" bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun (%72), kazanımların, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Kazanımlara ilişkin anketin son maddesi incelendiğinde ise öğretmenlerin %74'ü (n=40) "kazanımların, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygun olduğunu" ifade ederken %7'si (n=4) "kararsız" olduğunu, %19'u (n=10) "kazanımların, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygun olmadığını" ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%74), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının,

öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Tablo 4'te ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş elde edilen cevaplara yönelik istatistiksel veriler sunulmuştur. Öğretmenlerin %80'i (n=43) "temaların, kazanımlarla ilişkili olduğunu" ifade ederken %11'i (n=6) "kararsız" olduğunu, %9'u (n=5) "temaların, kazanımlarla ilişkili olmadığını" ifade etmişlerdir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğu (%80), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının kazanımlarla ilişkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Temalara ilişkin anketin ikinci maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %57'si (n=31), "temaların, öğrenciler için ilgi çekici olduğunu" ifade ettikleri, %11'inin (n=6) "kararsız" olduğu, %32'sinin (n=17) "temaların, öğrenciler için ilgi çekici olmadığını" düşündükleri görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğu (%57), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının, öğrenciler için ilgi çekici olduğunu düşündükleri görülmüştür. Temalara ilişkin anketin üçüncü maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %80'i (n=43) "temaların, kendi içerisinde tutarlı olduğunu", %9'unun (n=5) "kararsız" olduğunu, %11'inin (n=6) ise "temaların, kendi içerisinde tutarlı olmadığını" ifade ettikleri görülmüştür. Bu bilgilere göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%80), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının, kendi içerisinde tutarlı olduklarını düşündükleri görülmüştür. Temalara ilişkin anketin dördüncü, beşinci ve altıncı maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin %63'ünün (n=34) "tema seçiminde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişim özelliklerinin dikkate alındığını", %11'inin (n=6) "kararsız" olduğunu, %24'ünün (n=14) "tema seçiminde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığını" ifade ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğu (%63), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko motor gelişim özelliklerini dikkate aldığını düşündükleri görülmüştür. Temalara ilişkin diğer bir anket maddesinde ise öğretmenlerin %74'ünün (n=40) "temaların, güncel olduğunu" düşündükleri, %15'inin (n=8) "kararsız" olduğunu, %11'inin (n=15) ise "ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının güncel olmadığını" düşündükleri görülmüştür. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğu (%74), ortaöğretim

9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının güncel olduğunu düşündükleri görülmüştür. Temalara ilişkin anketin son maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %58'i (n=31) "temaların, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu", %11'inin (n=6) "kararsız" olduğunu, %31'inin (n=17) ise "temaların, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmadığını" belirttiği görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğu (%58), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Tablo 4'te ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş elde edilen cevaplara yönelik istatistiksel veriler sunulmuştur. Tabloya göre öğretmenlerin %68'u (n=37) "öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, kazanımlara uygun olduğunu", %32'si (n=17) ise "öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, kazanımlara uygun olmadığını" ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çoğu (%68), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, kazanımlara uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin anketin ikinci maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %63'ü (n=34) "öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğunu", %6'sının (n=3) "kararsız" olduğunu, %31'inin (n=17) ise "öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmadığını" belirttiği görülmüştür. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu (%63), öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin anketin üçüncü maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %74'ü (n=40) "öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verildiğini", %26'sı (n=14) ise "öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verilmediğini" ifade etmişlerdir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğu (%74), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin diğer bir anket maddesi incelendiğinde, öğretmenlerin %89'u (n=48) "öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, dört dil becerisine ağırlık vermekte olduğunu", %11'inin (n=6) ise

“öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, dört dil becerisine ağırlık vermediğini” belirttikleri anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%89) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, dört dil becerisine ağırlık verdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Tabloda öğretme-öğrenme sürecine ilişkin diğer bir anket maddesine ise öğretmenlerin %69’u (n=37) “öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, öğrenci merkezli olduğunu”, %9’unun (n=5) “kararsız” olduğunu, %22’sinin (n=12) ise “öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, öğrenci merkezli olmadığını” ifade ettikleri görülmüştür. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğu (%69), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerinin öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin diğer bir anket maddesine ise öğretmenlerin %80’inin (n=43) “İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere programda yer verildiğini”, %20’sinin (n=11) ise “İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere programda yer verilmediğini” belirttikleri görülmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun (%80),ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinde İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere yer verildiğini belirttikleri görülmüştür. Diğer bir anket maddesine göre ise öğretmenlerin %74’ü (n=40) “öğretim programında sunulan materyallerin kolay ulaşılabilir nitelikte olduğunu” %26’sı (n=14) ise “öğretim programında sunulan materyallerin kolay ulaşılabilir nitelikte olmadığını” ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, çalışmaya katılan öğretmenlere göre öğretim programında sunulan materyallerin kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu düşünülebilir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin anketin son maddesi incelendiğinde ise öğretmenlerin %74’ü (n=40) “öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, temalara uygun olduğunu”, %26’sı (n=14) ise “öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, temalara uygun olmadığını” bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular göstermiştir ki öğretmenlerin çoğu (%74), öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, temalara uygun olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4’te ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş elde edilen cevaplara yönelik istatistiksel veriler sunulmuştur. Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce

dersi öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin %46'sı (n=26) "kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verildiğini", %6'sı (n=3) "kararsız" olduğunu, %48'i (n=28) ise "kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmediğini" düşündüklerini bildirmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%48), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutunda, kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmediği ifade ettikleri görülmüştür. Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin anketin ikinci maddesinde ise öğretmenlerin %83'ünün (n=45) "Portfolyo, akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme araçlarına yer verildiğini" ifade ederken %17'sinin (n=9) "alternatif ölçme araçlarına yer verilmediğini" belirtmişlerdir. Bu bilgilere bakıldığında öğretmenlerin çoğu (%83), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunda, portfolyo, akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme araçlarına yer verildiğini düşündükleri görülmüştür. Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin anketin üçüncü ve dördüncü maddesinde ise öğretmenlerin %63'ü (n=37) "öğretim programında, biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verildiğini" ifade ederken %37'si (n=17) "öğretim programında, biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verilmediğini" belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğu (%63), öğretim programında, biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin anketin son maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %63'ü (n=37) "öğretim programında, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verildiğini" ifade ederken %37'si (n=17) "öğretim programında, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verilmediğini" belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%63), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunda, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretim programının kazanımları, temaları, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme boyutlarına, mevcut öğretim programı ile önceki öğretim programının benzerlik ve farklılıklarına, öğretim programının

uygulamasında karşılaşılan güçlükler, güçlüklerin nedenlerine, öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine, öğretim programının geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Görüşme sonunda öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Kazanım sayısı fazla	7	28
Öğrenci seviyesine uygun değil	7	28
Açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun	6	24
Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirtilen A1-A2 seviyesine uygun	3	12
İletişimsel Yaklaşımına uygun	1	4
Üst düzey düşünme becerilerini temele alan kazanımlar	1	4
	25	100

Tablo 5'te öğretmenlere "Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının kazanımları hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenlerin %28'i (n=7) "kazanım sayısı fazla", %28'i (n=7) "öğrenci seviyesine uygun değil", %24'ü (n=6) "açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun", %12'si (n=3), "Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının A1-A2 seviyesine uygun", %4'ü (n=1) "iletişimsel yaklaşıma uygun", %4'ü (n=1) ise "üst düzey düşünme becerilerini temele alan kazanımlar" olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun(%28), öğretim programının kazanımlarının sayısının fazla olduğunu ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğretmen görüşleri sunulmuştur.

"...Kazanımlar öğrenci seviyesine göre fazla. Okul türlerine uygun değil..."(Ö1)

“...Kazanımlar çok fazladır. Ders saatleri az olduğu için bu kadar davranışı kazandırmak pek mümkün değil. Kazanımlar aşamalı olarak verilmiş ancak öğrenci seviyelerine uygun değildir...”(Ö5)

“...Kazanımlar çok fazla, maalesef bir meslek lisesinde görev yapan öğretmen olarak şunu belirtmeliyim ki meslek lisesine uygun kazanımlar değil. Meslek liselerine yönelik kazanımlar okul türlerine uygun ve mesleki olmalıdır...”(Ö7)

“...Kazanımların çok fazla olduğunu, öğrenci seviyelerine uygun kazanımlar olmadıklarını düşünüyorum...”(Ö16)

“...Kazanımlar çok fazla ve ayrıca meslek lisesindeki bir öğrencinin seviyesine de uygun değil...”(Ö19)

Görüşme sonunda öğretim programının tema boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Temalarına(konular) İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Temalar güncel	7	27
Tema sayısı fazla ve yoğun	6	23
Temalar güncel değil	6	23
Temalar ortaokulun tekrarı niteliğinde	2	8
Basit düzeyde	2	8
İlgi çekici ve motive edici	3	11
	26	100

Tablo 6’da öğretmenlere “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının temaları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler gösterilmiştir. Bu cevaplara göre öğretmenlerin %27’si (n=7) “temalar güncel”, %23’ü (n=6) “tema sayısı fazla ve yoğun”, %23’ü (n=6) “temalar güncel değil”, %8’i (n=2) “temalar ortaokulun tekrarı niteliğinde”, %8’i (n=2) “basit düzeyde”, %11’i (n=3) “ilgi çekici ve motive edici” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun (%27), temaların güncel olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğretmen görüşleri sunulmuştur.

“...Konular güzel, güncel, öğrencilerin üzerinde konuşabileceği ve dört kabiliyetin de etkili bir şekilde kullanılacağı konular...”(Ö10)

“...Güncel konular sunulmuş, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekiyor. Konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun...”(Ö14)

“...Temalar yoğun görünse de dilin günlük kullanımları burada verildiği için güncel diyebiliriz...”(Ö15)

“...Konular oldukça güncel öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekiyor...”(Ö16)

“...Konular günceldir, öğrencilerin dikkatini çeker. Zaten konular ortaokul konularının tekrarı niteliğindedir bu yüzden öğrenciler 9.sınıf İngilizce öğretim programında çok zorlanmazlar...”(Ö18)

“...Güncel konular öğrencilerin ilgisini çekebiliyor. Öğrencilerde merak uyandırabiliyor...”(Ö19)

“...Güncel konulara yer verilmiştir. Sıkıcı gereksiz bilgi içeren konuların aksine daha işe yarar günlük yaşamda karşılaşılan konular verilmiştir...”(Ö20)

Görüşme sonunda öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme (Uygulama) Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Öğrenci merkezli	10	38
Öğretici ve eğlenceli	6	23
İletişimsel yaklaşım odaklı	6	23
Zorlayıcı ve sıkıcı	2	8
Verimli değil	2	8
	26	100

Tablo 7’de öğretmenlere “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler gösterilmiştir. Bu cevaplara göre ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmenlerin %38’i (n=10) “öğrenci merkezli”, %23’ü (n=6) “öğretici ve eğlenceli”, %23’ü (n=6) “iletişimsel yaklaşım odaklı”, %8’i (n=2) “zorlayıcı ve sıkıcı”, %8’i (n=2) “verimli değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğu (%38) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerinden bir kısmı sunulmuştur.

“...Önceki öğretim programlarına nazaran öğrenciyi merkeze alan daha aktif hale getiren güzel etkinlikler ve öğrencinin dikkatini çeken konular sunması bu öğretim programını daha cazip ve ilgi çekici hale getiriyor...”(Ö2)

“...Daha çok öğrenciyi merkeze alan bir süreç. Aslında öğretim programında sunulan yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım. Yani dil öğretim sürecinde öğrenci dil öğrenmeyle meşgulken öğretmen kılavuzluk rolü üstlenir...”(Ö3)

“...Öğrenci merkezli, öğrenciler aktif, konuşma ve dinleme gibi daha iletişimsel beceriler öncelikli...”(Ö4)

“...Öğretme-öğrenme sürecinde ise öğrencinin aktif olması bekleniyor çünkü öğrenciyi merkeze alan bir program...”(Ö6)

“...Öğretme-öğrenme süreci aslında bireyi daha aktif hale getirmeyi amaçlayan örnekler içeriyor...”(Ö12)

“...Tamamen öğrenci odaklı, öğrenciyi merkeze alan öğretmeni rehber kılan bir öğretim süreci. Öğrencinin dil öğrenmede gerekli görev ve sorumluluğu üstlenmesini bekleyen bir öğretim programı...”(Ö15)

“...Bu süreçte öğrenci daha merkeze alınmaya çalışılmış. Birey temelli bir yaklaşım söz konusu...”(Ö16)

“...Bu öğretim programında öğrenciler öğrenmenin merkezinde. Öğretmen kılavuz görevi görüyor...”(Ö17)

“...Uygulama basamağında ise sadece öğretmen değil o dili öğrenen öğrenci de aktif. Pek çok aktivite dört temel becerinin sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullanılmasını baz alıyor. Bu nedenle öğretmen rehberliğinde öğrenci okumadan dinlemeye konuşmadan yazmaya daha aktif hale geliyor. Yani öğrenci merkezli bir yaklaşım dikkate alınmış...”(Ö18)

Görüşme sonunda öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	f	%
Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmiş	6	30
Öğretmen, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme sağlar	4	20
Bütüncül bir ölçme ve değerlendirme sağlar	4	20
İzleme ve düzey belirlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verilmiş	3	15

Teknolojik uygulamalara yer verilmiş	3	15
	20	100

Tablo 8’de öğretmenlere “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler gösterilmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin %30’u (n=6) “alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiğini”, %20’si (n=4) “öğretmen, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme sağladığını”, %20’si (n=4) “bütüncül bir ölçme ve değerlendirme sağladığını”, %15’i (n=3) “izleme ve düzey belirlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına yer verildiğini”, %15’i (n=3) ise “teknolojik uygulamalara yer verildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (%30), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekleyen bazı öğretmen görüşleri sunulmuştur.

“...Ölçme-değerlendirmede de sadece yazılı sınavlar değil buna alternatif olabilecek pek çok ölçme aracı önerilmiş...”(Ö3)

“...Öğrencilerin dil gelişimini izlemede ve takip etmede kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına başvurulmuştur...”(Ö4)

“...Öğretim programında ölçme değerlendirmede sadece yazılı sınavlar yok aynı zamanda daha bütüncül değerlendirmeler sağlayan tüm becerilere yönelik uygulamalı sınavlar da var. Portfolyolar var öğrencilerin dil gelişimini izlediğimiz ve takip edebildiğimiz. Portfolyolar başta olmak üzere pek çok alternatif ölçme aracına yeni öğretim programında yer verilmiş...”(Ö6)

“...Değerlendirme çalışmalarına bakıldığında ‘discussion, portfolyo’ gibi öğrencinin dil üretiminin sene boyunca izlenebildiği ya da gözlenebildiği daha yaratıcı yöntem ve teknikler var burada...”(Ö7)

“...Ölçme değerlendirmede de çok güzel etkinlik ve ölçme araçları var. Öğrenci çeşitli boyutlardan değerlendirilebiliyor. Burada bir de portfolyolar var etkili kullanılabilirse dil öğretim sürecini izlemede ve dil becerisi kazandırmada çok faydalı olacağını düşünüyorum...”(Ö10)

Öğretim programının önceki öğretim programı ile benzerliklerine ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Önceki Program ile Benzerliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
İletişimsel yaklaşım odaklı olmaları	8	40
Teknolojik materyal kullanımına önem vermeleri	4	20
Pragmatik anlayışa sahip olmaları	4	20
Konuşma ve dinleme becerilerine yoğunlaşmaları	4	20
	20	100

Tablo 9’da öğretmenlere “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programının önceki program ile benzerlikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler sunulmuştur. Önceki öğretim programı ile mevcut öğretim programı arasındaki benzerlikleri öğretmenlerin %40’ı (n=8) “iletişimsel yaklaşım odaklı olmaları”, %20’si (n=4) “teknolojik materyal kullanımına önem vermeleri”, %20’si (n=4) “pragmatik anlayışa sahip olmaları”, %20’si (n=4) ise “konuşma ve dinleme becerilerine sahip olmaları” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğunun (%40), her iki öğretim programının da iletişimsel yaklaşım odaklı program olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşü destekleyen bazı öğretmen görüşleri sunulmuştur.

“...Diğer programda olduğu gibi bu programda da iletişimsel yaklaşım esas alınmış...”(Ö3)

“...Her ikisinde de iletişimsel yaklaşım vurgulanıyor...”(Ö5)

“...Konuşma, iletişim kurma daha çok vurgulandığı için önceki de uygulamada olan program da aslında iletişimsel yaklaşım var...”(Ö8)

“...İkisinde de iletişimsel yaklaşım, konuşma, dinleme, iletişim kurma gibi dil öğrenmenin temel hedefleri baskın denilebilir...”(Ö9)

“...Sadece iletişimsel yaklaşım odaklı olmasının yanında işe yarar yani pragmatik anlayışı esas alması benzer...”(Ö11)

Öğretim programının önceki öğretim programı ile farklılıklarına ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Önceki Program ile Farklılıklarına İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
---------	---	---

Mevcut öğretim programının beceri temelli olması	7	35
Mevcut öğretim programının öğrenci merkezli olması	5	25
Mevcut öğretim programında değerler eğitimi vurgu yapılması	4	20
Mevcut öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı temele alması	2	10
Mevcut öğretim programının daha sade ve kullanışlı olması	2	10
	20	100

Tablo 10’da öğretmenlere “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programının önceki program ile farklılıkları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler sunulmuştur. Önceki öğretim programı ile mevcut öğretim programı arasındaki farklılıkları öğretmenlerin %35’i (n=7) “mevcut öğretim programının beceri temelli olması”, %25’i (n=5) “mevcut öğretim programının öğrenci merkezli olması”, %20’si (n=4) “mevcut öğretim programının değerler eğitimi vurgu yapması”, %10’u (n=2) “mevcut öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı temele alması”, %10’u (n=2) ise “mevcut öğretim programının daha sade ve kullanışlı olması” şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğu (%35), mevcut öğretim programı ile önceki öğretim programı arasında mevcut öğretim programının beceri temelli olması gibi bir farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...Daha sade ve kullanışlı bir program, gramer öğretiminden ziyade beceri öğretimine fazlaca yer veriliyor...”(Ö1)

“...Bu program beceri odaklı bir program, bu program dört dil becerisine daha çok önem vermiş ve bu becerilerin ayrı ayrı değerlendirilmesine de...”(Ö3)

“...Bu program beceri temelli bir program. Dört temel beceriye verilen önem ve dört temel becerinin kullanım alanları arttırılmış...”(Ö16)

“...Öğrencilerin 4 temel beceriyi etkin bir şekilde kullanması amaçlanmış ve ders kitapları buna göre düzenlenmiştir...”(Ö20)

Öğretim programının uygulamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Ders saatlerinin azlığı	11	46
Materyal içeriğinin yetersizliği, kaynak eksikliği	7	29
Sınıfların kalabalık olması	4	17
Öğrenci ilgisizliği/Motivasyon eksikliği	2	8
	24	100

Tablo 11’de öğretmenlere “Programın Uygulamasında Karşılaştığınız Güçlükler Nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar kaydedilmiştir. Bu cevaplara göre programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklere öğretmenlerin %46’sı (n=11) “ders saatlerinin azlığı”, %29’u (n=7) “materyal/kaynak içeriğinin yetersizliği”, %17’si (n=4) “sınıfların kalabalık olması”, %8’i (n=2) öğrenci ilgisizliği/motivasyon eksikliği” şeklinde cevaplandırmışlardır. Öğretmenlerden elde edilen bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğu (%46) programın uygulamasında en sık karşılaşılan sorunun “ders saatlerinin azlığı” olduğunu bildirmişlerdir. Yine materyal içeriğinin yetersizliği, kaynak eksikliği de programın uygulanmasında karşılaşılan diğer bir sorundur. Aşağıda öğretim programının uygulamasında karşılaşılan güçlüklere yönelik destekleyici öğretmen görüşleri sunulmuştur.

“...Sunulan temaların ayrılan ders saatlerinde bitirilmesi neredeyse imkânsız. Konular yoğun ve ders saatleri az...”(Ö2)

“...Ders saatinin azlığı, materyalin içeriğinin eksik oluşu, çok az örnek içermesi...”(Ö4)

“...Ortaöğretim İngilizce ders kitapları 6 saatlik müfredata uygun olarak hazırlanmıştır. Geçtiğimiz üç yılda ders saatleri kimi okullarda 5, kimisinde 4 kimilerinde ise 2 ders saatine düşürülmüş fakat kazanımlarda hiçbir eksilme olmamıştır. Bu nedenle İngilizce derslerinde kazanımların tamamı net bir şekilde verilmemektedir...”(Ö5)

“...Meslek liselerinde ders saati 5 saat ve bu ders saatinde sunmamızı istedikleri hedefler ve kazanımlar fazladır. Ders kitabı haftalık 5 saatlik bir ders için içerik olarak fazladır...”(Ö7)

“...Hazırlanan kitaplar ve ders saati öğrenciler için uygun değil...”(Ö9)

“...Kitaplar içerik olarak zengin ancak ders saati bu içeriğe göre çok azdır...”(Ö10)

“...Ders saatleri ve müfredatın yoğunluğu ve zorluğu...”(Ö13)

“...Ders saatleri. Meslek ve Anadolu liselerinde farklı ders saatleri aynı öğretim programı. Öğretim programı yoğun, öğretim programı yetiştirilmeye çalışılırken bazı beceriler göz ardı edilmektedir...”(Ö14)

“...Programda kazanımlar, konular çok fazla ders saatleri bu konu ve kazanımları yetiştirebilmek için yeterli değil. Ders saatleri geçmişteki programlara göre çok az bu da dört dil becerisine yeterince ağırlık veremememize sebep oluyor. Ders saatleri arttırılmalı...”(Ö16)

“...Materyal sıkıntısı var. Öğretim programında önerilen materyaller kısmında uzun bir liste var ancak o materyallere erişim sağlamak her zaman mümkün olmuyor maalesef...”(Ö3)

“...Kaynak konusunda güçlüklerle karşılaşmaktayım. Ders materyalleri düzenlenirken öğretim programındaki konuların basitliği-zorluğu dikkate alınmalı ve ona göre düzenleme yapılmalı. Kitapta gramer konusu verilmeden önce konu tanıtılmalı, görsellerle hatırlatma yapılmalı, hatırlatma yapılmadan alıştırmalar sunulmuş dilbilgisinde. Alıştırma ve testler olmalı fotokopiye gerek kalmamalı. Ünitelerde sunulmayan bir zamandan, bir konudan ölçme yapılması da bir güçlüktür benim için. Konu en azından hatırlatılmalı sonra ölçme yapılabilir. Kitap Türkçeden İngilizceye çevrilmiş gibi İngiliz yazarlı kaynaklar kullanılmalı...”(Ö6)

“...Gönderilen kaynaklar içerik açısından yetersiz. Sosyal bilimler lisesi öğretim programına göre önce 20 saatlik hazırlık sınıfından sonra 9.sınıfa geçtiklerinde aldıkları eğitim yetersiz kalmaktadır. Yani hazırlık eğitiminin devamı niteliğinde bir eğitim değildir. O kadar yoğun bir İngilizce eğitimin ardından bu 4 saatlik 9.sınıf İngilizce dersi içerik, materyal vb konularda yetersiz kalmaktadır...”(Ö8)

“...Tabii ki materyal. Materyal hazırlarken sadece ulusal standartlar değil aynı zamanda uluslar arası standartlar da göz önünde bulundurulmalı. Materyallerin içeriği ile değerlendirme boyutunda sunulan etkinlikler uyuşmuyor. Öğrenci seviyesinin çok çok üstünde...”(Ö11)

“...Materyal içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı karşılaştığımız güçlükler arasında...”(Ö12)

Öğretim programının uygulamasında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Farklı okul türlerinde aynı öğretim programının	10	50

uygulanması		
Öğrenci seviyesine/ hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan bir program	6	30
Öğretim programının yoğunluğu	4	20
	20	100

Tablo 12’de öğretmenlere “Programın Uygulanmasında Karşılaştığınız Güçlüklerin Nedenleri Nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar kaydedilmiştir. Bu cevaplara göre programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin nedenlerini öğretmenlerin %50’si (n=10) “farklı okul türlerinde aynı öğretim programının uygulanması”, %30’u (n=6) “öğrenci seviyesine/ hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan bir program”, %20’si (n=4) “öğretim programının yoğunluğu” şeklinde cevaplandırmışlardır. Buradan hareketle, öğretmenlerin çoğunluğu (%50), ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin nedeni olarak farklı okul türlerinde aynı öğretim programının uygulanması olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer çoğunluk (%30) ise ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerin nedeni olarak öğrenci seviyesine/ hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan bir program olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşleri sunulmuştur.

“...Karşılaştığım en önemli güçlüklerden bir tanesi bir meslek lisesinde çalışmama öğrenci seviyemiz bir fen lisesinden çok çok düşük olmasına rağmen onlarla aynı kazanımları vermeye çalışmak, okul türleri hazır bulunuşluk düzeyleri, dil seviyeleri, alt yapıları farklı olmasına rağmen aynı öğretim programını haftalık farklı ders saatlerinde uygulamak karşılaştığım en büyük zordur...”(Ö1)

“...Ortaöğretim kurumlarında okul türleri çeşitlilik göstermektedir. Fen liseleri, Anadolu liseleri, Meslek liseleri, vs. tüm bu okullarda ders saatleri farklılık göstermekte, öğrenci seviyeleri farklılık göstermekte ancak kullanılan kitaplar ve kazanımların aynı olması büyük çelişkidir...”(Ö5)

“...En azından hazırlık eğitimi alan liselerin öğretim programı diğer liselerle aynı olmamalıdır...”(Ö8)

“...Meslek ve Anadolu liselerinde farklı ders saatleri aynı öğretim programı...”(Ö14)

“...Her okulda aynı öğretim programı, aynı içerik, aynı kazanım, ders saatleri farklı sadece ancak öğrenci düzeyleri çok farklı ayrıca bazı liselere sınavla seçilerek öğrenci alınırken diğer öğrenciler ortaokul puan ortalamasıyla tercih ettikleri okulları kazanıyorlar. Ancak

program aynı haliyle İngilizce öğrenmede yeterince ilerleme sağlanamıyor...”(Ö15)

“...Meslek liselerinde, Anadolu liselerinde hatta Fen liselerinde aynı öğretim programı uygulanıyor. Öğrenci seviyeleri farklı, alt yapıları farklı. En azından aynı okul türüne aynı program hazırlanabilir...”(Ö20)

“...Öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmaması...”(Ö12)

“...Öğretim programı işlevsel ve kullanışlı değil. Öğretim programının öğrenci seviyesine uygun hazırlanmayışından kaynaklanıyor...”(Ö13)

“...Öğrenci seviyelerine uygun olmayan bir öğretim programını uygulamak zorunda kaldığım için zorlanıyorum...”(Ö19)

Öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Dört dil becerisine ağırlık vermesi	5	21
Öğrenci merkezli olması	4	17
İletişimsel yaklaşıma uygun olması	4	17
Hedef dilin kültürüne vurgu yapması	3	13
Teknolojik uygulama ve materyallerin kullanım yoğunluğunun artmış olması	2	8
Tematik olması	2	8
Dilbilgisinden arındırılmış olması	2	8
Güncel olması	2	8
	24	100

Tablo 13'te öğretim programının güçlü yönleri incelenmiştir. Öğretmenlere “Programın Güçlü Yönleri Nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler geliştirilmiştir. Bu istatistikler incelendiğinde öğretim programının güçlü yönlerini öğretmenlerin %21'i (n=5) “dört dil becerisine ağırlık vermesi”, %17'si (n=4) “öğrenci merkezli olması”, %17'si (n=4) “iletişimsel yaklaşıma uygun olması”,

%8'i (n=2) "teknolojik uygulama ve materyallerin kullanım yoğunluğunun artmış olması", %13'ü (n=3) "hedef dilin kültürüne vurgu yapması", %8'i (n=2) "tematik olması", %8'i (n=2) "dilbilgisinden arındırılmış olması", %8'i (n=2) "güncel olması" şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğu (%21) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü yönünün dört dil becerisine ağırlık vermesi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun (%17) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci merkezli olmasını, iletişimsel yaklaşıma uygun olmasını ve hedef dilin kültürüne vurgu yapmasını da bu öğretim programının güçlü yönleri olarak ifade ettikleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşleri sunulmuştur.

"...Kısmen de olsa dört dil becerisini dikkate alması güçlü yönüdür. Beceriye dönük olması da güçlü yönüdür. Bir de bütüncül bir ölçme ve değerlendirme sağladığı için ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencinin nereye vardığını, öğrencinin dil öğrenirken hangi beceride ne kadar ilerlediğini görmemize katkı sağlar..."(Ö2)

"...Dört temel beceriyi dikkate alması..."(Ö5)

"...Güçlü yön olarak telaffuz çalışmaları gösterilebilir. Okuma metinlerinin yoğun oluşu öğrencileri yabancı metinleri okumaya yönlendiriyor. Dinleme metinlerinin içerikleri ilgi çekici. Dört dil becerisini de bu programa entegre etmişler..."(Ö13)

"...Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince vakit ayrılmış ve pekiştirici nitelikte. Dilbilgisi azaltılmış. Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak sıralanmış programda. Bütün dil becerilerine hem programda hem de kaynak kitaplarda ağırlık veriliyor..."(Ö14)

"...Dört dil becerisine ağırlık veriş gücü yönüdür..."(Ö18)

"...Öğrenci merkezli olması, öğrenciyi temele alması güçlü yönüdür..."(Ö7)

"...Öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan aktiviteler var. Öğrenci merkezli bir program kesinlikle. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmenin kendi aralarında dili aktif ve etkili kullanmalarını sağlayan etkileşimli etkinliklere yer verilmiştir..."(Ö10)

"...Öğrenci merkezli oluşu, yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımı temele alarak öğrencilerin daha özgürlükçü bir yolla öğretmen rehberliğinde ve dili daha işlevsel hale getirerek kazandırmayı hedefleyiş..."(Ö17)

"...İletişimsel yaklaşımı hâkim kılmaya çalışması da güçlü yönüdür..."(Ö9)

“...Kültürel öğelere vurgu yapması güçlü yönüdür denilebilir. Örneğin haftanın deyimi, atasözü gibi ifadeler sunularak öğrenilen dilin kültürüne dair belirli kalıplar ve kavramlar öğrenilmekte ya da öğretmekteyiz bu gibi ifadeler öğrencilerin daima dikkatini çekmiştir...”(Ö3)

“...Idioms and Proverb” kısımları var dilin kültüründen ayrılmaz bir bütün olduğunun bir göstergesi. Aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürlerin günlük kullanımlarını öğrenmeleri dikkatlerini çekiyor ve onları motive ediyor...”(Ö14)

“...Deyim, atasözü gibi kültürel öğelerin aktarılması da dil öğrenmeyi daha güçlü kılıyor...”(Ö20)

Öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	f	%
Farklı okul türlerine aynı öğretim programının hazırlanması	6	30
Temaların yoğun olması, konu sayılarının fazla oluşu	6	30
Ders saatlerinin azlığı	4	20
Materyaller, ders kitapları ve içeriklerinin yetersizliği	2	10
Öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmayışı	2	10
	20	100

Tablo 14’te öğretim programının zayıf yönleri incelenmiştir. Öğretmenlere “Programın Zayıf Yönleri Nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplara ilişkin istatistikler geliştirilmiştir. Bu istatistikler incelendiğinde öğretim programın zayıf yönlerini öğretmenlerin %30’u (n=6) “farklı okul türlerine aynı öğretim programının hazırlanması”, %30’u (n=6) “temaların yoğun olması, konu sayılarının fazla oluşu”, %20’si (n=4) “ders saatlerinin azlığı”, %10’u (n=2) “materyaller, ders kitapları ve içeriklerinin yetersizliği”, %10’u (n=2) ise “öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmayışı” şeklinde cevaplandırmışlardır. Bu bilgilere göre öğretmenlerin

çoğunluğu (%30), farklı okul türlerine aynı öğretim programının hazırlanması ve temaların yoğun olması, konu sayılarının fazla oluşunu ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programının zayıf yönleri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“...Dediğim gibi en zayıf yönü farklı okul türlerinde aynı öğretim programını uygulamamız...”(Ö1)

“...Farklı hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrencilere aynı öğretim programının hazırlanması zayıf yönleridir...”(Ö5)

“...Öncelikle program her okul türüne uygun değil. Daha önce de belirttiğim gibi program sosyal bilimler lisesine uygun bir program değil. Öğrenciler 20 saat hazırlık eğitimi aldıktan sonra bu programdaki kazanımlar, temalar, hatta öğretim sürecinde kullanılan kaynaklar ve etkinlikler çok basit düzeyde gelmekte...”(Ö8)

“...Programın öğrenci seviyelerini dikkate almayı, okul türlerine göre farklı olmayışı, her okulda aynı kazanım, aynı konuların sunulduğu en büyük zayıf yönleridir...”(Ö9)

“...Zayıf yönleri ise her okulda aynı öğretim programının uygulanması en zayıf yönüdür...”(Ö11)

“...Zayıf yönleri ise bütün okullara aynı öğretim programının uygulanması en zayıf halka. Öğrenci seviyeleri farklı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları farklı hatta okul türlerine ve seçecekleri mesleklerine göre öğrencilerin İngilizceden beklentileri bile farklı...”(Ö19)

“...Daha önce de belirttiğim gibi temaların çok yoğun olması, konu sayılarının fazla olması...”(Ö2)

“...Temalar çok sıkıcı ve yoğun...”(Ö3)

“...Kazanım sayılarının, temaların fazla olması...”(Ö7)

“...Temalarda gereksiz kelime ve bilgi yüklemesine gidilmesi zayıf yönü olarak görülebilir. Daha işlevsel, kullanışlı bir bilgi hazinesi oluşturulabilir. Temalar sadeleştirilip sayıları azaltılabilir...”(Ö17)

“...Zayıf yönlerinde ise kazanım sayısının, tema sayısının fazla oluşu söylenebilir...”(Ö16)

Öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin görüşme formundan elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15

Öğretmenlerin Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Temalar	f	%
---------	---	---

Okul türlerine uygun öğretim programı hazırlanmalı	6	25
Ders saatleri arttırılmalı	5	21
Tema sayıları azaltılmalı	5	21
Materyaller ve ders kitaplarının içerikleri iyileştirilmeli	3	13
Mesleki İngilizce öğretim programı hazırlanmalı	3	13
Öğretim programı sadeleştirilmeli	1	4
Öğretim programı daha işlevsel ve kullanışlı hale getirilmeli	1	4
	24	100

Tablo 15'te öğretmenlere "Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Nelerdir?" sorusu yöneltmiş ve elde edilen istatistikler sunulmuştur. İstatistikler incelendiğinde öğretmenlerin %25'i (n=6) "okul türlerine uygun öğretim programı hazırlanmalı", %21'i (n=5) "ders saatleri arttırılmalı", %21'i (n=5) "tema sayıları azaltılmalı", %13'ü (n=3) "materyaller ve ders kitaplarının içerikleri iyileştirilmeli", %13'ü (n=3) "mesleki İngilizce öğretim programı hazırlanmalı", %4'ü (n=1) "öğretim programı sadeleştirilmeli", %4'ü (n=1) "öğretim programı daha işlevsel ve kullanışlı hale getirilmeli" şeklinde öneride bulunmuşlardır. Elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin çoğu (%25), öğretim programının okul türlerin uygun olarak hazırlanmasını önerdikleri görülmüştür. Diğer önerilerde ise öğretmenlerin, ders saatleri arttırılmasını, tema sayılarının azaltılmasını, materyaller ve ders kitaplarının içeriklerinin iyileştirilmesini, mesleki İngilizce öğretim programının hazırlanmasını önerdikleri görülmüştür. Aşağıda bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşleri sunulmuştur.

"...Program, programın hedefleri, kazanımları ve bunların sayıları kesinlikle okul türlerine göre farklılık göstermelidir. Çünkü seviye farkları çok fazla. Hele ki meslek liseleri artık sınavla da almamaktadır bu da dile olan ilgi ve alakanın gittikçe düşmesine sebebiyet vermektedir..."(Ö7)

"...Program meslek liselerinde seviye olarak konulan hedefler ve belirlenen kazanımlar açısından ağır gelmektedir. Daha hafif ya da okul türlerine ve meslek liselerinin türlerine göre değiştirilebilir. Okul türlerine göre farklı öğretim programları düzenlenmelidir..."(Ö9)

"...Her lise türüne uygun öğretim programları geliştirilmeli..."(Ö11)

“...Kesinlikle bir Anadolu Lisesi ile bir meslek lisesinin öğretim programı kazanımları, içeriği aynı olmamalı. Öğretim programları okul türlerine göre farklılaşmalı...”(Ö13)

“...Bir meslek lisesi ile Anadolu lisesinin öğretim programı aynı olmamalı ders saatleri kazanımları farklı olmalı...”(Ö14)

“...Öncelikle okul türlerine uygun öğretim programları hazırlanmalı...”(Ö15)

“...Ders saatleri mutlaka okul türlerine göre düzenlenmeli, ders saatleri arttırılmalı...”(Ö5)

“...Ders saatleri de kazanımlara göre düzenlenmeli. Ders saatleri arttırılmalı...”(Ö12)

“...Temalar ya da konular tamamen günlük hayatta kullanılan günlük kullanımdan oluşmalı, işe yarar bilgi sunmalı, gereksiz bilgilerden temalardan arındırılmalı. Konusu sayısı 10 yerine 5 olmalı...”(Ö1)

“...Program çok yoğun basitleştirilebilir. Konular azaltılabilir. Az öğrensin tam öğrensin bir üst seviyeye her anlamda hazır gitsin bu temel alınmalıdır...”(Ö3)

“...Kazanım sayıları ve temalar ders saatlerine göre yeniden düzenlenmeli, sayıları azaltılırsa daha faydalı öğrenmeler gerçekleşecektir...”(Ö2)

“...Dil öğretiminde sunulan materyaller geliştirilmeli. Sadece İngilizceye dönük çok geniş kapsamlı materyal portalı geliştirilebilir. Dil öğretiminde materyal kullanımı çok önemlidir. Bu yüzden öğretim programlarında materyale ayrı bir önem verilmeli. Materyallerin içerikleri dört dil becerisini de geliştirmeyi sağlayacak etkinlik ve uygulamalarla dolu olmalı...”(Ö4)

“...Ölçme ve değerlendirme için kullanılacak farklı tipte materyaller olmalı. Kelime düzeyinde, paragraf düzeyinde çalışmalar mesela. Bookletlar hazırlanmalı, dinlemeler videolu olmalı. Kitaplar İngiliz yazarlar tarafından hazırlanmalı ya da yabancı kaynak kullanılmalı. Kitaplar değişmeli, kitaplar öğretim programına uygun hazırlanmalı, öğretim programlarına uygun materyaller geliştirilmeli kitaplar içerik anlamında daha zengin olmalı.”(Ö8)

“...Bütün okullarda aynı kitaplar yerine okulların ve öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımlar ve kitaplar hazırlanmalı. Ayrıca kazanımlar, temalar, öğretme-öğrenme süreci ve bu süreçte sunulan materyaller, kaynak kitaplar öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına göre revize edilmeli. Bunun yanı sıra daha çok etkileşimli materyal üretilmeli...”(Ö10)

“...Öğrenci seviyesine ve düzeyine uygun program hazırlanmalı. Mesleki İngilizce adı altında meslek liselerinde İngilizce dersi verilmeli. Meslek liselerine uygun mesleki İngilizce modülü geliştirilebilir...”(Ö6)

“...Ayrıca meslek liselerine özel mesleki İngilizce modülü hazırlanıp öğrencilerin ilgileri ve dikkatleri daha fazla çekilebilir.

Kendi alanlarına yönelik öğrenecekleri kavramlar onlar için dilin gerçek anlamda işlevini yerine getirmesini sağlayacaktır...”(Ö16)

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlara bağlı yapılan tartışmaya ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerini belirlemek için görüşme formu ve anket formu kullanılmıştır. Bu bölümde alt problemlere paralel bir şekilde araştırma sonuçları tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının, açık ve anlaşılır, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte, eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir, birbirleri ile tutarlı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özelliklerine, öğrenci seviyesine, iletişimsel yaklaşıma ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına uygun, üst düzey düşünme becerilerini temele alan kazanımlar olduğu söylenebilir. Bulguların aksine, Yüce (2018) "Türkiye'deki Lise 9.Sınıf Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasında, bu öğretim programının kazanımlarının ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarıyla tam olarak örtüşmediğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın kazanımlarına yönelik benzer bulgular elde eden, Yücel, Dimici, Yıldız, ve Bümen (2017) son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine yapmış oldukları analiz çalışmasında 2017 yılında yayımlanan öğretim programının kazanımlarının, öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin ve çalışma alışkanlıklarının göz önünde bulundurularak belirlendiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak Yücel ve arkadaşları (2017), 2017 yılında yenilenen öğretim programında, öğrencilerin artan dil düzeyiyle uyumlu olarak üst düzey bilişsel becerilere yönelik kazanımlara de rastlanmakta olduğunu belirtmişlerdir. Yüce (2018)'in de İngilizce öğretim programına yönelik yapmış olduğu çalışmada paralel sonuçlara ulaşılmış, 2017 yılında yenilenen 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programında sunulan aktivitelerin öğrencilerin hazır bulunuşluk ve dil seviyelerine uygun olduğunu

belirtmiştir. Çetintaş (2010)'un yürütmüş olduğu çalışmasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı temel alınarak geliştirilen öğretim programlarında belirlenen kazanım ve ilkelerden “iletişimsel dil kullanımı için ortam yaratılması” ifadesi de iletişimsel yaklaşımı temel alan öğretim programlarının hedeflerindedir. Ancak kazanımların sayısının fazla olduğu ve zorlayıcı kazanımlar oldukları da anlaşılmaktadır.

Anket ve görüşme formunda öğretim programının temalarına ilişkin bulgulara yönelik sonuçlar incelendiğinde ise temaların, kazanımlarla ilişkili, öğrencilerin ilgisini çekici, kendi içerisinde tutarlı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özelliklerine uygun, güncel bilgiler içermekte ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte oldukları görülmüştür. Ayrıca tema sayısının fazla ve temaların yoğun olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu bulgunun aksine, Yücel ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülmüş çalışmada, 2017 yılında yayımlanan ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının temalarının sayısında diğer senelere göre düşüş olduğu, tema sayılarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin, kazanımlara ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğu, öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verildiği, bu süreçte sunulan etkinliklerin dört dil becerisine ağırlık verdiği, bu etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu, İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere programda yer verildiği, öğretim programında sunulan materyallerin kolay ulaşılabilir nitelikte olduğu, etkinliklerin temalara uygun olduğu, öğretici ve eğlendirici olduğu, iletişimsel yaklaşım odaklı olduğu görülmüştür. Bu bulguları destekler nitelikte Çınar ve Akpınar-Dellal (2011), yapmış oldukları çalışmalarında, iletişimsel yaklaşımın dil eğitiminde günümüzde halen güncelliğini koruyabilen, tartışmasız ve oldukça farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bünyesinde barındıran bir paradigma olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulguların aksine, Aslan ve Soğuksu (2018), 2017 yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programına yönelik yürütmüş oldukları çalışmalarında, öğretim programında sunulan iletişimsel yaklaşımın ders içi etkinlik ve uygulamalara yeterince yansıtılmadığını ifade etmişlerdir. Buna paralel şekilde, Altay (2018) yürütmüş olduğu çalışmasında 2017 yılında yayımlanan öğretim programının kapsayıcı ve işlevsel olduğunu ancak

öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin hedeflenen iletişimsel yeterliğe erişebilmesine engel pek çok nedenin varlığından bahseder.

Anket ve görüşme formunda öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar incelendiğinde ise ölçme ve değerlendirmenin, kazanımlara uygun olduğu, portfolyo gibi alternatif ölçme araçlarına yer verildiği, öğretim programında biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarına, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verildiği görülmüştür. Öğretim programında biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verilmesi ölçmenin bütüncül bir şekilde yapıldığını gösterir denilebilir.

Çalışma sonuçları öğretmenlerin, öğretim programının tasarım öğelerinden; kazanım, tema, öğretim-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlarından genel olarak memnun olduklarını göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının önceki program ile benzerliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, mevcut öğretim programı ile önceki öğretim programının, iletişimsel yaklaşım odaklı olma, teknolojik materyal kullanımına önem verme, pragmatik anlayışa sahip olma, konuşma ve dinleme becerilerine yoğunlaşma gibi konularda benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu bulguları destekler şekilde Yücel ve arkadaşları (2017) 'nin yapmış oldukları çalışmada 2014 ve 2017 ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının birçok açıdan birbirlerine benzediklerini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının önceki program ve mevcut program arasındaki farklılıklara ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde, mevcut öğretim programının beceri temelli olması, mevcut öğretim programının öğrenci merkezli olması, mevcut öğretim programında değerler eğitime vurgu yapılması, mevcut öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı temele alması, mevcut öğretim programının daha sade ve kullanışlı olması gibi farklılıklar göze çarpmaktadır. Alan yazın tarandığında bu çalışmanın paralelinde, aynı öğretim programı üzerinde çalışan Baydır (2018)'in "İngilizce Öğretmenlerinin 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında Yer Alan

Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenler İngilizce öğretim programını değerler eğitimi açısından değerlendirmiş ve birçok yönden yetersiz bulmuşlardır ancak öğretim programlarında değerler eğitimine verilen önemin artması katılımcı öğretmenler tarafından oldukça olumlu karşılanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, ortaöğretim İngilizce öğretim programı değerler eğitimini büyük bir perspektifte ele almıştır sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bulgulara göre ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci merkezli olması ve bunu destekleyen bazı çalışmalar şöyledir; Genç (2004) de Türkiye’de okullarda okutulan yabancı dil öğretim programlarının öğrencinin aktif katılımını esas alan öğrenci merkezli anlayış temel alınarak geliştirildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Büyükalan-Filiz ve Çelik (2017)’nin 2014 öğretim programına yönelik yapmış oldukları değerlendirme çalışmasında da, öğretim programının öğrenci merkezli olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan hareketle son yirmi yılda hazırlanan İngilizce öğretim programlarının bireyi merkeze aldığı, öğrenci merkezli yabancı dil öğretim programları oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin başında haftalık ders saatlerinin az olması ardından ise materyal içeriğinin zayıflığı, fiziksel koşulların dil öğrenimi için uygun olmayışı ve öğrenci ilgisizliği/motivasyon eksikliği göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenler İngilizceye ayrılan haftalık ders saatinin dersin içeriğinin sunumunda ve öğretiminde yeterli olmadığını düşünmektedirler. Benzer şekilde, Karcı (2012) programda sunulan ders saatlerinin programı yetiştirmede yetersiz kaldığını, Büyükalan-Filiz ve Çelik (2017)’nin sürede yetersizliğin yani ders saatlerinin az oluşunun planlanan kazanımların yetiştirilemeyeceği gibi bir durumu ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise derste kullanılan materyallerin nitelik ve nicelik bakımından zayıf olmasıdır. Güleğül- Birinci ve Temizyürek (2016) materyal çeşitliliğinin ve otantik materyal kullanımının yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu ifade ederler. Buna paralel olarak Akpınar-Dellal ve Seyhan-Yücel (2015) ‘in yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşlerini betimledikleri çalışmalarında, yabancı dil eğitiminde materyal kullanımının gerekliliği ve öğrencilerin öğrenme stilleri göz

önünde bulundurularak materyal hazırlanmasının ve bu bağlamda eğitim ve öğretim sürecinde bilişsel ve duyuşsal boyutun göz önünde bulundurulmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Kablan, Topan ve Erkan (2013) sınıf içi materyal kullanımının etkililik düzeyi üzerine yapmış oldukları çalışmada ders öğretiminde materyal kullanımının akademik başarıyı olumlu yönden etkilediği, etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Yabancı dil öğretiminde bu kadar öneme sahip olan materyal konusunda öğretim programlarının bu basamağının güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim programının materyal tasarımı ve içeriği konusunda yetersiz kaldığı düşünülebilir. Yurt içi çalışmalarda, Aslantürk (2011)'in Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi başlıklı tez çalışmasında da bu çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğretim materyali olan ders kitaplarının iletişimsel yaklaşıma ve İngilizce öğretime uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde fiziksel koşulları yetersiz bulmalarındır. Bunların en temeli ise kalabalık sınıflar olmasıdır. Kalabalık sınıflarda uygulama yapmanın zorluğundan bahsedilir (British Council ve TEPAV, 2013; Soner, 2007). Coşkun-Demirpolat (2015) 'in hazırlamış olduğu raporda da yabancı dil öğretiminde fiziki şartların önem arz ettiğini yetenek öğretiminin yapıldığı dil öğretiminde sınıf mevcudunun çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, öğretim programının uygulamasında karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerine bakıldığında; farklı okul türlerinde aynı öğretim programının uygulanması, öğrenci seviyesine/ hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmayan bir program olması, öğretim programının yoğunluğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar. Bu çalışmada ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar şöyledir; öğretim programının, dört dil becerisine ağırlık vermesi, öğrenci merkezli olması, iletişimsel yaklaşıma uygun olması, hedef dilin kültürüne vurgu yapması, teknolojik uygulama ve materyallerin kullanım yoğunluğunun artmış olması, tematik olması, dilbilgisinden arındırılmış olması, güncel olması gibi sonuçları güçlü

yönleridir. .Dört dil becerisinin öğretim programında yer alıyor olması dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi bir sıranın takip edilerek bütün becerilere ulaşılması öğretim programında hedeflenmiştir (MEB,2017). Dil öğretiminde iletişimin önemi yadsınamaz. Bu nedenle, dört dil becerisine ağırlık verilmesi öğretimi güçlendirir ve gerçekçi kılar. Bu bulgulara paralel olarak Widdowson (1978) iletişimsel yaklaşımda dört temel beceriye yer verilmesini öngörmüştür. Barın (2002) ise yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin dil öğrenmeye katkısı ve konuşma ve dinleme becerilerinin birbirinden ayıramayacağını ifade etmiştir. Bu sonuçları destekleyen diğer çalışmalar ise şöyledir; örneğin Tok ve Arıbaş (2008) çalışmalarında öğretim programlarında dört dil becerisinin sunumunu ve önemini şöyle ifade etmişlerdir; Yabancı dillerin bütün resmi öğretim programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerin öğretimini esas almaktadır.

Öğretim programının iletişimsel yaklaşıma uygun olduğu sonucunu destekleyen alan yazındaki diğer bir çalışma ise Yüce (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir ve programın öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olduğunu, kültürlerarası ve göreve dayalı etkinliklerle öğrencilerin iletişimsel problemlerine çözümler sunduğunu belirlemiştir. Diğer bir bulguya dayalı sonuç ise İngilizce öğretim programlarında tematik yaklaşımın kullanılması öğretim programının güçlü yönü olarak kabul edilmiştir. Tematik yaklaşımın İngilizce öğretiminde kullanımının faydalarını Baş ve Beyhan (2012) şöyle ifade etmişlerdir; tematik öğrenme yaklaşımı temel alınarak yapılan öğretim öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu gelişmeler sağlar.

Öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bulgulardan ulaşılan sonuçlar ise şöyledir; farklı okul türlerine aynı öğretim programının hazırlanması, temaların yoğun olması, konu sayılarının fazla oluşu, ders saatlerinin azlığı, materyaller, ders kitapları ve içeriklerinin yetersizliği, öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmayışıdır. Elde edilen temaların yoğun olması, konu sayılarının fazla oluşu sonuçlarının aksine, Yücel ve arkadaşları (2017), 2017 programında 2002 programına göre konu/tema sayılarında düşüş olduğunu, yıllar içinde haftalık ders saatlerinde sınıf düzeyinde çok büyük bir fark olmamasına rağmen konu/tema sayısında azalma olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar. Öğretim programının geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul türlerine uygun öğretim programı hazırlanmalı, ders saatleri arttırılmalı, tema sayıları azaltılmalı, materyaller ve ders kitaplarının içerikleri iyileştirilmeli, mesleki İngilizce öğretim programı hazırlanmalı, öğretim programı sadeleştirilmeli, öğretim programı daha işlevsel ve kullanışlı hale getirilmeli şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin de belirttiği gibi okul türlerine göre öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, tavır ve tutumları farklılık göstermektedir. Her bir bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının önemsendiği günümüz dünyasında da her farklı türdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları da farklı olacağı için öğretim programlarının aynı olması düşünülemez. Eğitim İzleme Raporu (2016)'da da bildirildiği gibi "öğretim programlarının geliştirilmesinde Türkiye'nin farklı bölge, okul türü ve sınıf düzeylerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli ihtiyaçlarının yanı sıra üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve kamuoyunun ihtiyaçları da analitik biçimde değerlendirilmelidir" (s.3).

Elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar doğrultusunda, öncelikli olarak öğretmenlerin çoğu okul türüne uygun öğretim programlarının hazırlanmasını, ders saatlerinin arttırılmasını, hazırlanan materyallerin, ders kitaplarının içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak yeni yapılacak araştırmalara ve programın uygulanmasına ve gelecekteki benzer çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Dönük Öneriler.

1.İngilizce öğretmenlerine öncelikle öğretim programının detaylı bir şekilde incelenmesi ve öğretim programındaki kazanım, tema, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme- değerlendirme gibi bütün boyutlardan haberdar olunması önerilmektedir. Ayrıca öğretim programının ayrıntılı tanıtımının yapıldığı uygulamaları hizmet-içi eğitim seminerlerinin düzenlenilmesi önerilir.

2.İngilizce öğretmenlerine, Öğretim programında yapılan değişiklikleri takip edip göz önünde bulundurmaları ve öğretim programını sınıf içerisinde maksimum

düzeyde uygulamaya çalışmaları önerilmektedir. Bunun için de öğretim programına ilişkin öğretmenlerden aylık, yıllık dönütler alınabilecek bir uygulamanın ya da forum/platform geliştirilmesi önerilir.

3.İngilizce öğretmenlerine, Öğretim programında yaşanan aksaklıkları zümre toplantılarında bildirmeleri ve paylaşmaları önerilmektedir. Aksaklıkları zümre toplantı tutanaklarında somut bir şekilde sunmaları önerilir.

4. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretiminde kullanılan kaynakların ve kitapların konu, öğretme ve öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme bakımından hazırlanan öğretim programının kazanımları ile örtüşmediği, öğretim materyallerinin içeriğinin yoğun olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitabı ve kaynakların öğretim programının kazanım, konu, öğretme-öğrenme süreci, ölçme- değerlendirme boyutlarına göre tekrar düzenlenilmesi önerilmektedir.

5.Öğretim programlarının planlama ve uygulama aşamalarında öğretmenlerden sık sık dönütler alınması bu dönüt çeşitliliğinin programın her kademesinden sağlanması ve dönütlere yönelik düzeltmeler ve düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

6.Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçta sınıfların fiziksel koşullarının İngilizce öğretim için yeterli olmadığı, sınıfların dil öğrenmek için çok kalabalık olduğu tespit edilmiştir. Buna uygun gerekli fiziksel alt yapının sağlanması önerilmektedir. Ayrıca program geliştirme aşamasında, ülkemizin farklı bölgelerindeki okulların fiziksel koşulları ve teknolojik materyallere ulaşımı göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

7.Öğretmenlerin uygulamakta oldukları öğretim programlarının, tüm okullarda aynı fakat ders saatlerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Her okul türüne uygun öğretim programlarının hazırlanması ve ders saatlerinin, kazanımların, temaların, öğretme-öğrenme sürecinin, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin de bu değişikliklere uygun bir şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

8.Araştırma sonuçlarına göre İngilizce derslerini daha işe yarar hale getirebilmek için meslek liselerinde mesleki İngilizce ve terminolojinin öğretimine ilişkin öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

9.Araştırma sonuçlarına göre İngilizce ders kitaplarının yabancı bir yazar tarafından yazılmış ya da yabancı basım bir kaynak kullanılmasının dili öğrenmede daha faydalı olacağı tespit edilmiştir. Buna yönelik uygulama ve düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

10.Programdan tam anlamıyla başarı elde edebilmek için sınıf içi uygulamaların programla daha fazla örtüşmesi gerekmektedir. Bu nedenle, sınıf içi uygulama ve etkinliklerin iyileştirilmesi ve programla örtüşmesini sağlayacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmaya Dönük Öneriler.1.Bu araştırmada belirlenen diğer bir sonuç ise İngilizce öğretim materyallerinin ve ders kitaplarının içeriğinin nitelik ve nicelik olarak geliştirmesi gerekliliğidir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programının öğretim materyali ve ders kitaplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2.Öğretim programının uygulama basamağında (öğretme-öğrenme etkinlikleri, sunulan aktiviteler) yaşanan aksaklıkları gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin memnuniyet seviyelerinin tespit edilmesine ve İngilizce öğretim programından beklentilerine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

4. Öğretim programının 10, 11 ve 12 sınıf gibi diğer kademelerine yönelik hazırlanmış öğretim programlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir.

5.Bu araştırmada sadece öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bundan sonraki araştırmalarda öğretim programına yönelik öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların da görüşleri alınabilir. Bu çalışmada öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınarak bir durum tespiti yapılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda öğretim programının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi gibi boyutlarından sorumlu bütün paydaşlara yönelik bir program değerlendirme çalışması yapılabilir. Öğretim programının bütün boyutlarına yönelik daha kapsamlı bilgi elde edilebilir.

6.Türkiye’de farklı bölge ve illerde aynı araştırma yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in English: views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education*, 1(93), 34-59.
- Ahmad, D. (2014). Understanding the 2013 curriculum of English teaching through the teachers' and policymakers' perspectives. *International Journal of Enhanced Research in Educational Development*, 2, 6-15.
- Ahmad, İ., & Spraza, M. Y. (2010). Supporting English-language learners in social studies class: Results from a Study of High School Teachers. *The Social Studies*, 5, 189-196.
- Akpınar-Dellal, N., & Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararçı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi etkileşim. *Dil Dergisi*, 154, 21-36.
- Akpınar-Dellal, N., & Seyhan-Yücel, M. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/2, 1051-1066.
- Altaieb, S. (2013, 1 11). *Teachers' perception of the English language curriculum in Libyan public schools: an Investigation and assesment of implementation process of English curriculum in Libyan public high schools*. Libya.(Unpublished doctoral dissertation). University of Denver. ABD
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp modeli ile değerlendirilmesi*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Esntitüsü, Aydın.
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Alwan, F. H. (2006). *An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, UK. ERIC ED503767.

- Aslan, B., & Soğuksu, A. F. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansması.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 468-492.
- Aslantürk, S. (2011).*Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Zonguldak İli Örneği*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Babacan, T. (2016). Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi. [Çevrim-içi:<http://hdl.handle.net/11684/1015> Erişim tarihi: 15.04.2019.] *Esogü Akademik Açık Erişim Sistemi*, ii.
- Back, A. (2014). *English as a lingua franca: The Case for Efl as an independent, natural, and legitimate lingua franca*. (Unpublished doctoral dissertation). Ca'Foscari University, Venedik.
- Bağçeci, B., & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri.*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 1-21.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 28-29, 17-22.
- Barrow, R., & Milburn, G. (1990). *A critical dictionary of educational concepts*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı:nitel bir araştırma.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde tematik öğrenme yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi.*Turkish Journal of Education*, 2, 1-13.
- Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Beauchamp, G. (1977). *Basic components of a curriculum theory. curriculum and evaluation* (s. 22). Berkeley: McCutchan.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Breen, M. (1987). *Contemporary paradigms in syllabus design 1. A Language Teaching*, 2, 81-92.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teachers' guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teachers' guide*. London: Penguin Books.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Büyükalan-Filiz, S., & Çelik, K. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Newyork:Macmillian.
- Cicero. (1927). *CICERO, Pro rabirio perduellionis Reo*. Loeb Classical Library. adresinden alınmıştır
- Coşkun, Y. D. (2017). *Eğitim izleme raporu*. İstanbul.
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 131, 107-111.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. London: Sage publications.
- Crystal, D. (2003). *A linguistic revolution*. Concorde.
- Crystal, D. (2003). *English as a global*. Cambridge: The Edinburg Building.

- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies* , 1, 65-74.
- Çetintaş, B., & Ayten, G. (2001). Eğitim reformu sonrası anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem .
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic: A theory of inquiry*. New York: H.Holt& Co.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Diker-Coşkun, Y. (2016). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 2, 253-265.
- Doherty, V. W., & Peters, L. B. (1981). *Goals and objectives in educational planning and evaluation*. Portland Oregon.
- Doll, R. C. (2008). *Curriculum development, decision making and process*. Corwin.
- Drubin, D. G., & Kellogg, D. R. (2012). *English as universal language of science: opportunities and challenges*. Amerika: Mol.Biol.Cel.
- Education, I. D. (2010). *Definition of terms*. Indiana Accountability System for Academic Progress: <http://www.doe.in.gov/asap/definitions.html> adresinden alınmıştır
- Egan, K. (1979). *Educational development*. New York: Oxford University Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale: Yale University Press.

- Erbilen-Sak, Ö. (2008). *İlköğretim birinci kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- ERG. (2016-2017). *Eğitim izleme raporu*.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: METEKSAN.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Genç, A. (2001). Yabancı dillere göre anadolu liselerinin yüzdeler dağılımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56.
- Genç, A. (2002). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 74-81.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 107-111.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gülengül Birinci, F., & Temizyürek, F. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(5), 54-62.

- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implementations* (s. 747-755). Antalya: iconte.
- Hosp, J. L. (2007). *Curriculum-based evaluation and math*. Sagepub, 250-256.
- House, J. (2002). *Communicating in English as a lingua franca*. J. House , *Eurosla Yearbook 2* (s. 243-261).
- Kablan, Z., Topan, B., & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik. kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1629-1644.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kırgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Universtaires de France.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). *Typology of mixed methods research designs*. *Qual Quant*, 265-275.
- Liu, Y., & Zhang, F. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Research Article*, 2(18), 187-204.
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston : Allyn and Bacon.
- Lunenberg, F. C. (2011). *Instructional planning and implementation: curriculum goals and instructional objectives*. Houston: Sam Houston State University.
- Magoma, C. M. (2016). The promise of integrated English curriculum: teachers' and head teachers' reactions and reflections. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1148-1157.

- Makdur, A., & Nur, M. R. (2014). Teachers voices on the 2013 curriculum for English instructional activities. *IJEE*, 2(1), 119-131.
- Mauranen, A. (2015). English as a global lingua franca: changing language in changing global academia. *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts*, 20(3), 29-46.
- McBrien, J. L., & Brandt, R. (1997). *The language of learning: A guid*.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University.
- MEB. (1998). Tebliğler dergisi, 4(2492).
- MEB. (2001). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2002). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2007). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı. Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2018). 2018 Meb basın açıklaması. (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyon belgesi.
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 43-58.
- Morales, A. R. (2014, 7 20). *Curriculum development process-cycle*. K-Site Online Website:
<https://online.ksu.edu/templating/courseHomePage/index.jsp?courseId=257698> adresinden alınmıştır
- Murphy, R. S. (2018). *The concept of syllabus design and curriculum development : a look at five major syllabus designs* . Rotterdam: The Netherlands.
- Nyagah, G. (2010). *Curriculum studies*. Africa: African Virtual University.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim* .
- Oğuz, A., & Akkaş-Baysal, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 107-117.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum* . USA:Scott: Foresman and Company.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. Harlow: Pearson.
- Öner, G. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen etmenler. *Ksü Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3).

- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (2), Sage:Los Angeles.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* . Newbury Park: Unwin Pty Ltd.
- Peker, B. G. (2012). *Materyal değerlendirmede prensipler ve kriterler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Penno, J. F., Moore, D. W., & Wilkinson, I. G. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33.
- Popham, W. J., & Baker, E. I. (1970). *Systematic instruction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: a handbook for professionals*. Fort Worth : Harcourt Brace Jovanovich.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Australia: Allen&Unwin Pty Ltd.
- Puckett, R. C. (1931). *Modern methods and the elementary curriculum*. New York:Longmans: Green and Company.
- Rao, V. C. (2014). *English for science and technology: a learner centered approach*. English for Specific Purposes World, 1-10.
- Reddy, M. J. (1979). *A case of frame conflict in our language about language* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Resmi Gazete. (1976). Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan anadolu liseleriyle galatasaray lisesi - İstanbul erkek lisesi özel yönetmeliği'nin 22.Maddesinin değiştirilmesi hakkında yönetmelik .

- Resmi Gazete. (1997). 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş kararı. 2-3.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching* . Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J. (2003). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rugg, H. O. (1927). *The foundations of curriculum making*. Bloomington: Public School Publishing.
- Saracaloğlu, S., Evin-Gencil, İ., & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından lise öğretmenlerinin öğretme sürecindeki yeterlikleri. *Journal of Educational Science Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 77-99.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Seaman, J., & Nelsen, P. (2011). An overburneded term: Dewey's concept of "experience" as curriculum theory . *Education and Culture*, 1(27), 2-25.
- Seidlhofer, B. (2004). 10.research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Shakuna, K. S., Dukhan, N. R., & Salim, S. F. (2016). Evaluate of English language curriculum for the ninth grade of primary education according to Taylor's model. *International Journal of Pharmaceutical Sciences and Business Management*, 5, 37-41.
- Small, J. F. (1946). *The philosophy of education of Robert Maynard Hutchins*. Chicago: University Chicago.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitimin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 397-404.
- Strayer, G. D. (1932). *Curriculum*. Chicago.
- Su, S.-W. (2012). The various concepts of curriculum and factors involved in curricula making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153-158.

- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 7-24.
- Sunel, A. H. (1994). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 121-127.
- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algıları: Osmaniye İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- T.C.MEB. (1999). *Tebliğler dergisi*, 2504(2).
- T.C.MEB. (2002). *Tebliğler dergisi*, 2532.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. Newyork:Harcourt.
- TDK. (2014). Eğitim. Online website:www.tdk.gov.tr.
- TEPAV, & B. C. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Ltd.
- TEPAV, & B. C. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Ltd.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15(9), 205-227.
- TTKB. (2002). *Ortaöğretim İngilizce öğretim programı*.
- TTKB. (2017). *Ortaöğretim İngilizce öğretim programı*.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1957). *The curriculum then and Now*. Princeton: Educational Testing Service.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim

programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154.

UNESCO. (1953). *The use of vernacular languages in education*. UNESCO DigitalLibrary:<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf> adresinden alınmıştır

Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. İstanbul: Alkım.

Wenzhong, H., & Youzhong, S. (2006). On strengthening humanistic education in the English language curriculum. *Foreign Language Teaching and Research*, 38(5), 243-247.

Widdowson, H. G. (1978). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Wood, L., & Davis, B. G. (1978). *Designing and evaluating higher education curricula*. Washington: American Association for Higher Education .

Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: "yaşamsal eğitim programları" ve "yaşamsal öğretim tasarımları". *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-15.

Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.

Yazçayır, N., Selvi, K., & Demirel, Ö. (2013). Türkiye genel ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5, 13-24.

Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 169-186.

Yüce, E. (2018). *Türkiye’deki lise 9.sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ilkelerine göre*

değerlendirilmesi.(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737.

EK-A: Görüşme Formu

Araştırma Konusu

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Yer:

Tarih ve Saat:

Görüşmeci:

Merhaba, ismim Esra CİVRİZ. Tosya Hasan Rıza Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde İngilizce öğretmeniyim. Aynı zamanda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans yapıyorum. Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı üzerine bir tez çalışması yürütüyorum.

Amacım: Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerini almak.

1. Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının kazanımları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2.Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının temaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretme-öğrenme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 4.Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme boyutu hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programının önceki program ile benzerlik/farklılıkları nelerdir?
6. Programın uygulanmasında karşılaştığınız güçlükler ve nedenleri nelerdir?
7. Programın güçlü yönleri nelerdir?
8. Programın zayıf yönleri nelerdir?
9. Programın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK-B:Anket Formu

Bu çalışma, Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşünün toplanmasına yönelik hazırlanmıştır. Söz konusu anketten elde edilecek veriler Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşü alınmasını sağlayacaktır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi bilgileri gizli tutulacaktır. Bu konuda göstereceğiniz özen için şimdiden teşekkür ederim.

Esra CİVRİZ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Çalıştığınız Kurumun Adı.....

Meslekteki Kıdeminiz

*****Açıklama: Aşağıdaki anket formunda yer alan maddelerin derecelendirmesi verilmiştir. Maddeleri okuduktan sonra uygun işaretlemeleri yapınız.**

1-Kesinlikle katılıyorum

2- Katılıyorum

3- Kararsızım

4-Katılmıyorum

5-Kesinlikle katılmıyorum

	1	2	3	4	5
Kazanımlar					
1. Kazanımlar, açık ve anlaşılırdır.					
2. Kazanımlar, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.					
3. Kazanımlar eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir.					
4. Kazanımlar, sürece değil ürüne dönüktür.					
5. Kazanımlar, birbirleri ile tutarlıdır.					
6. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur.					
7. Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur.					
8. Kazanımlar, öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygundur.					
Temalar					
1. Temalar, kazanımlarla ilişkilidir.					
2. Temalar, öğrencinin ilgisine uygun niteliktedir.					

3. Temalar, kendi içerisinde tutarlıdır.					
4. Tema seçiminde, öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.					
5. Tema seçiminde, öğrencilerin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.					
6. Tema seçiminde, öğrencilerin psikomotor gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.					
7. Temalar, güncel bilgiler içermektedir.					
8. Temalar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.					
Öğretme-Öğrenme Süreci					
1. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, kazanımlara uygundur.					
2. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
3. Öğretme-öğrenme sürecinde alternatif öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir.					
4. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, dört dil becerisine ağırlık vermektedir.					
5. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, öğrenci merkezlidir.					
6. İngilizce öğretiminde sık kullanılan etkili strateji ve yöntemlere programda yer verilmiştir.					
7. Öğretim programında sunulan materyaller kolay ulaşılabilir niteliktedir.					
8. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinlikler, temalara uygundur.					
Ölçme-Değerlendirme					
1. Kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.					
2. Alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir.(Portfolyo, akran değerlendirme, vb.)					
3. Öğretim programında, biçimlendirici ölçme araçlarına yer verilmiştir.					
4. Öğretim programında, düzey belirleyici ölçme araçlarına yer verilmiştir.					
5. Öğretim programında, dört dil becerisini ölçmeye yarayan ölçme araçlarına yer verilmiştir.					

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 27.02.2019 16:35
Sayı: 35853172-300-E.00000480722

E.00000480722

Sayı : 35853172-300
Konu : Esra CIVRIZ Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.02.2019 tarihli ve 51944218-300/00000453138 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Esra CIVRIZ**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI** danışmanlığında yürüttüğü "**2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **19 Şubat 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör V.

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 179bc5d8-0af1-4557-8bf9-2e15451650bd kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



EK-Ç: MEB İzin Belgesi



T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.7307269
Konu : Anket İzni (Esra CİVRİZ)

10/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 (Genelge No:2017/25) sayılı emirleri.
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 20/03/2019 tarih ve 51944218-300-00000515906 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (b) yazısına istinaden Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Esra CİVRİZ'in Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI danışmanlığında hazırlamış olduğu " 2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki liselerde görev yapan öğretmenlere uygulaması ile ilgili İnceleme ve Değerlendirme Komisyon Kararı ilişikte sunulmuştur.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Esra CİVRİZ'in Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI danışmanlığında hazırlamış olduğu " 2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri " konulu anket çalışmasını İlimiz Merkez İlçesindeki liselerde görev yapan öğretmenlere 2018-2019 eğitim öğretim yılında gönüllülük esasına göre kurumun eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut ŞEKER
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
10/04/2019

Ünal KILIÇARSLAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Saraçlar Mahallesi Bayındır Sokak No 8 Posta Kodu 37100
Merkez Kastamonu
Elektronik Ağ: kastamonu.meb.gov.tr
e-posta: bilgisayar37@meb.gov.tr

Bilgi için: Enis YILMAZ
Tel: 0 (366) 214 10 01
Faks: 0 (366) 212 22 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9351-a96e-3e94-8bba-27ab kodu ile teyit edilebilir.