

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUNA YAŞAR

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUNA YAŞAR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202212519022 numaralı Suna YAŞAR'ın hazırladığı "Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 13/06/2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

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

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

03/07/2025

Suna YAŞAR

ÖNSÖZ

Bu çalışma, lise düzeyindeki 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının temel bileşenleri doğrultusunda, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma bulgularının, İngilizce öğretiminin gelişimine katkı sunacağı öngörülmektedir.

"Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her aşamada rehberlik eden, çalışmamın planlanması ve yürütülmesinde yol gösterici olan değerli danışmanım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma esnasında değerleri görüşlerini esirgemeyen ve katkıları ile destek olan hocalarım Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU'na ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde kıymetli fikirleriyle katkı sağlayan ve desteğini eksik etmeyen hocam Zafer SAVAŞ KIVILCIM'a gönülden teşekkür ederim.

Bu araştırmanın yürütülmesine katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma ve gerekli izinleri sağlayarak süreci mümkün kılan Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca her zaman yanımda olup desteğini ve sevgisini esirgemeyen kıymetli teyzem Nurgül YAŞAR'a ve her zorlukta çözüm arayışımı paylaşan değerli arkadaşım Zeynep GÜL KARABODUR'a gönülden teşekkür ederim.

Hayatım ve eğitimim yolculuğum boyunca bana inanan, destekleriyle daima yanımda olan ve dualarıyla güç veren kıymetli aileme derin şükranlarımı sunarım.

BALIKESİR, 2025

Suna YAŞAR

ÖZET

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YAŞAR, Suna

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2025, 152 Sayfa

Bu çalışma, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, programın temel bileşenlerine dayalı olarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel veriler, Balıkesir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 250 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise 12 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada ortaya konan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel veri toplanmasında “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, cinsiyet ve hizmet süresi gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Görüşmelerle elde edilen nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin sonucunda, öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme boyutlarında genel olarak olumlu görüş bildirdikleri, ancak bazı alt boyutlarda kararsız kaldıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir fark saptanmazken, hizmet süresi değişkeni açısından özellikle hedef, içerik ve öğrenme-öğretme durumları boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Daha az

deneyime sahip öğretmenlerin programın bu öğelerine ilişkin görüşleri daha olumlu iken, deneyim süresi arttıkça eleştirel değerlendirmelerin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda ise hem cinsiyet hem de kıdem yılı açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre 9. sınıf İngilizce öğretim programının genel yapısının ilerlemecilik ve öğrenci merkezli anlayışla büyük ölçüde örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, uygulamada karşılaşılan materyal eksikliği, ders saatlerinin yetersizliği, dijital kaynaklara erişim güçlüğü ve okul türlerine göre içerik uyumsuzluğu gibi yapısal sorunlar, programın etkililiğini sınırlayan başlıca faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde yaşanan zorluklara dikkat çekerken, içerik güncellenmesi, teknolojik desteklerin artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları, programın teorik çerçevesi ile sahadaki uygulama pratikleri arasında yer yer uyumsuzluklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak ders süresinin yeniden düzenlenmesi, içeriklerin sadeleştirilmesi, okul türlerine özel uyarlamalar yapılması, dijital kaynakların artırılması, konuşma becerisinin ayrı değerlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri, programın öğelerine dayalı değerlendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF THE 9TH GRADE SECONDARY SCHOOL ENGLISH CURRICULUM

YAŞAR, Suna

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2025, 152 pages

This study aims to evaluate the 9th grade English curriculum in secondary education based on curriculum components and teachers' perspectives. A mixed-method approach combining quantitative and qualitative methods was employed. The quantitative sample of the study consisted of 250 English teachers working in secondary schools in the city center and districts of Balıkesir. For the qualitative part, interviews were conducted with 12 English teachers selected from those who had completed the Curriculum Evaluation Scale. Both quantitative and qualitative data collection tools were used to address the sub-problems identified in the study. For the quantitative data, the "Curriculum Evaluation Scale" was applied. For qualitative data, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. The quantitative data obtained through the scale were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 software. Frequency, arithmetic mean, and standard deviation were calculated regarding teachers' opinions. In order to analyze whether there were statistically significant differences based on various variables (gender and years of experience), independent samples t-tests and one-way ANOVA tests were applied. The qualitative data obtained from interviews were analyzed using descriptive and content analysis.

The findings from the quantitative data showed that teachers generally had positive opinions regarding the goals, content, teaching-learning processes, and assessment-evaluation dimensions of the 9th grade English curriculum. However, some hesitation was observed in certain sub-dimensions. While no significant

differences were found based on gender, significant differences were found based on years of experience, particularly in the dimensions of goals, content, and teaching-learning processes. Teachers with less experience expressed more positive views, while those with more experience tended to provide more critical evaluations. In the assessment-evaluation dimension, no significant differences were found in terms of either gender or years of experience.

The qualitative findings revealed that the overall structure of the 9th grade English curriculum largely aligns with a progressivist and student-centered approach. However, structural issues encountered in practice such as lack of materials, insufficient class hours, limited access to digital resources, and content misalignment based on school types were identified as major factors limiting the program's effectiveness. Teachers particularly highlighted difficulties in assessing speaking skills and offered suggestions including content updates, enhanced technological support, and increased support for teachers' professional development. The findings indicate that there are occasional inconsistencies between the theoretical framework of the program and its practical implementation in schools.

Based on these findings, recommendations include reorganizing class time, simplifying the content, tailoring materials to specific school types, increasing access to digital resources, separately evaluating speaking skills, and expanding supportive practices for teachers' professional development.

Keywords: 9th grade English curriculum, teacher opinions, curriculum-based evaluation

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Eğitim Programı.....	10
2.1.2. Program Geliştirme	24
2.1.3 Program Değerlendirme.....	25
2.1.4. Program Değerlendirme Modelleri	33
2.1.4.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	33
2.1.4.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli	34
2.1.4.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	35
2.1.4.4. Stake'in Uygunluk- Olasılık Modeli	36
2.1.4.5. Stufflebleam'in Modeli: Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP)	38
2.1.4.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	40
2.1.4.7. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli	40
2.1.4.8. Kirkpatrick Modeli	42

2.1.4.9. Saylor, Alexander, Lewis, Modeli	43
2.1.4.10. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	44
2.1.4.11. Bloom'un Program Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli.	46
2.1.5. İngilizce Dili, Tarihi Gelişimi ve Dilin Önemi	48
2.2. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	55
2.2.1. 2013-2018 Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması	65
2.3. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmaları	70
2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	70
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	76
3. YÖNTEM.....	83
3.1. Araştırmanın Modeli.....	83
3.2. Evren ve Örneklem	84
3.3. Veri Toplama Araçları.....	84
3.3.1. Nicel Verileri Toplama Araçları	84
3.3.2. Nitel Verileri Toplama Araçları.....	86
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	86
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	86
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	89
3.5. Araştırmacının Rolü	91
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	92
4.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeğiyle Elde Edilen Öğretmen Görüşleri	92
4.1.1 Hedeflere Ait Bulgular.....	92
4.1.2. İçerik Öğesine Ait Bulgular	94
4.1.3. Eğitim Durumları Öesine Ait Bulgular	96
4.1.4. Ölçme-Değerlendirme Öğesine Ait Bulgular	98
4.2. Görüşme Formuyla Elde Edilen Öğretmen Görüşleri	100
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Sonuçlar	128
5.2. Öneriler	149
5.2.1. Programa Yönelik Öneriler.....	149
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	150

KAYNAKÇA	152
EKLER.....	171
EK 1: Etik Kurul Onayı	171
EK 2: MEB Araştırma İzni	174
EK 3: Değerlendirme Ölçeği	177
EK 4: Görüşme Formu	179
EK 5: Ölçek İzni.....	188

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo1. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarının Kazanım, Ders Saati ve Ağırlık Üzerine Dağılımı	60
Tablo 2. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının ve Genelinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları	85
Tablo 3. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puan Aralıkları Değeri.....	88
Tablo 4. Hedef Ögesine ilişkin Görüşlerin Betimsel Analizi.....	92
Tablo 5. Hedef Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	93
Tablo 6. Hedef Ögesine İlişkin Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	93
Tablo. 7. İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi.....	94
Tablo 8. İçerik Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	95
Tablo 9. İçerik Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	95
Tablo 10. Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi.....	96
Tablo 11. Eğitim Durumları Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	97
Tablo 12. Eğitim Durumları Durumları Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	97
Tablo 13. Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi	98
Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	99
Tablo 15. Ölçme ve Değerlendirme Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	99
Tablo 16. Uygulanmakta Olan Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler	100
Tablo 17. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hedeflerin (Kazanımların) Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	103

Tablo 18. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan İçeriklerin (Öğrenme Alanları) Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	106
Tablo 19. Öğretim Programında Yer Alan Eğitim Durumlarının (Önerilen Yöntem-Teknik, Etkinlik, Materyal ve Araç-Gereçler) Değerlendirilmesine ilişkin Görüşler	108
Tablo 20. Öğretim Programında Yer Alan Sınama Durumlarının (Ölçme-Değerlendirme) Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....	111
Tablo 21. Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler.....	113
Tablo 22. Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşler	116
Tablo 23. Öğretim Programını Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara ilişkin Görüşler.....	120
Tablo 24. Programa İlişkin Öneriler	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Programın Öğeleri	14
Şekil 2. Stake Uygunluk Modeli.....	38
Şekil 3. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM).....	46
Şekil 4. Kelime Bulutu.....	126

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler
CEFR	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
CLT	: İletişimsel Dil Öğretimi
f	: Frekans
LSD	: En Küçük Anlamlı Fark Testi
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SS	: Standart Sapma
T.T.K.B.	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TBLT	: Görev Temelli Öğrenme
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzde İngilizce, hemen her alanda yaygın olup; küresel iletişimin, ticaretin ve diplomasinin temel dili olarak kabul edilmektedir. İngilizcenin önemi, uluslararası ticaret ve iş dünyasında yaygın olarak kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada, kurumlar arası iş birlikleri büyük ölçüde İngilizce üzerinden yürütülmektedir (Crystal, 2020). Bu durum, İngilizce bilmenin, bireylerin ve kurumların uluslararası arenada rekabet edebilirliği ve avantajlı koşulları arttırdığı anlamına gelmektedir. Sosyal ve kültürel açıdan da İngilizce, farklı kültürler arasında köprü görevi görmektedir. Uluslararası medya, sinema, müzik ve edebiyatın büyük bir kısmı İngilizce olarak üretilmesi ve tüketilmesi İngilizce bilen bireylerin, dünya genelindeki kültürel çıktılara daha kolay erişimini sağlamakta ve kültürler arası etkileşimi artırmaktadır (Pennycook, 2017). Politik olarak, İngilizce, uluslararası kuruluşlarda ve diplomaside de yaygın olarak kullanılmaktadır. Birleşmiş Milletler, NATO ve Avrupa Birliği gibi uluslararası örgütlerde İngilizce, resmi dillerden biri olarak kabul edilmekte ve karar alma süreçlerinde etkin bir rol oynamaktadır (Phillipson, 2018). Bu bağlamda, İngilizce bilmek, bireylerin ve devletlerin uluslararası arenada daha etkili olabilmesini sağlamaktadır. Ülkelerin iletişimsel sorunlarının önüne geçebilmek adına dili etkin kullanabilmeleri uluslararası alanda son derece önem teşkil etmektedir.

İngilizcenin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik boyutlardaki önemi, küresel dünyada vazgeçilmez bir dil olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, İngilizce öğrenmek, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan bir yatırımdır. Bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, sürekli yeni bilgilerin ortaya çıkmasına ve bu bilgilerin kısa sürede geniş kitlelere ulaşmasına olanak tanımaktadır. Gelişmiş ülkeler arasında yer almak ve çağdaş uygarlık seviyesine erişebilmek için bu dönüşüme ayak uydurmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Söz konusu değişim, eğitim sistemlerini de etkilemekte; dolayısıyla bireylerden ve toplumdan beklenen nitelikler zamanla farklılık göstermektedir. Bu beklenen özelliklere ulaşmada ve nitelikli toplumlar ile gelişmiş bir ülke oluşturmada

İngilizce öğretimi önemli bir yere sahiptir. İngilizce dil edinimi, bireyin düşünme kapasitesinin gelişmesine katkı sağlarken, aynı zamanda çok yönlü düşünme becerileri kazanmasına ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilme yetisinin oluşmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, bilgi temelli toplumların inşasında ve ülkelerin sürdürülebilir kalkınma süreçlerinde İngilizce öğretimi önemli bir paya sahiptir (Erdem, 2020).

Türkiye’de eğitim alanında İngilizcenin ders olarak ortaöğretim sürecinde yer alması 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasına dayanmaktadır. 1924 programında derslerin belirli saatlerinde dilbilgisi kuralları Türkçe açıklanırken diğer saatlerde tamamen İngilizce kullanımına dayalı etkinlikler yapılmıştır (Can ve Kartal, 2020). Cumhuriyet’in ilk yıllarında İngilizce dersi ortaöğretimde seçmeli yabancı dil olarak programa dahil edilmiş ve öğretim yöntemi büyük ölçüde dilbilgisi ve çeviri odaklı olarak yapılandırılmıştır (Can ve Kartal, 2020). İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’nin Batı ile artan ilişkileri, NATO üyeliği (1952) ve küreselleşme dinamikleri İngilizceye verilen önemi artırmış; İngilizce, ortaöğretimde giderek daha fazla vurgulanan bir ders haline gelmiştir (Sönmez ve Köksal, 2022). 1970’li yıllarda dil öğretimindeki yaklaşımlar köklü bir dönüşüme uğramış ve 1973 ortaöğretim İngilizce öğretim programı, geleneksel dilbilgisi-çeviri yönteminin yerine iletişimsel becerileri (dinleme-konuşma) geliştirmeyi hedefleyen modern bir yöntemi benimsemiştir (Can ve Kartal, 2020). Bu değişim, yabancı dil öğretiminde ezber ve tercümeyle dayalı klasik anlayıştan uzaklaşarak öğrencilerin dili etkin kullanabilmesine odaklanması yönüyle önem taşır. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile İngilizce eğitiminin ilköğretimde daha erken başlaması sağlanmış ve ortaöğretimdeki İngilizce programları iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir (Karsantık ve Yağcı, 2021). 2000’li yıllarda Avrupa Birliği uyum süreci ve küresel eğilimlerin etkisiyle öğretim programında yeniden güncellemeler yapılmıştır. 2004-2005 yıllarında pilot olarak uygulanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren resmî olarak yürürlüğe giren programla birlikte, geleneksel davranışçı anlayıştan uzaklaşmış ve bunun yerine yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (Aydın ve Taş, 2019). 2011 yılında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi’ne uyumlu biçimde düzey-temelli ve öğrenci merkezli olarak tamamen yenilenmiştir (Karsantık ve Yağcı, 2021). Bu kapsamlı yenilenme, içerik ve tema sayılarının azaltılması, teknoloji destekli etkinliklere yer verilmesi ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin çağdaş dil eğitimi anlayışına göre uyarlanması gibi

unsurları içermiştir (Karsantık ve Yağcı, 2021). 2013 yılında gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim sistemi reformuyla birlikte, eğitim süreci dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise olmak üzere yapılandırılarak toplam 12 yıl süren zorunlu eğitim modeli hayata geçirilmiştir. 2017 yılından itibaren ise diğer derslerde olduğu gibi İngilizce öğretim programı da güncellenerek kamuoyu geri bildirimleri doğrultusunda küçük düzenlemelerle uygulamaya konulmuş ve iletişimsel yaklaşım vurgusu sürdürülmüştür (Karsantık ve Yağcı, 2021).

2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde belirlenen dil yeterlilik seviyelerine uyumlu şekilde tasarlanmış ve dil kullanımını gerçek yaşam bağlarına entegre etmeyi amaçlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Programda, öğrencilere iletişim odaklı bir yaklaşım sunulmuş ve dilin yalnızca bir bilgi bütünü değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmiş, kültürel farkındalıkları artırılmış ve İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için fırsatlar sunulmuştur. Ders içerikleri, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlara uygun olarak yapılandırılmış ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla desteklenmiştir (Council of Europe, 2001). Dijital öğrenme araçlarının kullanımı, öğrencilerin İngilizceye olan ilgisini arttırmayı ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlamıştır (Alptekin, 2019). Ayrıca, öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlama becerileri geliştirilmiştir. Program, dil eğitimindeki yenilikçi yaklaşımları ve küresel standartları göz önünde bulundurmıştır.

Türkiye'de Ortaöğretim kurumlarına yönelik İngilizce Dersi Öğretim Programları, yabancı dil öğretiminin kalitesini arttırmayı ve öğrencilerin İngilizceyi etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu öğretim programları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini eşit düzeyde geliştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle ortaöğretimin ilk yılı olan dokuzuncu sınıf İngilizce dersi, öğrencilerin ortaokulda kazandıkları temel bilgi birikimini pekiştirmekte ve ileri düzey dil öğrenimi için sağlam bir temel oluşturduğundan dolayı bu ders, sonraki yıllarda özellikle 10,11 ve 12. Sınıf düzeyinde işlenecek ileri düzey İngilizce kazanımlarının önkoşul öğrenmelerini sağlayarak ortaöğretim sürecinin kritik bir basamağını temsil etmektedir (Güneş, 2018).

2018 yılında güncellenen Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) tarafından tanımlanan A1 ve A2 seviyelerine karşılık gelmektedir. Bu programın temel amacı, öğrencilerin 9. sınıfa kadar edindikleri İngilizce bilgilerini pekiştirmek ve ileri sınıflara sağlam bir temel oluşturarak geçişlerini kolaylaştırmaktır. Bu seviyedeki öğrencilerden, basit konuşmaları anlayabilme, kendilerini tanıtabilecek kadar dil bilgisine sahip olma ve günlük yaşamlarını hedef dilde sürdürebilme gibi beceriler geliştirmeleri beklenmektedir. Programda, yaş grubuna uygun güncel konular iletişimsel bir bağlamda sunulmuş ve temel dil işlevlerinin farklı bağlamlarda sıkça tekrar edilerek öğrenmenin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Her ünite, dört dil becerisini birbirine entegre edecek şekilde tasarlanmış olup, içerik niceliğinden ziyade niteliğe önem verilmiştir. Bu nedenle, yoğun bir içerik yerine sade ve sık tekrarlarla zenginleştirilmiş bir içerik tercih edilmiştir. Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, dil becerisi düşük seviyede olan öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmek amacıyla A1 düzeyinde işlev, kelime bilgisi ve yapılar üzerine yoğunlaşmayı önermektedir. Öte yandan, dil yeterliliği yüksek olan öğrenciler için, A1 düzeyinde konuşma ve yazma gibi becerilere odaklanılarak, A2 düzeyi işlev, kelime bilgisi ve yapıları için daha fazla zaman ayrılması gerektiği belirtilmiştir. İngilizce öğretimiyle ilgili yürütülen araştırmalar neticesinde, her yıl alana ilişkin yeni bilgi ve kavramlar literatüre kazandırılmaktadır (Kara, 2018). Bu nedenle, İngilizce dersi öğretim programlarının sürekli gelişen bilgi ve ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek ve yeniliğe açık bir yapıda tasarlanması gerekmektedir (Yılmaz, 2017). Zira eğitim programlarının güncel bilimsel veriler ışığında hazırlanması ve değişen koşullarla uyumlu olması temel bir zorunluluktur (Güneş, 2016).

2017-2018 eğitim-öğretim yılı 9. sınıf İngilizce ders saatlerinde bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 13 Şubat 2018 tarihli ve 56 sayılı kararı ile kabul edilen Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nde ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu düzenleme kapsamında, 9. sınıf İngilizce ders saatleri okul türüne ve uygulanan programa göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Anadolu liselerinde İngilizce ders saati artırılırken, bazı diğer lise türlerinde mevcut ders saati

korunmuştur. Seçmeli dersler içinde İngilizceye ayrılan sürelerde de değişiklikler yapılmıştır.

Ayrıca Türkiye’de eğitim ve öğretim alanında var olan güncel ihtiyaçlar doğrultusunda 23 Mayıs 2024 tarihinde “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” yayımlanmıştır. Bu model öğrenci merkezli yaklaşım, 21. Yüzyıl becerileri, teknoloji kullanımı, disiplinler arası yaklaşım ve çok yönlü eğitim yaklaşımları kapsamında güncellenmiştir. Bu doğrultuda, güncellenen öğretim programlarının yayımlandığı <https://mufredat.meb.gov.tr/> sitesinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 26/04/2024 tarihli ve E-21658195-101.02-101123899 sayılı yazısı üzerine hazırlanan tüm öğretim programlarının çerçevesini belirleyen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” nin 23 Mayıs 2024 tarihli T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" incelendiğinde, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında herhangi bir güncellemeye yer verilmediği anlaşılmaktadır. Güncelde halen 2017-2018 tarihinde uygulanan 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı geçerlidir.

Uygulanan bir öğretim programının başarı düzeyini belirlemek, hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek ve programın verimliliğini ölçebilmek programların sistemli ve sürekli biçimde değerlendirilmesi gerekir (Öztürk, 2015). Öğretim programları; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının birbiriyle ilişkili olduğu, sürekli gelişen yapılar olarak tanımlanabilir (Şahan, 2014). Bu program öğelerinden birinde yaşanacak bir aksaklık diğer unsurları da olumsuz yönden etkileyebileceğinden dolayı programlara yönelik karar alma süreçlerinde tüm öğelerin birlikte ele alınması önem taşımaktadır (Erden, 1998). Programların değerlendirilmesinde en kritik rol, uygulayıcı konumundaki öğretmenlere aittir (Bahar, Özkaya ve Birol, 2011). Öğretmenler doğrudan uygulama sürecinin içinde yer aldıkları için, onların programın niteliğine dair görüşleri büyük önem taşımaktadır (Akça, 2007). Bununla birlikte, öğretmenlerin yalnızca uygulama değil; planlama ve değerlendirme süreçlerinde de aktif rol almaları, programların hedeflerine ulaşmasında belirleyici bir faktördür (Yiğit, 2003). Bu bağlamda, hâlen yürürlükte olan İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel sorusu, “Öğretmenler 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin ne tür görüşlere sahiptir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu çalışmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1- Öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca, bu görüşler cinsiyet ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Öğretmenlerin 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca, bu görüşler cinsiyet ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca, bu görüşler cinsiyet ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Öğretmenlerin 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca, bu görüşler cinsiyet ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin olarak öğretmenler, programın hangi yönlerini güçlü ve etkili bulmaktadır?

6- Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında zayıf bulunan ya da sorunlu görülen yönler nelerdir?

7- Öğretmenler, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri hangi yönleriyle ifade etmektedirler?

8- Öğretmenler, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi konusunda hangi önerilerde bulunmaktadır?

1.2. Amaç

Bu araştırma, 2017-2018 tarihinden itibaren uygulamaya konan 9. sınıf İngilizce öğretim programının; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarını esas alan programın temel öğelerine dayalı değerlendirme modeli çerçevesinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesini amaçlamıştır.

1.3. Önem

Günümüzde toplumsal dönüşümün ivme kazandığı, bilimsel bilginin hızla üretildiği ve teknolojik gelişmelerin kesintisiz bir şekilde devam ettiği dinamik bir çağ yaşanmaktadır. Bu ilerlemeler, geleceğin üreten bireyleri olacak öğrencilerin ihtiyaç duyduğu niteliklerin de değişmesine neden olmuştur. Bu niteliklerin hayatın çeşitli alanlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sağlam bir temel ve altyapı gerekmektedir. Öğrencilerin belirlenen niteliklere sahip olarak yetişmeleri, eğitim programlarının güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (M.E.B TTKB, 2017). Güncel bilgi birikimi, olanaklar ve teknolojik araçlar; bireylerin İngilizceye duyduğu gereksinimleri, dili kullanma biçimlerini ve en önemlisi, İngilizce öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu dönüşüm sürecinin ortaya çıkardığı yeni sorunların üstesinden gelebilmek için, İngilizceye önem veren, ileri düzey dil becerilerine sahip ve bu becerileri etkili biçimde modelleme ile problem çözme süreçlerinde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi büyük bir zorunluluktur. Bu doğrultuda, mevcut öğretim programları değerlendirilerek, elde edilen veriler ışığında sürekli olarak güncellenmeli ve iyileştirilmelidir (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan 9-12. sınıflar İngilizce dersi öğretim programı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde 9. sınıflardan itibaren uygulanmaya başlamıştır. Ancak, program geliştirme sürecinin en kritik aşamalarından biri olan pilot uygulama süreci atlanmıştır. Bu nedenle, programın uygulamada ne derece etkili olduğunu belirlemek için program değerlendirme çalışmalarının yapılması gereklidir. İlgili literatür incelendiğinde, 2017-2018 yılında uygulamaya konan İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların (Yalçınkaya, 2018; Biçer ve Ada, 2020) yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle 9. Sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirilmesi, hali hazırda kullanılan 2017-2018 yılı 9. sınıf İngilizce Dersi

Öğretim Programının üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili olası sorunları belirlemek, çözüm önerileri sunmak aracılığıyla programın geliştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra 9. sınıf ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kapsamlı bir analizini sunarak, programın etkinliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle öğrencilerin dil edinim ihtiyaçları, öğretmen deneyimleri ve sınıf içi uygulamalar dikkate alındığında, mevcut programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma hem politika yapıcılar hem de eğitimciler için yol gösterici nitelikte olup, İngilizce öğretiminde daha etkili ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, alanyazındaki sınırlı değerlendirme çalışmalarını zenginleştirerek, ileride yapılacak araştırmalar için teorik ve uygulamalı bir temel sunmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme aracındaki soruları objektif olarak cevaplandıkları

2. Bu araştırmada, öğretmenlerin ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin okuryazarlık düzeyine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma, 2023-2024 yıllarında Balıkesir ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan 9. sınıflarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle,

2. Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılımcılar tarafından verilen yanıtlarla sınırlıdır.

3. Çalışma, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sadece program öğeleri (hedefler, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme) temelinde yapılan değerlendirmesiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Programı: Eğitim programı, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmış sistemli bir plandır (Demirel, 2017). Bu plan, eğitimin neyi, niçin, nasıl ve ne ölçüde öğreteceğini belirleyen kapsamlı bir yol haritası niteliğindedir. Program, sadece içeriklerin sıralanmasından ibaret olmayıp; hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarını içeren bütüncül bir yapıyı kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Hedef: Planlı ve düzenli öğrenme yaşantıları aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen; davranış ya da davranışla ifade edilebilecek nitelikteki özelliklerdir (Ertürk, 1972'den akt. Demirel, 2017).

İçerik: Eğitim programının temel öğelerinden biri olup, belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmak amacıyla öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri, değer, tutum ve deneyimlerin yapılandırılmış bütünüdür (Demirel, 2017).

Eğitim Durumları: Konunun aktarılması ve belirlenen kazanımların elde edilmesi sürecinde başvurulan yöntem, teknik ve uygulamaları içeren kapsamlı bir kavramdır (Oliva ve Gordon, 2018).

Sınama Durumları: Öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemeye yönelik yapılan değerlendirme sürecidir (Şahan, 2014).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölüm kapsamında, eğitim programı ile ilgili temel kavramlar, program geliştirme süreci, değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile birlikte İngilizce eğitiminin önemi alt başlıklar hâlinde incelenmiştir.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim, kişinin kendi deneyimleri aracılığıyla kasıtlı olarak istenen davranış değişikliklerini kazandığı bir süreçtir (Ertürk, 2017). Bu sürecin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için oluşturulan eğitim programları hem okul içi hem de okul dışı ortamda bireylere sunulan planlı öğrenme deneyimlerini içeren sistemli bir yapıdır (Demirel, 2017). Eğitim programlarının hedefleri, belirli yaşantılar yoluyla bireylere kazandırılması hedeflenen davranışsal değişikliklerdir (Sönmez, 2020). Bu hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için içerik, yani öğretilmesi planlanan konular, belirli bir düzen içerisinde sunulmalıdır (Küçükahmet, 2020). Bu içerik, etkili öğretim yöntemleri ve teknikleri ile öğrencilere aktarılır; bu süreç eğitim durumları olarak adlandırılır (Oliva ve Gordon, 2018). Öğrencilerin bu süreçten ne derece başarıyla geçtiklerini değerlendirmek için ise sınav durumları kullanılır; bu, öğrenme hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemeye yönelik bir faaliyettir (Gagné, 1985).

Eğitim programları, ulusal ya da küresel düzeyde yüksek kaliteli bir eğitim sistemi oluşturma, ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine katkıda bulunacak nitelikli insan kaynakları yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesini destekleme gibi hedeflerle hazırlanır. Bu doğrultuda, Varış (1998) ve Kısakürek (1983) tarafından da vurgulandığı üzere, eğitim programları öğrenenlerin davranış normlarından öğrenme ve öğretme faaliyetlerine kadar geniş bir yelpazede rehberlik sağlayarak aracı bir rol üstlenir. Milli eğitim temel politikalarının pratiğe dönüştürülmesi, eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda, Türk milletinin birlik ve beraberlik içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en ucra köşelerine kadar yayılması ve hayata geçirilmesinde programlar köprü

işlevi görür. Bireylerin davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzenlemelerde etkinlik sağlayacak şekilde şekillendirmek için kullanılan bir araç olarak da işlev görür. Eğitim programlarının bu görevlerini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için, sistematik, koordineli ve bilimsel bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekmektedir. Wiles ve Bondi'ye (1993) göre, program geliştirme, öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması süreci olup, bu süreç koordineli faaliyetler aracılığıyla gerçekleştirilir. Benzer şekilde, Marsh ve Willis (2007) eğitim programlarının etkili bir şekilde değiştirilmesi ve iyileştirilmesinin kolektif bir süreç olduğunu ifade eder. Bu sebeple, öğretim programlarının düzenli aralıklarla değerlendirilmesi ve çağın ihtiyaçlarına göre yenilenmesi önem taşımaktadır. Turgut'un (1983) belirttiği gibi, program geliştirme süreci; program taslağının ve destekleyici materyallerin hazırlanması, bu taslağın uygulama alanında test edilmesi, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve son olarak taslağın değerlendirme sonuçlarına göre revize edilip yayılması aşamalarını içerir. Bununla birlikte, mevcut eğitim programlarının; toplumsal ihtiyaç ve beklentilerle, bireylerin ilgi, gereksinim ve bireysel özellikleriyle, ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ne derece örtüştüğünün değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, programların nitelikli biçimde tasarlanması önemli olmakla birlikte, bu programların başarısını sürdürülebilir kılmak için düzenli ve kapsamlı değerlendirme süreçleriyle desteklenmesi de gerekmektedir.

Eğitim programlarının hazırlanması, eğitim biliminin temel alanlarından biri olarak uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu süreç, eğitim hedeflerinin belirlenmesi, içeriklerin seçimi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve değerlendirme yöntemlerinin planlanması gibi bir dizi aşamayı içermektedir. Tyler (1949), eğitim programlarının hazırlanmasında hedeflerin merkezi bir rol oynaması gerektiğini savunmuş ve bu doğrultuda "hedef yönelimli" bir program geliştirme modeli önermiştir. Tyler'ın çalışmaları, program geliştirme alanında bir dönüm noktası olarak kabul edilir ve günümüzde de geçerliliğini koruyan temel ilkeleri ortaya koymuştur. Bloom ve arkadaşları (1956), eğitim hedeflerinin belirlenmesinde önemli bir adım olan taksonomi yaklaşımını geliştirmiştir. Bloom'un taksonomisi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenme hedeflerini kategorize eden bir sistem sunarak, eğitim programlarının hazırlanmasında geniş bir kabul görmüştür. Bu sistem, eğitimcilerin hedefleri belirlerken daha sistematik bir yaklaşım benimsemelerini sağlamıştır. Son yıllarda, program geliştirme çalışmalarında öğrenci merkezli

yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Örneğin, Wiggins ve McTighe (2005) tarafından geliştirilen "Geriyeye Dönük Tasarım" modeli, eğitim programlarının hazırlanmasında son hedefleri belirleyerek başlayıp, bu hedeflere ulaşmak için gereken öğrenme deneyimlerini planlamayı öne çıkarmaktadır. Bu model, programların daha etkili ve amaca yönelik olmasını sağlamayı amaçlar. Günümüzde, eğitimde program geliştirme sürecinde teknolojinin rolü de artmıştır. 21. yüzyıl becerilerine odaklanan eğitim programları, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Bu bağlamda, teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin ve dijital öğrenme materyallerinin program geliştirme süreçlerine entegrasyonu, eğitimdeki dönüşümün önemli bir parçası haline gelmiştir. Ayrıca, eğitim programlarının hazırlanmasında kültürel duyarlılığın ve toplumsal ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Banks (2016), kültürel çeşitliliğin artan önemi doğrultusunda, eğitim programlarının farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim programlarının hazırlanması alanında yapılan çalışmalar, başlangıçta hedef yönelimli modellerden, günümüzde daha esnek, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli yaklaşımlara evrilmiştir. Bu süreçte, kültürel duyarlılık ve toplumsal ihtiyaçların göz önünde bulundurulması, program geliştirme çalışmalarının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Eğitim programlarının tarihsel gelişimi, eğitimin doğası ve amacına yönelik anlayışların zamanla nasıl değiştiğini yansıtan önemli bir süreçtir. 20. yüzyıla kadar eğitimde "program" kavramı, genellikle öğrenme sürecinde öğretilmesi gereken konuların bir listesi olarak anlaşılmıştır. Bu dönemde program, daha çok içerik odaklı bir yapıya sahipti ve öğrencilerin belirli bilgi ve becerilere ulaşmalarını sağlamak amacıyla düzenlenmiş bir öğretim programı olarak görülüyordu (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Erken dönemlerde, eğitim programları genellikle klasik metinler ve sabit bir ders içeriği üzerine kuruluydu. Bu programlar, belirli ahlaki ve entelektüel değerlerin öğrencilere aktarılmasını hedefliyordu. Özellikle Batı dünyasında, bu anlayış büyük ölçüde antik Yunan ve Roma eğitim geleneklerinden etkilenmiştir (Goodlad, 1979). Eğitim, daha çok elit kesimlere yönelik bir faaliyet olarak görülmekteydi ve programlar, öğrencilerin sosyal statülerine göre farklılık gösterebiliyordu.

21. yüzyıla kadar olan süreçte, program geliştirme çalışmaları, içeriğin nasıl düzenleneceği ve sunulacağı üzerine odaklanmıştı. Bu dönemde program, genellikle öğretilecek konuların bir dizisi olarak ele alınmıştır. Ancak bu yaklaşımlar, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme süreçlerine odaklanmaktan ziyade, genel geçer bilgi aktarımını öncelikli görmüştür (Kliebard, 2004). Eğitim programları, bu dönemde daha çok öğretmen merkezli bir yapıya sahipti; öğretmenler, belirli bir öğretim programı doğrultusunda bilgi aktarımı yapmaktan sorumluydular.

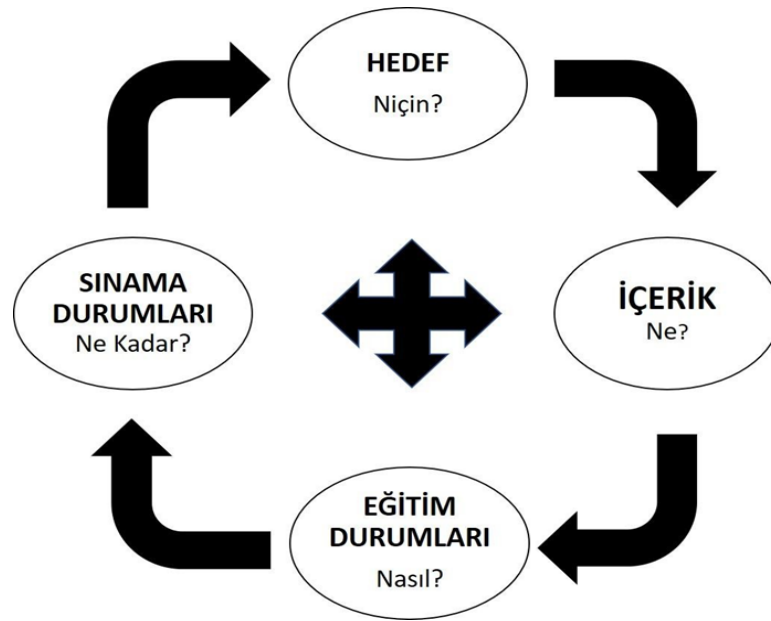
21.yüzyılın başlarına gelindiğinde, program kavramı daha geniş bir anlam kazanmaya başladı. Bu dönemde, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve bireysel yeteneklerini farkederek kendilerini gerçekleştirmelerini amaçladığı anlaşılmıştır. Program, bu bağlamda hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yapılandıran hem de onları toplumun değerleri ve beklentileri doğrultusunda şekillendiren bir araç olarak görülmüştür (Dewey, 1916). John Dewey, bu dönemde programların sadece akademik bilgiyi değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşantılarını zenginleştiren deneyimleri de içermesi gerektiğini savunmuştur. Özellikle 21.yüzyılda sanayi devrimi ve modern ulus devletlerin oluşumu, eğitim programlarının amacını ve yapısını yeniden şekillendirdi. Bu dönemde, eğitimin yaygınlaştırılması ve standartlaştırılması amacıyla daha sistematik programlar geliştirilmeye başlandı. Örneğin, Herbart'ın pedagojik teorileri, eğitimin öğrenci üzerinde ahlaki ve entelektüel etkisini artırmayı hedefleyen program geliştirme anlayışlarını etkilemiştir (Herbart, 1891). Herbart, eğitimi, öğrencinin bilgi birikimini genişletmenin yanı sıra, karakterini ve ahlaki değerlerini de geliştirecek bir süreç olarak görüyordu.

Günümüzde program kavramı, 20. yüzyıl öncesi anlayışlardan önemli ölçüde farklılaşmıştır. Modern eğitim teorileri, programı sadece öğretilecek konuların bir dizisi olarak değil, aynı zamanda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütünü olarak tanımlamaktadır (Schiro, 2013). Bu bağlamda, program geliştirme süreçleri, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanan ve onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen yapılandırılmış öğrenme deneyimleri olarak anlaşılmaktadır.

Eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınam durumları arasında dinamik ve bütüncül bir ilişki bulunmaktadır. Hedefler, öğrencilerin ulaşması gereken bilgi, beceri ve tutumları belirlerken (Demirel, 2012),

içerik bu hedeflerin somutlaştırılması için gerekli öğrenme materyallerini ve konuları kapsamaktadır (Varış, 1998). Eğitim durumları ise hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan öğretim stratejileri, yöntemleri ve etkinliklerden oluşur (Ertürk, 1972). Bu süreçte sınama durumları, belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini ölçmek için kullanılan değerlendirme araç ve tekniklerini içermekte olup, öğrenme sürecini geri bildirimlerle desteklemektedir (Bloom, 1976). Bu dört öge birbirini tamamlayan ve destekleyen bir yapıya sahiptir; örneğin, eğitim durumlarının planlanması, hedeflerle uyumlu içerik seçimini gerektirirken, sınama durumları ise bu süreçte elde edilen kazanımların doğrulanmasına katkıda bulunur (Taba, 1962). Bu bağlamda, öğretim programının başarısı, bu ögelerin uyumlu ve bütüncül olarak düzenlenmesine bağlıdır.

Programın temel ögeleri olan hedefler, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme arasında dinamik bir ilişki olduğundan, bu ögeler, programın amaçlarını gerçekleştirmek için birbirleriyle uyum içinde çalışır. Bu dinamik ilişki aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Programın Ögeleri

Kaynak: Demir, T. (2021). *Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yukarıdaki diyagram, hedeflerin içeriği, öğretim durumlarını ve değerlendirme süreçlerini nasıl yönlendirdiğini; aynı zamanda değerlendirme sonuçlarının hedefler

ve içerik üzerinde geri bildirim sağladığını göstermektedir. Diagramdaki oklar, bu öğeler arasındaki etkileşimi ve programın bütünlüğünü vurgulamaktadır.

Hedefler

Eğitim programlarının temel unsurlarından biri olan hedefler, öğrencilerin öğrenim süreçleri sonucunda edinmeleri beklenen bilgi, beceri ve değerleri tanımlar. Hedefler, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği yapma gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi de amaçlar (Wiggins ve McTighe, 2005). Eğitimde hedef belirleme süreci, yapılandırılmış ve ölçülebilir bir çerçeve sunarak programın etkin bir şekilde uygulanmasını mümkün kılar (Tyler, 1949).

Eğitim programlarının temel yapı taşlarından biri olan hedefler, programın felsefesine uygun biçimde belirlenmeli ve öğretim sürecinin yönlendirilmesinde merkezi bir rol oynamalıdır (Demirel, 2017). Etkili hedefler, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak yapılandırılmalı; açık, anlaşılır, ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlar biçiminde ifade edilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Ayrıca hedeflerin, davranışsal ifadelerle tanımlanması ve tek bir kazanıma odaklanması; öğretmenlerin öğretim sürecini planlaması ve değerlendirme araçlarını seçmesi açısından işlevsellik sağlar (Varış, 1994). Tyler (1949) ise hedeflerin, öğretim içeriği ve etkinliklerinin seçilmesinde temel ölçüt olması gerektiğini vurgulayarak, hedeflerin öğrenme sürecindeki yönlendirici rolünü ortaya koymuştur. Bloom'un bilişsel alan sınıflandırması gibi taksonomiler aracılığıyla hedeflerin, basitten karmaşığa doğru mantıklı bir sıra ile düzenlenmesi ise öğrenmenin kalıcılığı ve derinliği açısından önemlidir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu bağlamda, nitelikli hedefler yalnızca programın yönünü belirlemekle kalmayıp, öğrenme sürecinin her aşamasında tutarlılığı ve bütünlüğü sağlamaktadır.

Hedefler, kapsam ve süre açısından uzak, genel ve özel hedefler olmak üzere üç ana kategoriye ayrılır (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Hedeflerin düzeyine göre:

a) Uzak hedefler, eğitim sürecinin uzun vadeli çıktıları olarak tanımlanır. Toplumun genel eğitim amaçlarını yansıtan bu hedefler, öğrencilerin yaşam boyu

kullanacakları değerleri ve temel becerileri içermektedir (Taba, 1962). Örneğin, etik değerlere bağlılık, eleştirel düşünme becerisi veya aktif vatandaşlık gibi hedefler, uzak hedefler kapsamında ele alınabilir.

Türkiye’de 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde, eğitimin uzak hedefleri şöyle tanımlanmıştır: “Türk vatandaşlarının ve toplumunun refahını artırmak, milli birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve nihayet Türk Ulusunu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı bir ortağı yapmak.” Bu hedefler, eğitimin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümdeki rolünü de vurgulamaktadır. Hedeflerin bu doğrultuda belirlenmesi, programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve değerlendirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

b) Genel Hedefler: Genel hedefler, uzak hedeflerin bir alt kategorisi olarak düşünülebilir ve genellikle belirli bir eğitim düzeyi veya disiplinle ilişkilidir. Belirli bir eğitim düzeyi veya programı için daha dar kapsamlıdır ve öğrencilerin belirli bir süre içinde ulaşması beklenen becerilere odaklanır. Bu hedefler, belirli bir ders veya konu alanı için geçerli olan geniş kapsamlı öğrenme amaçlarını içerir. Genel hedefler, öğrencilerin bir ders süresi boyunca kazanmaları beklenen genel bilgi ve becerileri tanımlar (Bloom, 1971). Bu hedefler, genellikle derslerin veya programların tasarımında rehberlik eden temel ilkeler olarak işlev görür (Gagné, 1985).

c) Özel Hedefler: Doğrudan öğretim planlamasında kullanılan, açık ve ölçülebilir ifadelerden oluşur. Genel hedeflerin daha spesifik ve ölçülebilir hale getirilmiş biçimleridir. Bu hedefler, belirli bir dersin veya öğrenme ünitesinin sonunda öğrencilerin neyi başarmış olmaları gerektiğini açık bir şekilde ifade eder. Özel hedefler, genellikle davranışsal terimlerle ifade edilir ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Mager, 1997). Özel hedefler, öğretmenlerin ders planlarını yaparken ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmelerinde doğrudan rehberlik sağlar (Wiggins ve McTighe, 2005).

Uzak, genel ve özel hedefler arasında hiyerarşik bir ilişki bulunmaktadır. Uzak hedefler, eğitimin nihai amacını temsil ederken, genel hedefler bu uzak hedeflere ulaşmada bir ara basamak olarak işlev görür. Özel hedefler ise, genel hedeflerin somut ve ölçülebilir hale getirilmiş versiyonlarıdır. Bu hiyerarşik yapı, eğitim sürecinde

hedeflerin birbirleriyle uyumlu olmasını ve her bir hedefin bir üst düzey hedefe hizmet etmesini sağlar (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu nedenle, program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesi aşamasında bu hiyerarşik yapıya dikkat edilmesi, programın bütüncül ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemlidir (Posner, 2004).

Eğitimde hedeflerin düzeylerine göre uzak, genel ve özel hedefler olarak ayrılması, öğretim programlarının etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması için gereklidir. Uzak hedefler, eğitimin uzun vadeli amaçlarını tanımlarken, genel hedefler bu amaçlara ulaşmada ara basamakları temsil eder. Özel hedefler ise, öğrenme sürecinin sonunda elde edilmesi gereken somut ve ölçülebilir çıktılarını ifade eder. Bu hiyerarşik yapı, eğitim sürecinin tutarlılığını ve hedeflerin birbirleriyle uyumlu olmasını sağlar. Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca edinmeleri beklenen bilgi, beceri ve tutumların açık ve sistemli bir biçimde tanımlanmasına olanak tanır. Belirlenen bu hedefler, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç temel alanda sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, öğretim sürecinin planlanmasında hem odaklanmayı hem de etkililiği artırarak öğretimsel hedeflerin sistematik bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlar (Bloom vd., 1956; Anderson ve Krathwohl, 2001).

Hedeflerin türüne göre:

a) Bilişsel Alan: Bilişsel alan, öğrenenlerin bilgi ve zihinsel becerilerle ilgili hedefleri içerir. Bu alan, bilgi edinme, anlama, uygulama, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsar. Bloom ve arkadaşları (1956) tarafından geliştirilen bilişsel alan taksonomisi, eğitimde bilişsel hedeflerin sistematik bir şekilde belirlenmesini sağlar. Bu taksonomi, eğitimin her seviyesinde kullanılan temel bir çerçeve olup, öğrencilerin bilgiye dayalı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından güncellenen bu taksonomi, bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir yapıda düzenlenmesini ve eğitim hedeflerinin bu yapıya göre şekillendirilmesini önerir.

b) Duyuşsal Alan: bireylerin duygusal gelişimi, değer yargıları ve tutumları ile ilgili hedefleri içerir. Bu alan, bireylerin belirli bir konuya veya duruma yönelik hislerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmeyi hedefler. Duyuşsal alan, eğitimde genellikle öğrencilerin empati kurma, sorumluluk alma, değerler geliştirme ve

duygusal olgunluk kazanmalarına yönelik hedefleri tanımlar. Duyuşsal hedefler ise, öğrencilere kazandırılacak olan etik değerler ve toplumsal sorumluluk bilincini içerir. Bu kategorideki hedefler, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirerek, topluma uyumlu ve sorumlu bireyler olmalarını amaçlar. (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964)

c) Devinişsel (Psikomotor) alan: Fiziksel hareketler, el-göz koordinasyonu ve motor becerilerle ilgili hedefleri kapsar. Bu alan, bireylerin belirli bir fiziksel beceriyi kazanması veya bir hareketi gerçekleştirme yeteneğini geliştirmesi ile ilgilidir (Harrow, 1972). Devinişsel hedefler, genellikle spor, sanat, el becerisi gerektiren dersler ve mesleki eğitim gibi alanlarda önemli bir yer tutar. Devinişsel (Psiko-motor) hedefler ise, öğrencilerin fiziksel becerilerini ve koordinasyonlarını geliştirmeyi hedefler. Bu kategorideki hedefler, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini ve pratik becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak belirlenir. (Simpson, 1972)

Hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılması, eğitimde çok yönlü bir gelişim sağlamayı amaçlar. Bilişsel hedefler, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, duyuşsal hedefler duygusal ve etik gelişimi, devinişsel hedefler ise fiziksel beceri ve koordinasyonu geliştirmeyi amaçlar. Bu üç alan, birlikte, öğrencilerin kapsamlı bir eğitim süreci içinde dengeli bir şekilde gelişmelerini sağlar. Eğitimde bu alanların her birine yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğrenci merkezli bir öğretim programının oluşturulmasında temel bir rol oynar. (Bloom, 1956).

Program tasarım sürecinde hedefler belirlendikten sonra içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi aşaması gerçekleştirilmedi. İçerik, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşacakları bilgi, beceri ve tutumları belirleyen temel bir bileşendir. İçerik, programın ne öğretileceğini tanımlar ve eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli olan bilgi, kavramlar, ilkeler ve becerileri sistematik bir şekilde düzenler (Ornstein ve Hunkins, 2017). İçeriğin etkin bir şekilde yapılandırılması, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını ve programın amaçlarına ulaşmasını sağlar. Eğitim programlarında içeriğin belirlenmesi sürecinde dikkate alınması gereken bazı temel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler, içeriğin etkili bir öğrenme deneyimi sunmasını ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini desteklemesini sağlar (Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2016).

İçerikte yer alan bilgi ve becerilerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve toplumsal beklentilere uygun olması gerekir. İçeriğin geçerliliği, eğitim hedefleri ile uyumlu olmasını ve öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşacakları durumlarla ilişkili olmasını gerektirir (Wiles ve Bondi, 2019). Güvenilirlik ise, içeriğin doğruluğunu ve bilimsel temellere dayalı olduğunu ifade eder. Eğitimde sunulan içeriklerin bilimsel, güncel ve öğrencilere faydalı olabilecek nitelikte olması önemlidir (Posner, 2004).

İçerik, kapsamlı ve dengeli olmalıdır. Kapsam, öğrencilerin eğitim süreci boyunca kazanmaları gereken bilgi ve becerilerin tümünü içerir. Bu kapsamda, içeriğin öğrencilere sunulma sırası da kritik öneme sahiptir (Taba, 1962). Öğrenme sürecinde, içeriklerin mantıklı bir sıra ile sunulması, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarını ve yeni bilgileri önceden öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar. Ayrıca, içeriğin çeşitli öğrenme seviyelerine ve farklı öğrenci gruplarına hitap edebilmesi, kapsamlı ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunar (Schiro, 2013).

İçeriğin uygulanabilirliği, işlevselliği ve öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceğini ifade eder. İçerik, öğrencilerin günlük yaşamlarında ve gelecekteki mesleklerinde kullanabilecekleri pratik becerileri geliştirmelerine olanak tanımalıdır (Oliva ve Gordon, 2018). Bu, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama fırsatları bulmalarını ve eğitim sürecinde kazanılan becerileri gerçek dünyada nasıl kullanacaklarını anlamalarını sağlar.

İçerik, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap edebilmelidir. Çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin farklı öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanır (Tomlinson, 2001). Bunun yanında, içeriğin öğrencilerin ilgi alanları ve kültürel geçmişleriyle uyumlu olması, onların motivasyonunu yükselterek öğrenme sürecine daha etkin şekilde katılmalarını destekler. İçeriğin esnek ve uyarlanabilir olması, öğretmenlerin dersleri öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemelerine imkan tanır (Wiggins ve McTighe, 2005).

İçeriğin, belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak şekilde belirlenmiş ve organize edilmiş olması gerekir. Bu, içeriğin öğrencilere ne kazandırması gerektiğinin açıkça tanımlanmasını ve bu kazanımların nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesini içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Öğrencilere sunulan içeriğin başarısı, belirlenen hedefler doğrultusunda değerlendirilmeli ve sonuçlar, içerikte gerekirse revizyonlar yapmak için kullanılmalıdır.

Hazırlanacak olan içeriğin düzenlenmesi gerekmektedir. Bir içeriğin hazırlanması ve sunulması için farklı yaklaşımlar kullanılması öğrenme sürecinin yapılandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar, içeriğin düzenlenmesi ve sunulması noktasında farklı stratejiler kullanarak öğrencilerin bilgiye erişimini ve öğrenme sürecini kolaylaştırmayı amaçlar (Demirel, 2012). Bunlardan biri olan doğrusal düzenleme yaklaşımı, konuların belirli bir sırayla ve basitten karmaşığa doğru sunulmasını öngörmekte ve özellikle temel becerilerin aşamalı olarak kazandırılmasında etkili olmaktadır (Tyler, 1949). Sarmal düzenleme yaklaşımı ise bilgilerin tekrarlanarak, her tekrarında daha derinlemesine ve karmaşık bir biçimde ele alınmasını sağlamaktadır; bu yaklaşım öğrencilerin bilgiyi pekiştirmesine ve daha önce öğrendikleri kavramları yeni bilgilerle bütünleştirmesine olanak tanır (Bruner, 1960). Diğer bir yaklaşım olan modüler düzenleme, içeriği bağımsız öğrenme ünitelerine ayırarak öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uygun bir yapı sunar (Varış, 1998). Bu yaklaşımların her biri, öğrenme hedeflerine ve öğrenci profiline göre seçilerek, öğretim sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda içeriğin geçerli, kapsamlı, uygulanabilir, çeşitli ve ölçülebilir olması, etkili bir öğretim süreci için vazgeçilmezdir. Bu özelliklerin dikkate alınması, öğrencilerin daha anlamlı ve bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Günümüzde içerik kavramı sadece disiplin olarak algılanmamalı aksine, belirlenen hedefler doğrultusunda; eğitim durumları ile bütünlük olarak ayrıca ekonomiklik ve işlevsellik boyutu da göz önünde bulundurarak değerlendirilmelidir (Demirel, 2017).

İçerik hazırlanması sürecinden sonraki eğitim durumları adı verilen program ögesi, öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılandırılan etkinlikler ve stratejilerdir. Bu durumların öğrenci merkezli, etkileşim ve iş birliğine dayalı, uygulamalı öğrenme fırsatları sunan, çeşitli ve esnek yapıda olması ve öğrencilerin etkili bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar. Bu özelliklerin her biri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve eğitim hedeflerine ulaşmayı mümkün kılar. Öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler, stratejiler ve teknikleri kapsayan programın kritik bir bileşenidir. Eğitim durumları, içeriğin öğrencilere nasıl sunulacağını, öğrenme sürecinin nasıl yönetileceğini ve öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağını belirler (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Eğitim durumlarının etkili olabilmesi için bazı temel özellikleri içermesi gerekir. Bu zellikler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılmasını mümkün kılmak için gereklidir. Öğrenci merkezli olması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmasını gerektirir. Öğrenci merkezli eğitim durumları, bireysel öğrenme hızlarına ve tercihlerine göre uyarlanabilir, böylece her öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol oynaması sağlanır (Tomlinson, 2001). Ayrıca, ğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanır ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını teşvik eder (Wiggins ve McTighe, 2005).

Eğitim durumlarının bir diğer önemli özelliği de öğrencilerin öğrendiklerini pratikte uygulama fırsatları sunmasıdır. Uygulamalı ğrenme, teorik bilgilerin pratik becerilere dönüştürülmesini sağlar ve öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını anlamalarına yardımcı olur (Kolb, 2015). Laboratuvar alışmaları, simülasyonlar, saha gezileri gibi uygulamalı öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin konuları daha somut bir şekilde anlamalarını sağlar ve bilgiyi kalıcı hale getirir. Ayrıca farklı öğrenme stillerine ve zorluk derecelerine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmiş olmalıdır. ğrenme durumlarının esnek olması, öğretmenlerin dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanır (Tomlinson, 2001).

Etkileşim ve iş birliği, eğitim durumlarının temel taşlarından biridir. Etkili eğitim durumları, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile ğretmen arasında sürekli bir etkileşim sağlamalıdır. İşbirlikçi ğrenme stratejileri, öğrencilerin birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve bilgiyi daha derinlemesine kavramalarını sağlar (Johnson, Johnson ve Holubec, 2013).

Çeşitlendirilmiş eğitim durumları, farklı ğretim yöntemleri ve materyalleri kullanarak, öğrencilerin ilgisini eker ve onların öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlar. Bu durumlar, öğrenme ortamının dinamik ve uyarlanabilir olmasını sağlar. Eğitim durumlarında sürekli geri bildirim sağlanması, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, ğrencilerin ilerlemelerini izlemek ve onları yönlendirmek için düzenli geri bildirimde bulunmalıdır. Geri bildirim, öğrencilerin eksikliklerini görmelerine ve öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olur (Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca, ğrencilerin motivasyonunu artırır ve onların öğrenme sürecine daha fazla bağlılık göstermesini sağlar.

Eğitimde başarıya ulaşmak, öğrencilerin belirlenen hedeflere etkili bir şekilde yönlendirilmesini gerektirir. Bu süreçte, öğretmenler tarafından yazılan eğitim durumlarının geçerliliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaşacakları etkinliklerin niteliğini belirler. Geçerli bir eğitim durumu, öğrencilere anlamlı ve yapılandırılmış öğrenme deneyimleri sunabilmek için bazı temel özelliklere sahip olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2017).

Geçerli bir eğitim durumunun ilk özelliği, belirlenen öğrenme hedefleri ile doğrudan uyumlu olmasıdır. Eğitim durumu, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu, eğitim durumunun, öğrencilere belirlenen öğrenme çıktıları doğrultusunda rehberlik etmesini gerektirir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Başka bir ifadeyle, eğitim durumu, öğretim sürecinin belirli bir hedefe ulaşmak için hangi adımları içermesi gerektiğini açıkça belirtmelidir.

Etkili bir eğitim durumu, öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek yapıda olmalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlayacak stratejiler ve etkinlikler, eğitim durumunun önemli bir parçasını oluşturur (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu katılım, öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini de sağlamalıdır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları, onların öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirir (Demirel, 2017).

Eğitim durumunun, sınıf ortamında uygulanabilir ve pratik olması da kritik bir özelliktir. Geçerli bir eğitim durumu, öğretmenlerin sınıf içinde kolaylıkla uygulayabileceği, öğrencilerin ise etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak materyaller ve yöntemler içermelidir (Gagné, 1985). Ayrıca, eğitim durumu, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamında kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu, öğrencilere teorik bilginin ötesinde, pratik yetenekler kazandırmayı amaçlar (Demirel, 2017).

Nitelikli bir eğitim durumu, eğitim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında kritik bir rol oynar. Hedefe yöneliklik, öğrenci katılımını sağlama, uygulanabilirlik, esneklik ve değerlendirme gibi temel özellikler, bir eğitim durumunun etkili ve başarılı olmasını sağlar. Bu özelliklerin dikkatlice ele alındığı

eğitim durumları, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını destekler ve öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesine katkıda bulunur (Demirel, 2017).

Öğretim sürecinde hedeflerin açıkça tanımlanması, uygun içerik ve öğrenme etkinliklerinin seçilmesi ve uygulamaların sınıf ortamında gerçekleştirilmesinden sonra, programın etkililiğini belirlemek amacıyla çift yönlü işleyen değerlendirme aşamasına geçilmesi gereklidir (Kısakürek, 1983). Ölçme ve değerlendirme adı verilen bu aşama eğitim hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için kullanılan süreçleri kapsar. Ölçme, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının belirli bir zaman diliminde ne düzeyde olduğunu sayısal veya nitel verilerle ortaya koyar (Brookhart, 2017). Değerlendirme ise, bu ölçüm sonuçlarının eğitim hedefleri doğrultusunda ne anlama geldiğini yorumlar ve bu veriler ışığında öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmek için gerekli kararları alır (Popham, 2018). Bu süreç, eğitim programlarının etkililiğini artırmak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla yürütülür.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin vazgeçilmez ve tamamlayıcı bir unsurudur ve program değerlendirme sürecinde kritik bir rol oynar. Ölçme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne derece ulaştıklarını belirlemek için kullanılan araçlar ve yöntemler aracılığıyla veri toplama sürecini ifade ederken, değerlendirme bu verilerin analiz edilerek yorumlanmasını ve kararlar alınmasını içerir (Stiggins, 2005). Başka bir deyişle, ölçme, öğrenme sürecinde elde edilen çıktıları objektif bir şekilde belirlerken, değerlendirme bu çıktıları değerlendirip eğitim sürecine yön vermeyi amaçlar. Ölçme ve değerlendirme süreci, birkaç aşamadan oluşur. İlk olarak, öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilerin hangi öğrenme hedeflerine ulaşmasını beklediklerini belirler. Bu hedefler, ölçme araçlarının geliştirilmesine rehberlik eder (Anderson ve Krathwohl, 2001). Ardından, bu hedeflere uygun ölçme araçları (örneğin, testler, performans görevleri, gözlem formları) kullanılarak öğrencilerin performansları hakkında veriler toplanır. Bu veriler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için analiz edilir. Son olarak, bu analiz sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik geri bildirimler verilir ve gerektiğinde öğretim stratejilerinde düzeltilmeler yapılır (William, 2011).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla yürütölen sistematik bir süreçtir. Geçerlilik, güvenilirlik, objektiflik, esneklik ve geri bildirim gibi temel özellikler, bu sürecin etkili ve adil olmasını sağlar. Ölçme ve değerlendirme, sadece öğrencilerin

öğrenme düzeylerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretim stratejilerinin ve programların sürekli iyileştirilmesine de katkıda bulunur (Büyüköztürk, 2023).

2.1.2. Program Geliştirme

Sistem yaklaşımına dayalı olarak, bir eğitim programının bileşenlerini daha etkili ve işlevsel hale getirmeyi hedefleyen araştırma ve geliştirme süreci, program geliştirme olarak adlandırılmaktadır (Uşun, 2016). Program geliştirme, eğitimde kaliteyi artırmanın ve öğrenci başarısını desteklemenin anahtarıdır. Etkili bir program, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak onların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, program geliştirme, eğitimin güncel ve toplumsal gereksinimlere uygun olmasını sağlar (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu süreç, eğitimcilerin, öğretim yöntemlerini ve içeriklerini sürekli olarak gözden geçirip yenilemelerine olanak tanır, bu da eğitimin sürekli olarak iyileştirilmesini sağlar.

Eğitim programlarının geliştirilmesi, belirli bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek amacıyla tasarlanan ve yürütülen sistematik bir süreçtir. Bu süreç, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için belirli öğrenme çıktılarına ulaşmayı amaçlar ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli içerik, öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme araçlarını içerir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Program geliştirme çalışmaları, bir ülkenin geleceğini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel ilerlemeler ve değişen koşullar doğrultusunda program geliştirme sürecinin zamanla uyumlu, süreç odaklı ve güncel gelişmelerle paralel olarak sürekli biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Kemertaş, 1999).

Program geliştirme süreci ihtiyaç saptama, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Tyler, 2013). İhtiyaç saptama aşaması, öğrenenlerin ihtiyaçlarını çeşitli yaklaşımlar ve teknikler kullanılarak bilimsel süreçlerle belirlenmişlerdir. Tasarım aşamasında, belirlenen hedefler doğrultusunda, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme araçları planlanır. Uygulama aşaması, tasarlanan programın eğitim ortamında yürürlüğe konmasını ve uygulanmasını içerir. Son olarak, değerlendirme aşaması, programın etkinliğini ölçmek ve gerekli iyileştirmeleri yapmak için veri toplama ve analiz sürecini kapsar (Gagné, Wager, Golas ve Keller, 2005).

Program geliştirme sürecinin dinamikliği çerçevesinde program değerlendirmesi program geliştirme ve değerlendirme süreçleri birbiriyle yakından ilişkilidir ve genellikle iç içe geçmiş olarak yürütülür. Program geliştirme sürecinde elde edilen bilgiler, değerlendirme sürecini şekillendirir ve değerlendirme sonuçları, programın sürekli olarak iyileştirilmesi için geri bildirim sağlar. Bu iki süreç, birlikte çalışarak, bir programın etkili olmasını ve belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamak için gerekli bilgiyi sunar (Patton, 2008). Program değerlendirme, geliştirme sürecinin bir parçası olarak kabul edilir ve sürekli iyileştirme döngüsünün önemli bir bileşenidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bu anlamda program değerlendirme süreci, program geliştirme evresinin yönünü ve miktarını belirleyerek, eğitim programlarının etkililiğini ve uygulanabilirliğini analiz etmeye olanak tanır (Tyler, 1949; Stufflebeam, 2003).

2.1.3 Program Değerlendirme

Bir eğitim programının ne derece etkili olduğunu ortaya koymak için gerçekleştirilen planlı ve sistemli bir analiz süreci program değerlendirme olarak adlandırılır. Bu süreç, belirli bir programın hedeflenen sonuçlara ne ölçüde ulaştığını analiz eder ve bu sonuçlara dayalı olarak programın iyileştirilmesine yönelik geri bildirim sağlar (Fitzpatrick, Sander ve Worthen, 2011). Program değerlendirmenin temel amacı, bir eğitim programının etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmektir. Değerlendirme, programın belirlenen hedeflere ne kadar uygun olduğunu ve bu hedeflere ulaşma düzeyini ölçmek için kullanılır. Ayrıca, değerlendirme süreci, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, gelecekteki uygulamalar için iyileştirme önerileri sunar (Scriven, 2013). Bu, eğitimcilerin programın hangi yönlerinin başarılı olduğunu ve hangi alanlarda geliştirme yapılması gerektiğini belirlemelerine yardımcı olur.

Uluslararası program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında 1930'lu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve zamanla dünya genelinde kabul gören bir disiplin haline gelmiştir. İlk program değerlendirme çalışmaları, genellikle eğitim programlarının etkililiğini ölçmek amacıyla yapılan uygulamalar olarak başlamıştır. Ralph Tyler, bu alanda öncü isimlerden biri olarak, 1930'larda geliştirdiği değerlendirme modelinde, eğitim programlarının hedeflerine ne ölçüde

ulaştığını analiz etmeye yönelik sistematik bir yaklaşım sunmuştur (Tyler, 2013). Tyler'ın modeli, daha sonra değerlendirme çalışmalarının temelini oluşturmuş ve geniş çapta kabul görmüştür.

1960'larda, program değerlendirme alanı daha da profesyonelleşmiş ve Michael Scriven'in "summative" ve "formative" değerlendirme kavramları ile zenginleşmiştir (Scriven, 1967). Bu dönemde, değerlendirme çalışmaları sadece eğitim programlarını değil, aynı zamanda sosyal programları ve kamu politikalarını da kapsamaya başlamıştır. 1970'lerden itibaren ise, değerlendirme süreçleri daha karmaşık hale gelmiş ve programların çeşitli boyutlarını ele alarak daha kapsamlı analizler yapmaya odaklanmıştır (Patton, 2008). Günümüzde, uluslararası program değerlendirme çalışmaları, PISA ve TIMSS gibi geniş çaplı projeler aracılığıyla dünya genelinde eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (OECD, 2019).

Uluslararası alanda program değerlendirme, eğitim politikalarının ve uygulamalarının etkililiğini ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmalar, genellikle geniş kapsamlı ve çeşitli eğitim sistemlerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalar içermektedir. Özellikle OECD'nin düzenlediği PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması) gibi uluslararası değerlendirme programları, dünya genelinde eğitim sistemlerinin performansını ölçmek için kullanılan başlıca araçlar arasında yer alır (OECD, 2019). Bu programlar, öğrenci başarılarını küresel ölçekte karşılaştırmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Mullis, Martin ve Loveless, 2016). Bu tür uluslararası çalışmalar, sadece eğitim performansını değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitli eğitim yaklaşımlarının etkililiğini karşılaştırma fırsatı sunar. Örneğin, UNESCO'nun çeşitli bölgelerde yürüttüğü eğitim değerlendirme projeleri, yerel eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemekte ve küresel ölçekte daha eşitlikçi bir eğitim sunulmasına katkıda bulunmaktadır (UNESCO, 2020).

Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları, dünya genelindeki gelişmelere paralel olarak ilerlemiştir. İlk çalışmalar, genellikle 1950'lerde başlamış ve bu dönemde eğitim programlarının etkililiğini artırmaya yönelik yerel girişimler olarak öne çıkmıştır. 1970'lerden itibaren, Türkiye'de program değerlendirme süreci, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülüğünde daha kurumsal bir yapı kazanmıştır

(MEB, 2021). Bu dönemde, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için çeşitli projeler başlatılmıştır.

1980'lerden sonra, Türkiye'de üniversiteler ve araştırma merkezleri de program değerlendirme çalışmalarına daha fazla önem vermeye başlamıştır. Bu çalışmalar, eğitim politikalarının ve programlarının ulusal ve uluslararası standartlara uygunluğunu değerlendirmeye yönelik olarak genişlemiştir (Özer, 2020). Son yıllarda, Türkiye'deki program değerlendirme çalışmaları, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme programlarının sonuçlarını analiz ederek, Türkiye'nin eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Acar, 2018).

Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları, son yıllarda önemli bir gelişme göstermiştir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çeşitli projeler ve araştırmalar, eğitim programlarının etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmalar, genellikle öğretim programlarının güncellenmesi, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve öğrenci başarılarının izlenmesi gibi konulara odaklanmaktadır (MEB, 2021). Türkiye'deki program değerlendirme çalışmalarının bir diğer önemli boyutu da üniversiteler ve araştırma merkezleri tarafından yapılan akademik araştırmalardır. Bu araştırmalar, eğitimde kaliteyi artırmak ve uluslararası standartlara ulaşmak amacıyla yürütülmekte ve eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmektedir (Özer, 2020).

Program değerlendirme sürecinin başarılı olabilmesi, belirli adımların dikkatle izlenmesiyle mümkün olur. Bu süreç, sistematik bir yaklaşımla yönetildiğinde, hem programın etkili olup olmadığını anlamaya hem de iyileştirme fırsatlarını belirlemeye yardımcı olur. Aşağıda, program değerlendirme sürecinin başarılı ve etkili olabilmesi için izlenmesi gereken ana aşamalar açıklanmıştır.

Program değerlendirme sürecinin ilk adımı, değerlendirmenin amacının ve spesifik hedeflerinin net bir şekilde tanımlanmasıdır. Bu aşamada, değerlendirme sonuçlarının kimler tarafından ve hangi amaçla kullanılacağı belirlenmelidir. Bu, sürecin odaklı ve amaca uygun bir şekilde ilerlemesini sağlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Ayrıca, değerlendirmenin kapsamı ve hedeflenen çıktılarının netleştirilmesi, ilerleyen aşamalarda karşılaşılabilecek belirsizliklerin önüne geçer.

Etkili bir program değerlendirme süreci, net ve ölçülebilir değerlendirme kriterlerinin belirlenmesini gerektirir. Bu aşamada, programın başarıya ulaşma

düzenini ölçmek için hangi göstergelerin kullanılacağı kararlaştırılmalıdır. Değerlendirme kriterleri, programın hedeflerine ulaşma derecesini yansıtacak şekilde seçilmelidir (Patton, 2008). Bu kriterler hem nitel hem de nicel verileri içerebilir ve değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini artırır. Değerlendirme sürecinin üçüncü aşaması, ilgili verilerin toplanması ve analiz edilmesidir. Bu aşamada, programın performansını değerlendirmek için gereken bilgiler sistematik bir şekilde toplanır. Veri toplama yöntemleri arasında anketler, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri gibi çeşitli araçlar yer alır (Guba ve Lincoln, 1989). Toplanan verilerin titizlikle analiz edilmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerinin doğru bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Verilerin analiz edilmesinin ardından, elde edilen bulguların yorumlanması ve sonuçların raporlanması gereklidir. Bu aşamada, değerlendirme sonuçları, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koyar (Scriven, 2013). Raporlama aşamasında, bulgular açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmalı, programın paydaşlarına yönelik öneriler de içermelidir. Program değerlendirme sürecinin son aşaması, elde edilen sonuçların programın geliştirilmesi için kullanılmasıdır. Bu aşamada, değerlendirmenin sonuçları doğrultusunda programda gerekli düzenlemeler yapılır ve programın etkililiği artırılır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Değerlendirme sürecinin döngüsel bir yapıya sahip olması, sürekli iyileştirme için geri bildirim sağlamasına olanak tanır. Nitelikli bir program değerlendirme süreci, sadece temel adımları takip etmekle değil, aynı zamanda bu süreçte kullanılacak yaklaşımların, yöntemlerin ve modellerin doğru bir şekilde bilinmesi ve uygulanmasıyla sağlanabilir. Değerlendirme alanında geliştirilen çeşitli teorik yaklaşımlar ve pratik uygulamalar, programların etkinliğini ve verimliliğini ölçme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu yaklaşımların kapsamlı bir şekilde anlaşılması ve doğru bir şekilde uygulanması, değerlendirme süreçlerinin başarıya ulaşmasında hayati öneme sahiptir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Program değerlendirme alanında bugüne kadar geliştirilen farklı yaklaşımlar ve modeller, programların çeşitli yönlerini analiz etmek ve değerlendirmek için araçlar sunar. Örneğin, Ralph Tyler'in hedefe dayalı modeli, programların belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek için güçlü bir temel sunar (Tyler, 2013). Benzer şekilde, Michael Scriven'in formativ ve summatif değerlendirme kavramları, programların geliştirilmesi ve nihai etkilerinin ölçülmesi sürecinde önemli rehberlerdir

(Scriven, 1967). Bu yaklaşımların bilinmesi, değerlendirme sürecinin ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin seçilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırır. Değerlendirme süreçlerinin başarılı olabilmesi için, geliştirilen bu yaklaşımların ve modellerin yalnızca teorik olarak bilinmesi yeterli değildir; aynı zamanda pratikte de doğru bir şekilde uygulanması gereklidir. Örneğin, Patton'un kullanım odaklı değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecinin program paydaşlarının ihtiyaçlarına göre nasıl uyarlanabileceğini ve değerlendirme sonuçlarının nasıl etkili bir şekilde kullanılabilmesini göstermektedir (Patton, 2008). Bu tür yaklaşımlar, değerlendirme sürecinin daha etkili ve sonuç odaklı olmasını sağlar. Stufflebeam'in CIPP modeli gibi kapsamlı modeller, programın farklı aşamalarını (bağlam, girdi, süreç ve ürün) ele alarak bütünsel bir değerlendirme sunar ve bu modeli doğru bir şekilde uygulamak, değerlendirme sürecinin tüm yönlerini kapsar (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Etkili bir program değerlendirme süreci yürütebilmek için, kullanılan yaklaşımların, yöntemlerin ve değerlendirme modellerinin derinlemesine kavranması ve elde edilen bu kuramsal bilgiye dayalı olarak değerlendirme sürecinin yapılandırılması büyük önem arz etmektedir. Her ne kadar farklı yaklaşımlar ortaya çıksa da ve bu, program değerlendirme uzmanlarının anlayış farklılıklarından dolayı oluşsa da bu, değerlendirme süreçlerinin daha yapılandırılmış, amaca yönelik ve etkili olmasını sağlar. Ayrıca, bu yaklaşımların pratikte uygulanması, programların başarısını artırmaya yönelik güçlü bir temel oluşturur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Bu bağlamda nitelikli bir program değerlendirme süreci nasıl olmalıdır sorusu Yapıcıoğlu, Kara ve Sever (2016) ve Ertürk (2017) incelenerek yanıtlanabilir.

- Hedefe Dayalı Değerlendirme; programın önceden belirlenen amaçlarına ne ölçüde ulaştığını analiz eder. Hedeflerin net bir şekilde tanımlanması ve bu hedeflere ulaşma düzeyinin ölçülmesi esastır.

- Sürece Yönelik Değerlendirme: Programın uygulanma sürecini değerlendirmeye odaklanır. Programın nasıl yürütüldüğünü, süreç içinde hangi faktörlerin etkili olduğunu ve olası sorunların nasıl çözüldüğünü inceler.

- Ürün Odaklı Değerlendirme: Programın sonunda elde edilen çıktılar ve sonuçlar üzerinde durulur. Programın başarıya ulaşip ulaşmadığı, ürettiği sonuçlara göre değerlendirilir.

- **Katılımcı Değerlendirme:** Değerlendirme sürecine programın tüm paydaşlarının katılımını teşvik eder. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer ilgili taraflar, programın çeşitli yönlerini değerlendirmek için sürece dahil edilir.

- **Bağlam Temelli Değerlendirme:** Programın etkisini, uygulandığı bağlamın özelliklerine göre değerlendirir. Programın uygulanma şartları, çevresel faktörler ve programın bu bağlamda ne kadar etkili olduğu dikkate alınır.

Lee Cronbach, eğitim ve psikoloji alanında önemli katkılarda bulunmuş bir isimdir ve program değerlendirme yaklaşımları üzerine yaptığı çalışmalar, bu alandaki literatürde geniş yer bulmuştur. Cronbach'ın değerlendirme yaklaşımları, değerlendirme sürecine farklı bir bakış açısı kazandırmış ve bu sürecin çok boyutlu bir şekilde ele alınmasına olanak sağlamıştır. Cronbach'ın program değerlendirme yaklaşımlarından biri olan **Formativ değerlendirme**, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde kullanılan bir yaklaşımdır. Cronbach'a göre, formativ değerlendirme, program devam ederken bilgi toplamak ve bu bilgiyi programın iyileştirilmesine yönelik geri bildirim olarak kullanmak amacıyla yapılır. Bu yaklaşım, programın etkili olup olmadığını görmekten ziyade, programın nasıl daha iyi hale getirilebileceği konusunda öneriler sunmayı hedefler (Cronbach, 1963). **Summativ değerlendirme** ise, programın tamamlanmasının ardından yapılan ve programın genel başarısını ölçen bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Summativ değerlendirme, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek için kullanılır ve genellikle programın devam edip etmeyeceğine veya genişletilip genişletilmeyeceğine karar vermek için yapılır (Cronbach, 1963). Bu yaklaşım, programın genel etkililiğini ve başarısını ölçmeyi amaçlar. Cronbach, değerlendirme sürecinde hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasını savunmuştur. **Karma yöntem yaklaşımı**, programın farklı yönlerini daha derinlemesine anlamak için hem sayısal verileri hem de katılımcıların deneyim ve görüşlerini bir arada değerlendirmeyi içerir. Bu yaklaşım, programın değerlendirilmesi sırasında daha kapsamlı ve dengeli bir analiz sunmayı amaçlar (Cronbach, 1982).

Program değerlendirme yaklaşımlarından biri olan **sezgici-faydacı yaklaşım**, değerlendirme sürecinde sezgisel yargılarla pratik faydayı esas alan bakış açısını bir araya getiren bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, program değerlendirmesinde hem programın içerdiği değerlerin hem de uygulamada elde edilen pratik sonuçların dikkate alınmasını önerir. Sezgici-faydacı yaklaşım, genellikle karar

verme süreçlerinde kullanılır ve bu süreçlerde hem sezgilere hem de pratik faydalara dayalı bir denge kurmayı hedefler (House, 1993). Yarar temelli değerlendirme yaklaşımında, değerlendirme çalışmaları genellikle okul geneli ya da çevresindeki toplulukları kapsayan gruplarla yürütülmekte ve bireylerden ziyade toplu başarı düzeyi esas alınmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Michael Scriven, program değerlendirme alanında önemli katkılar sunmuş bir teorisyendir. Onun geliştirdiği sonuç (summative) ve özcü (goal-free) program değerlendirme yaklaşımları, değerlendirme sürecine farklı bakış açıları kazandırmış ve programların etkinliğini ölçmede farklı yöntemler sunmuştur. Scriven tarafından geliştirilen sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımı, bir programın tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmeleri ifade eder. Bu yaklaşım, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ve genel olarak ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için kullanılır. Sonuç değerlendirmesi, programın etkilerini ve sonuçlarını ölçer, bu sayede programın devam edip etmeyeceği veya genişletilip genişletilmeyeceği konusunda bilgi sağlar (Scriven, 1967).

Scriven'in geliştirdiği diğer yaklaşımı olan özcü değerlendirme yaklaşımı, program değerlendirmesinde yenilikçi bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, programın önceden belirlenmiş hedeflerini göz ardı ederek, programın beklenmedik etkilerini ve sonuçlarını keşfetmeyi amaçlar. Değerlendirici, programın resmi amaçlarından bağımsız olarak, programın ürettiği tüm etkileri incelemeye odaklanır. Bu yaklaşım, değerlendiricinin ön yargılardan ve programın belirlenmiş hedeflerinden bağımsız olarak değerlendirme yapmasına olanak tanır (Scriven, 1972). Özcü değerlendirme, özellikle programın planlanmayan veya beklenmedik etkilerini ortaya çıkarmak için güçlü bir yöntemdir. Sonuç değerlendirme, programın başarısını ölçmek için belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını incelerken, özcü değerlendirme bu hedefleri göz ardı ederek, programın genel etkilerini keşfetmeyi hedefler. Scriven'a göre, bu iki yaklaşım birbirini tamamlayıcı nitelikte olabilir; sonuç değerlendirme programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını incelerken, özcü değerlendirme bu hedeflerin dışındaki etkileri de ortaya çıkarır. Bu iki yöntem birlikte kullanıldığında, programın daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanır (Scriven, 1991).

Değerlendirme sürecine ilişkin bir başka yaklaşım grubu ise, öğretim sürecinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan biçimlendirici değerlendirme ile sürecin sonunda genel etkililiği ölçmeyi hedefleyen toplam değerlendirme yaklaşımlarını

kapsamaktadır. Programın etkinliğini ve başarısını ölçmek için yaygın olarak kullanılan iki temel yaklaşımdır. Biçimlendirici değerlendirme, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla programın yürütülmesi sırasında yapılan değerlendirmelerdir. Bu yaklaşım, program sürecinde sürekli olarak bilgi toplar ve bu bilgileri, programın performansını artırmak için geri bildirim sağlamak amacıyla kullanır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenler, program geliştiricileri ve diğer paydaşlar için programın eksik yönlerini belirleyip gerekli düzeltmeleri yapma fırsatı sunar (Black ve Wiliam, 2009).

Toplam değerlendirme ise, programın tamamlanmasının ardından yapılan ve programın genel başarısını ölçen bir değerlendirme türüdür. Bu yaklaşım, programın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını ve nihai sonuçların ne olduğunu belirlemek için kullanılır. Toplam değerlendirme, genellikle programın etkisinin, kalitesinin ve etkinliğinin nihai olarak değerlendirilmesi için kullanılır ve bu değerlendirmeler, genellikle karar vericilere programın devamı veya sonlandırılması konusunda bilgi sağlar (Scriven, 1967). Bu değerlendirme türü, programın genel performansını özetleyerek, gelecekteki programlar için de dersler çıkarılmasını sağlar. Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulanma sürecinde bilgi toplarken, toplam değerlendirme programın tamamlanmasından sonra sonuçları analiz eder. Biçimlendirici değerlendirme, programın iyileştirilmesine ve hedeflere ulaşma sürecinin desteklenmesine odaklanırken, toplam değerlendirme, programın nihai başarısını ve sonuçlarını ölçmeye yöneliktir (Clark, 2012). Bu iki değerlendirme yaklaşımı, birbirini tamamlayıcı nitelikte olup, birlikte kullanıldığında programın hem süreç hem de sonuç açısından kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine ve programların farklı aşamalarında ve farklı amaçlarla değerlendirilmesine olanak tanır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011), program değerlendirme süreçlerini analiz ederek, bu süreçleri yönlendiren temel faktörleri belirlemişlerdir. Bu faktörler, program değerlendirme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşılması açısından kritik öneme sahiptir. İşte bu sınıflandırmanın sonucunda ortaya çıkan, program değerlendirmeyi yönlendiren başlıca faktörleri açıklamışlardır.

Program değerlendirme sürecinde en önemli faktörlerden biri, değerlendirmenin amacıdır. Değerlendirmenin ne için yapıldığı, hangi sorulara cevap arandığı ve sonuçların nasıl kullanılacağı, sürecin her aşamasını etkiler.

Değerlendirme amacının net bir şekilde belirlenmesi, sürecin yönünü ve odak noktasını belirler, böylece elde edilen verilerin daha anlamlı ve kullanılabilir olmasını sağlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Program değerlendirme sürecini yönlendiren bir diğer önemli faktör, değerlendirmeyi yapan kişilerin rolü ve yetkinlikleridir. Değerlendiricilerin sahip oldukları bilgi, deneyim ve değerlendirme sürecine yönelik yaklaşımları, elde edilecek sonuçların kalitesini doğrudan etkiler. Değerlendiricilerin objektif, analitik ve etik değerlere bağlı kalması, sürecin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırır (Fitzpatrick vd., 2011).

Değerlendirme sürecini etkileyen bir diğer faktör, değerlendirmenin yapıldığı bağlamdır. Programın uygulandığı çevresel koşullar, kurumsal yapı, sosyoekonomik durumlar ve kültürel faktörler, değerlendirme sürecinin dinamiklerini belirler. Bu bağlamın iyi anlaşılması, değerlendirmenin daha gerçekçi ve uygulanabilir sonuçlar ortaya koymasına yardımcı olur (Fitzpatrick vd., 2011).

Değerlendirme sürecinin başarısını etkileyen bir diğer faktör, kullanılan veri toplama ve analiz yöntemleridir. Toplanan verilerin niteliği ve analiz yöntemlerinin uygunluğu, değerlendirme sonuçlarının doğruluğunu ve geçerliliğini belirler. Farklı veri toplama tekniklerinin ve analiz araçlarının yerinde kullanılması, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymada kritik rol oynar (Fitzpatrick vd., 2011).

Yukarıda görüldüğü üzere program değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur. Farklı yaklaşımlar olduğu gibi bu yaklaşımlara göre farklı değerlendirme modelleri de mevcuttur. Bu modeller değerlendirme sürecine rehberlik edebilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.1.4. Program Değerlendirme Modelleri

2.1.4.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, eğitimin temelini hedefler üzerine kurarak, bu hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koymayı amaçlayan sistematik bir yaklaşım sunar. Model, eğitimin tüm bileşenlerinin – içerik, yöntem, süreç ve değerlendirme – belirlenen hedeflerle tutarlı bir şekilde yapılandırılması gerektiğini savunur (Demirel, 2012).

Bu modele göre ilk adım, eğitimin başında açık, ulaşılabilir ve ölçülebilir hedeflerin belirlenmesidir. Tyler, bu hedeflerin öğrencilerin hangi bilgi, beceri ve tutumları kazanması gerektiğini net bir şekilde tanımlaması gerektiğini vurgular. Hedefler, öğretimin tüm diğer unsurlarına yön verir (Tyler, 1949; Demirel, 2012).

İkinci aşamada, belirlenen hedeflere ulaşmayı destekleyecek uygun içeriklerin seçimi gelir. Demirel'in aktardığına göre, içerik seçiminde öğrencilerin gelişim düzeyi, ihtiyaçları ve hedef davranışlara ulaşmadaki potansiyelleri dikkate alınmalıdır. Seçilen içerikler, hedeflerle doğrudan ilişkilendirilmeli ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır (Demirel, 2012).

Üçüncü aşama olan öğretim sürecinin planlanmasında, içeriklerin nasıl sunulacağına ve hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağına karar verilir. Etkili bir öğretim süreci, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi derinleştirici uygulamalara yer verir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Tyler, bu aşamanın başarıya ulaşmasının, hedeflerle stratejiler arasındaki tutarlılığa bağlı olduğunu savunur.

Son aşama ise değerlendirmedir. Değerlendirme süreci, öğrencilerin belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek amacıyla yapılır. Bu amaçla uygun ölçme araçları geliştirilir ve uygulanır. Tyler'a göre bu değerlendirme sadece öğrenci başarısını ölçmekle kalmaz; aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini ortaya koyarak, öğretmenlerin hedeflerini ve öğretim stratejilerini gözden geçirmelerine olanak tanır (Tyler, 1949). Böylece model, kendini yenileyen döngüsel bir yapıya sahiptir.

Günümüzde bu model, özellikle program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde geçerliliğini sürdürmekte olup, öğretimin hedefler doğrultusunda planlanması ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi adına güçlü bir temel sunmaktadır (Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.1.4.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesi sürecinde daha esnek ve kapsamlı bir yaklaşım sunmayı amaçlayan bir modeldir. Bu model, öğretim sürecinin dinamik doğasını dikkate alarak, program değerlendirmesine sistematik ve çok aşamalı bir yöntem getirmektedir. Modelin temel amacı, eğitim programlarının hem sürecini hem de sonucunu bütüncül bir şekilde

değerlendirmek, böylece sürekli iyileştirme fırsatları sunmaktır (Metfessel ve Michael, 1967, akt. Demirel, 2012, s. 93). Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli sekiz adımında açıklanmıştır:

1) Eğitimde, öğretmenler öğrencilerin dolaylı veya doğrudan değerlendirme süreçlerine dahil edilmesini sağlamalıdır.

2) Genel hedeflerden başlayarak daha özel hedeflere doğru bir geçiş sağlayan kapsamlı bir yapı oluşturulmalıdır.

3) Spesifik hedefler, programda uygulanabilir ve pratik bir şekilde düzenlenmelidir.

4) Belirlenen hedefler doğrultusunda, programın bireyler üzerindeki etkisini ölçebilecek uygun ölçüm araçları tasarlanmalıdır.

5) Programın uygulanması sırasında, testler ve diğer değerlendirme araçlarıyla düzenli izleme ve gözlemler yapılmalıdır.

6) Elde edilen veriler detaylı bir şekilde analiz edilmelidir.

7) Programın felsefi bir değerlendirmesini yapmak için kullanılacak standartlar ve ölçütler açıkça tanımlanmalıdır.

8) Toplanan verilere dayanarak, programın gelecekteki uygulamaları için öneriler geliştirilmelidir (Demirel, 2004).

Bu modelin, Tyler'ın modelinden farklılaştığı nokta, alternatif değerlendirme araçlarının kullanımına daha fazla önem verilmesidir. Ayrıca, bu modelde performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine, belirlenen standartlara göre değerlendirilmesi tercih edilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

2.1.4.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model, sistem yönetimi yaklaşımına dayanmakta ve değerlendirme sürecini beş aşama ile dört temel unsura ayırmaktadır. Bu unsurlar; program için standartların belirlenmesi, programın performansının değerlendirilmesi, performans ile standartların karşılaştırılması ve performans ile standartlar arasındaki farkların tespit edilmesidir. Aşamalar ise tasarım, uygulama, süreçler, ürün ve sonuçlar ile programın çıktılarında oluşmaktadır (Demirel, 2004).

Program değerlendirme sürecinde belirlenen standartlarla elde edilen sonuçlar arasındaki farklılıkları tespit etmeye yönelik bir yöntem olarak ortaya çıkan bu modelin geliştirilmesindeki temel amaç, eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve bu süreçte programın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek olmuştur. Provus, bu modelde değerlendirme sürecini programın eksikliklerini ve başarılarını belirleyerek, sürekli iyileştirme döngüsünü destekleyen bir araç olarak görmüştür (Provus, 1971). Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, şu temel sorulardan yola çıkarak geliştirilmiştir:

Programın belirlenen standartları nelerdir?

Programın mevcut durumu bu standartlarla ne kadar uyumludur?

Programda gözlemlenen sapmalar ve farklılıklar nelerdir?

Bu farklılıkların programın genel etkinliği üzerindeki etkisi nedir?

Bu sorular, değerlendirme sürecinde programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve bu doğrultuda yapılması gereken iyileştirmeleri önermeyi amaçlar (Provus, 1971).

2.1.4.4. Stake'in Uygunluk- Olasılık Modeli

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesinde programın uygunluğu ve olasılıkları üzerine odaklanan bir değerlendirme yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Bu model, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ve programın uygulama sürecinde karşılaşılan durumların olasılıklarını inceleyen sistematik bir yapı sunar. Stake, bu modelle, program değerlendirme sürecinde daha esnek ve uygulama sürecine duyarlı bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamıştır (Stake, 1967). Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Contingency/Probability Model) karmaşık eğitim değerlendirme süreçlerini açıklamak için kullanılan bir modeldir. Bu model, değerlendirme süreçlerinde kullanılan stratejilerin duruma bağlı olduğunu ve değerlendirme sonuçlarının olasılıklarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini öne sürer. Modelin iki ana boyutu vardır:

- Uygunluk (Contingency): Değerlendirme stratejilerinin durumlara uygunluğu, yani belirli bir bağlamda hangi stratejilerin en uygun olduğunu belirler.

- Olasılık (Probability): Değerlendirme sonuçlarının belirsizlik derecesi ve bu sonuçların gerçekleşme olasılıkları.

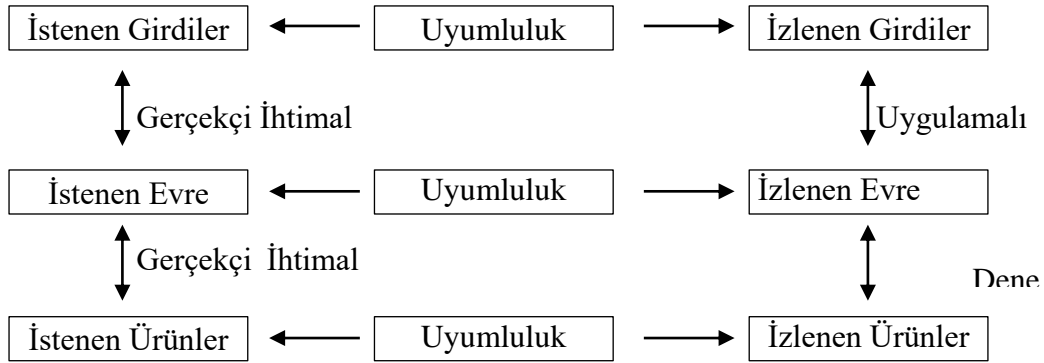
Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, programın etkili bir şekilde değerlendirilmesi için belirli basamaklardan oluşur. Bu basamaklar, programın farklı yönlerinin sistematik olarak incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlar. Model, bir programın uygunluğunu ve potansiyel olasılıklarını anlamak için bu iki ana bileşeni bir arada ele alır. Buna ek olarak; eğitim programlarının değerlendirilmesinde daha bütüncül ve esnek bir yaklaşım sunarak, programın sadece sonuçlarını değil, aynı zamanda sürecini ve uygulama koşullarını da dikkate alır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, program değerlendirmesinde kullanılan bir yaklaşım olup, programın başarısını değerlendirmek için üç temel basamağı ele alır: Girdi, süreç ve çıktı. Bu model, her bir basamağın ayrı ayrı incelenmesiyle, programın genel etkinliği hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlar (Stake, 1967).

Girdi: Programın başlamasından önce mevcut olan tüm kaynaklar, materyaller, insan gücü ve diğer destekleyici unsurları içerir. Bu aşamada, programın başarıya ulaşması için gerekli olan tüm girdiler incelenir ve değerlendirmenin başlangıç noktası olarak kabul edilir. Girdilerin yeterliliği ve kalitesi, programın genel etkinliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Stake, bu basamağın, programın amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan kaynakların doğru bir şekilde tahsis edilip edilmediğini anlamak için kritik olduğunu vurgular (Stake, 1967).

Süreç: Programın uygulanması sırasında gerçekleşen tüm etkinlikleri ve bu süreçte kullanılan yöntemleri içerir. Bu aşamada, programın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı, uygulama sürecindeki aksaklıklar veya başarılar değerlendirilir. Stake, bu basamağın değerlendirilmesinin, programın planlanan hedeflere ne ölçüde uygun bir şekilde ilerlediğini ve uygulama sürecinin programın başarısına nasıl katkıda bulunduğunu anlamak açısından önemli olduğunu belirtir (Stake, 1967).

Çıktı (Ürün): Programın sonunda elde edilen sonuçları ve bu sonuçların programın belirlenen hedeflerine ne ölçüde ulaştığını kapsar. Bu aşamada, programın öğrenciler üzerindeki etkileri, öğrenme kazanımları ve programın genel sonuçları değerlendirilir. Stake, bu basamağın değerlendirilmesinin, programın nihai başarısını ve programın hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek için hayati önem taşıdığını

ifade eder. Çıktıların değerlendirilmesi, gelecekteki program iyileştirmeleri için de geri bildirim sağlar (Stake, 1967).



Şekil 2. Stake Uygunluk Modeli

Kaynak: Stake, R. E. (1973). *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*. In B. R. Worthen and J. R. Sanders (Eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice* (pp. 287–310). Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company

Söz konusu model kapsamında, öğretim programını yürüten öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirme sürecinde belirleyici bir rol oynamakta; değerlendirme uzmanlarının bu görüşleri esas alarak sonuca ulaşmaları öngörülmektedir (Aygören ve Er, 2020). Stake'in bu alana kazandırdığı en önemli katkılardan biri, programın uygulanması sürecinde belirlenen hedeflerin; öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından ortaklaşa değerlendirilip tartışılmasına imkân sağlamasıdır (Kocabatmaz, 2011). Ayrıca, bu modelde nesnel sonuçlara ulaşılabilmesi için, değerlendirme yapan kişinin sezgisel ve öznel yaklaşımlardan uzak durarak, sistematik bir değerlendirme süreci ilkelerine bağlı kalması gerektiği vurgulanmaktadır (Eviren, 2017).

2.1.4.5. Stufflebeam'in Modeli: Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP)

Stufflebeam'in geliştirdiği bu model kapsamında değerlendirme sürecinin temel amacı, uygulama evresinde ortaya çıkabilecek sorunların sürekli ve sistematik biçimde izlenerek belirlenmesi, bu sorunlara yönelik iyileştirici geri bildirimlerin analiz edilmesi ve elde edilen bilgilerin, programla ilgili karar alma yetkisine sahip kişilere sunulmasıdır (Eviren, 2017; Demirel, 2017).

Stufflebeam'in CIPP Modeli (Context, Input, Process, Product), eğitim programlarının değerlendirilmesinde kapsamlı bir rehber olarak geliştirilmiştir. Bu model, bir programın değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi sürecinde bilgi sağlayarak, karar alma süreçlerine destek olmayı amaçlar. CIPP Modeli, dört temel bileşen üzerine inşa edilmiştir: bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product). Stufflebeam, değerlendirme sürecinde odak noktası olarak programın hedeflerini değil, program yöneticilerinin alacağı kararları ön plana çıkarmıştır. Bu yaklaşımı, onu değerlendirme süreçlerini karar almaya hizmet edecek biçimde kurgulayan ilk teorisyenlerden biri hâline getirmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019). Program geliştirme sürecinde yetkililerin çeşitli konularda karar vermesi gereken dört temel alan ise şu şekilde sıralanmaktadır (Ornstein, 1988'den akt. Demirel, 2017):

- 1) Hazırlık ve hedef belirlemeye yönelik kararlar
- 2) Düzenleme ve kaynak seçimine dair kararlar
- 3) İcra ve yürütme sürecine ilişkin kararlar
- 4) Değerlendirme sonrası revizyon ve iyileştirme kararları

Ortamsal değerlendirme (context evaluation), programın faaliyet göstereceği çevresel ve kurumsal şartları analiz eder, bu sayede programın hedeflerine ulaşmada uygun olup olmadığını belirler. Girdi değerlendirmesi (input evaluation), programın başarıya ulaşması için gerekli kaynaklar, stratejiler ve planlama süreçlerini inceler, böylece planlamaya yönelik bilinçli kararlar alınmasını sağlar. Süreç değerlendirmesi (process evaluation), programın uygulanma aşamasını izleyerek, belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bu süreçte gerçekleştirilen faaliyetleri değerlendirir. Son olarak, ürün değerlendirmesi (product evaluation) programın nihai sonuçlarını, yani elde edilen çıktıların ve etkilerin programın amaçlarına ne ölçüde uygun olduğunu belirler (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Bu modelin temel amacı, program hakkında dört alanda (bağlam, girdi, süreç, ürün) karar alınmasını destekleyerek, programın etkinliğini artırmaktır. Stufflebeam, CIPP Modeli'ni, değerlendirme süreçlerinde sistematik bir yaklaşım sunmak ve programların sürekli iyileştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla geliştirmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

2.1.4.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Eisner tarafından 1977 yılında geliştirilen bu model, değerlendirme sürecinde nitel veriler ile nitel araştırma yaklaşımlarına öncelik vermektedir. Program uygulandıktan sonra veriler toplanır, analiz süreci gerçekleştirilir ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda programa ilişkin değerlendirmeye ulaşılır; bunun yanı sıra, uzman görüşleri de sürece katkı sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Eisner, bir programın kalitesinin değerlendirilmesinde uzmanlık gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamış, ele alınan programın eleştirel bileşenlerini ve unsurlarını tanımlayıp değerlendirmek için alanında uzman kişilere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Eğitsel eleştiri modeli; betimleme, anlamlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç ana boyuttan oluşur. Betimleme, eğitim sürecinin karakteristik özelliklerini ve niteliğini ortaya koymayı amaçlarken; anlamlandırma, programın uygulanmasının ardından ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları analiz etmeye odaklanır. Değerlendirme ise, betimleme ve yorumlama süreçlerinin sonuçlarına dayanarak program hakkında bir yargıya varmayı ifade eder (Demirel, 2017). Ornstein ve Hunkins (2016) bu üç boyuta ek olarak, programın incelenmesi sonucunda belirli temaların ya da tematik unsurların ortaya çıkarıldığı bir aşama olan tematikleştirme boyutunu eklemiştir.

Eisner ayrıca, değerlendiricilerin daha çok niteliksel yöntemler kullanması gerektiğini savunmuş ve bu süreçte sınıfları gözlemlemelerini, program ve okul kalitesi ile ilgili çeşitli sorular sormalarını, öğrenci çalışmalarını detaylı bir şekilde analiz etmelerini önermiştir. Bu değerlendirme sırasında filmler, fotoğraflar ve videolar gibi görsel materyaller kullanılabilir; yalnızca yapılanlar ve söylenenler değil, aynı zamanda yapılmayanlar ve söylenmeyenler de kayıt altına alınır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

2.1.4.7. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli

İhtiyaç değerlendirme modeli; çok boyutlu, etkileşim temelli, bütüncül bakış açısına sahip, öznel ve yapılandırmacı bir anlayışla hizmete odaklanır. Bu modelde değerlendirici doğrudan karar verici konumunda olmadığından, değerlendirme süreci göreceli bir nitelik taşır (Aygören ve Er, 2020). Programın paydaşların ihtiyaçlarına,

ilgi alanlarına ve karşılaştıkları sorunlara yanıt verebilme kapasitesi ön planda tutulmaktadır. Bu bağlamda söz konusu paydaşlar; programdan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen eğitmenler, idareciler, öğrenciler, veliler, toplum bireyleri ve programı tasarlayan kişileri kapsamaktadır (Uşun, 2016). Değerlendirme sürecinde uzmanlar, programın çıktılarında ziyade süreçlerin ve etkinliklerin analizine odaklanırlar. Değerlendirme uzmanları süreci şu adımları takip ederek yürütürler (Demirel, 2017):

- Programın hikayesi ayrıntılı bir şekilde aktarılır.
- Programın temel özellikleri tanımlanır.
- Hedef kitlesi ve çalışanları belirlenir.
- Programın başarıları raporlanır.

Stake'in (1975, Uşun, 2016'dan aktarılan) tanımladığı modelin aşamaları ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Danışanlar, program ekibi ve ilgili diğer kişilerle görüşmeler gerçekleştirmek.
- Programın faaliyet alanını net bir şekilde belirlemek.
- Program etkinliklerinin genel bir görünümünü ortaya koymak.
- Programın hedeflerini ve önceliklerini belirlemek.
- Sorunları ve temel konuları tanımlamak.
- Belirlenen sorun ve konular için hangi verilerin toplanması gerektiğini belirlemek.
- İzleme sürecine katkı sağlayacak gözlemcileri, konu uzmanlarını ve mevcutsa diğer ilgili bilgi kaynaklarını belirlemek.
- Önceki süreçlerde belirlenmiş bulguları, süreçleri ve sonuçları gözlemek.
- Olgu temelli incelemeler yürütmek ve duruma özgü vaka raporları oluşturmak.
- Konuları izleyicilere uygun hale getirmek, geri bildirimlere göre düzenlemeler yapmak ve gerekirse gereksiz detayları elemek.

- İzleyicilerin amaçlarına genel bir çerçeve kazandırmak.
- Var olan resmi belgelere ulaşarak bunları derlemek ve sistematik bir şekilde düzenlemek.

Yarar temelli olan değerlendirme modeli, çok boyutlu, etkileşim temelli, bütüncül bir yaklaşım sergileyen, öznel, yapılandırmacı ve hizmet odaklı bir yapıya sahiptir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde karar alma sorumluluğu değerlendirme uzmanına bırakılmadığından, modelin göreceli bir niteliği vardır (Aygören ve Er, 2020).

2.1.4.8. Kirkpatrick Modeli

1983 yılında Kirkpatrick tarafından geliştirilen bu değerlendirme modeli, özellikle yetişkin öğrenimi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde etkililiği ölçmek amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Uşun, 2016). Model, dört aşamadan oluşur: tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Aşamalar ilerledikçe süreç daha karmaşık ve zaman alıcı hale gelse de sağladığı bilgiler daha değerli hale gelir. Her aşama, sonraki aşamayı etkiler ve bu nedenle hepsi eşit derecede önem taşır (Uşun, 2016).

Tepki: Bu modelin ilk aşaması, katılımcıların eğitim programına ilişkin düşüncelerini ve duygusal tepkilerini ölçmeyi amaçlar (Kandemir, 2015). Tepkilerin değerlendirilmesi, kolay ve etkili bir yöntemdir ve bu süreç hem programın geri bildirimlerinin alınmasına hem de gelecekteki eğitimlerin iyileştirilmesine yardımcı olacak önerilerin toplanmasına olanak tanır (Uşun, 2016).

Öğrenme: Bu aşama, bireylerin eğitim süresince ne kadar bilgi kazandığını, tutumlarında bir değişim olup olmadığını ve beceri düzeylerinde bir gelişme gösterip göstermediğini inceler (Eviren, 2017). Öğrenmenin gerçekleştiği varsayımı, bu üç alandan en az birinde bir ilerleme sağlanmasına dayanır.

Davranış: Bu aşamada, bireylerin eğitimde öğrendiklerini gerçek hayatlarına ve iş ortamlarına yansıtıp yansıtmadığı, yani davranış değişikliği gösterip göstermediği değerlendirilir (Kandemir, 2015). Sorular genellikle şunlara odaklanır: "Katılımcılar eğitimin ardından işlerinde ne gibi değişiklikler yaptı?", "Bilgi, beceri ve

tutumlarında ne kadar ilerleme sağlandı?" ve "Eğitimin iş performansına katkısı ne oldu?" (Uşun, 2016).

Sonuçlar: Son aşama, eğitimin verimliliğini ve etkisini somut sonuçlarla ortaya koymayı hedefler. Bu süreçte, programın maliyetlerini fazlasıyla karşılayan somut çıktılar elde edilmesi beklenir, örneğin iş güvenliğinde ya da üretkenlikte gözle görülür gelişmeler (Uşun, 2016).

2.1.4.9. Saylor, Alexander, Lewis, Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis tarafından geliştirilen bu model, geri bildirim mekanizmalarına dayalı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu modele göre, programın hedefleri, uygulanması ve değerlendirilmesi farklı birimler tarafından hazırlanmakta, her bir birimin elde ettiği veriler geri bildirim yoluyla ilgili diğer birimlere iletilmektedir (Uşun, 2016). Programın amaçları ve içeriği bir birim tarafından belirlenirken, uygulama ve değerlendirme süreçleri başka birimler tarafından yürütülmektedir (Eviren, 2017). Bu modelin en belirgin özelliği, geri bildirimlere büyük önem vermesi ve bu geri bildirimleri, hedeflerin belirlenmesi ve değerlendirme süreçlerinde temel bir araç olarak kullanmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Modelin temelini oluşturan beş ana bileşen şunlardır:

- 1) Genel amaçlar, alt hedefler ve özel hedefler
- 2) Okulun bütünsel eğitim programı
- 3) Eğitim programının belirli bileşenleri
- 4) Öğretim süreci
- 5) Ölçme ve izleme sistemi (Aygören ve Er, 2020).

Birinci, üçüncü ve dördüncü bileşenlerin, ikinci bileşene katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Model hem süreç değerlendirmesini hem de sonuç değerlendirmesini içeren bir yaklaşım sunar (Oliva, 1982, akt. Aygören ve Er, 2020).

Bu model, değerlendirme sürecinde şu sorulara yanıt arar: Değerlendirme sürecini kimler yönetecek? Sonuçlar açısından en önemli paydaşlar kimlerdir? Amaçlanan sonuçlar nelerdir? Hangi araştırma yöntemleri tercih edilmelidir? Kullanılan verinin yapısı nasıldır? Bu kapsamda, model yalnızca hedef odaklı bir

değerlendirme sunmakla kalmaz, aynı zamanda süreç ve programın tüm yönlerini kapsayan bir değerlendirme yaklaşımı benimser (Kocabatmaz, 2011).

2.1.4.10. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel'in 2006 yılında geliştirdiği bu model, iki ana eksen üzerine yapılandırılmıştır: İlk boyut, programla ilişkili dokümanların incelenmesini kapsarken; ikinci boyut, programın paydaşlarına ait görüşlerin değerlendirilmesine yöneliktir (Aygören ve Er, 2020). Bu sebeple, söz konusu model doğrultusunda yürütülecek araştırmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenlerin tercih edilmesi tavsiye edilmektedir (Demirel, 2017).

Modelin temel bileşenleri, program analizleri ve paydaş değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Program analizleri kapsamında, eğitim programlarına ait yazılı materyallerin incelenmesi öncelik taşımaktadır. Paydaş değerlendirmelerinde ise programdan etkilenen bireylerin ve grupların görüşlerinin toplanması ve bu geri bildirimlerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Model, her iki boyut için uygun veri kaynaklarının tanımlanmasına, Ar-Ge çalışmalarıyla elde edilen bulguların programın sürekli geliştirilmesine yönelik katkı sağlamasına önem vermektedir. Modelin grafiksel temsilini gösteren tasarım Şekil 1'de yer almaktadır. Her iki boyutta da eğitim programlarının çeşitli yönleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmasına vurgu yapılmıştır (Demirel, 2013).

Bu modele göre eğitim programı değerlendirme sürecinde ele alınan boyutlar şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2017):

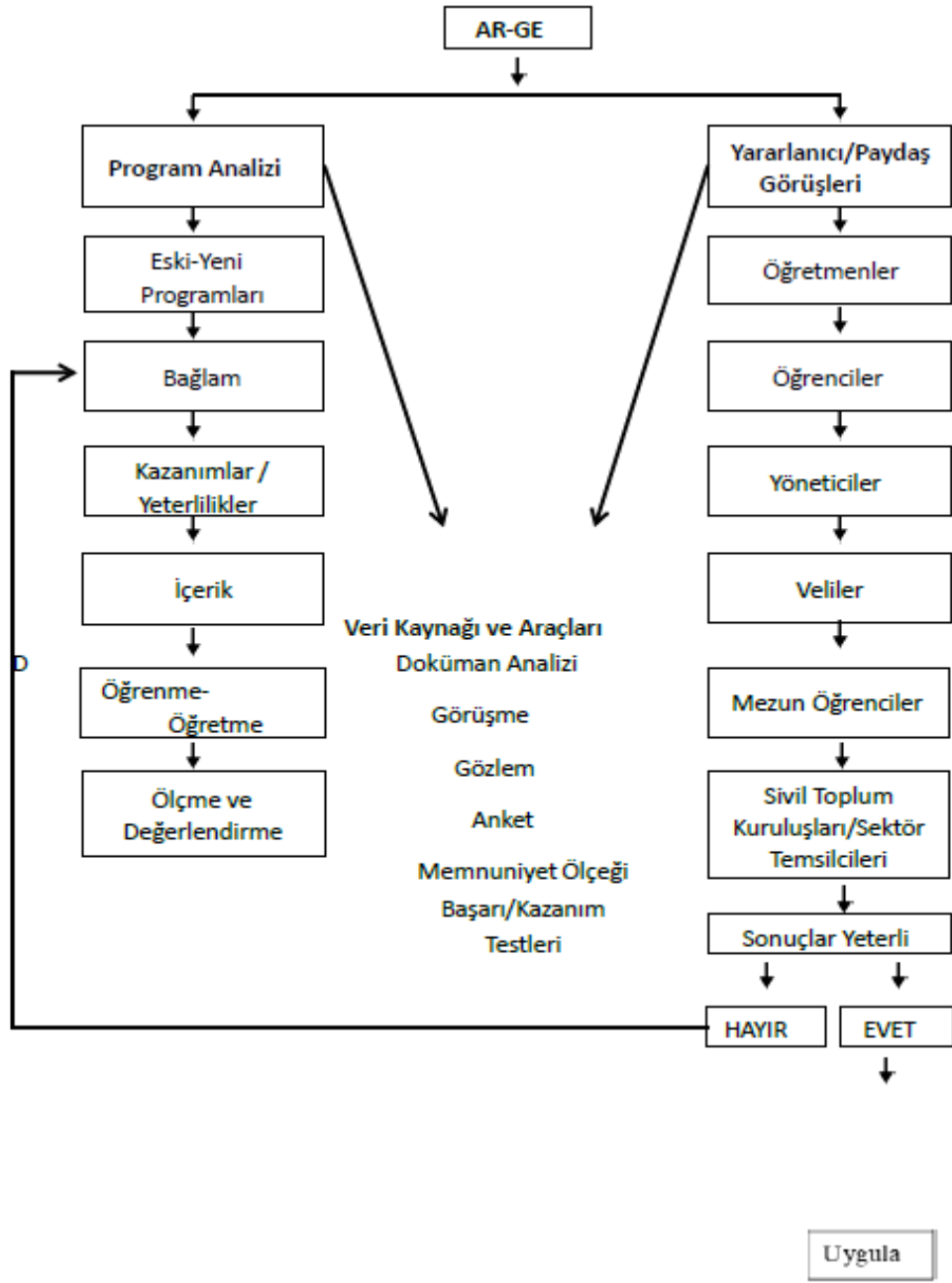
Bağlam: Değerlendirme süreci, programın temelini oluşturan eğitim felsefesi ile öğrenme ve öğretme kuramlarının tanımlanmasıyla başlar. Program tasarımı ve geliştirilme aşamalarında bu felsefe ve kuramların etkisi açıkça görülmelidir. Bu bağlamda, programın başlangıcında dayandığı eğitim felsefesi ve kuramların yazılı olarak belirtilmesi önerilmektedir.

Hedefler/Kazanımlar: Programın uygulanması sonucunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerdir. Bu kazanımlar, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme unsurlarıyla uyumlu ve bütüncül bir yapı oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.

İçerik: Belirlenen hedeflerle ilişkili konu ve etkinliklerden oluşur. İçeriğin düzenlenmesinde, hedeflerle uyumlu bir yapı oluşturulması, öğrencilerin ilgi alanları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak anlamlı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenme-Öğretme Süreci: İçeriğin öğrencilere nasıl aktarılacağını belirleyen süreçtir. Bu süreç, öğretim strateji ve tekniklerinden kullanılan materyallere kadar birçok faktörü kapsar. Sürecin öğrenci veya öğretmen merkezli olup olmadığı da önemli bir kriterdir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilere kazandırılması planlanan özelliklerin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek için kullanılan yöntem ve teknikleri içerir. Bu boyut, uygulanan ölçme araçlarının geçerliliği ve uygunluğu açısından değerlendirilmelidir.



Şekil 3. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM)

Kaynak: Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. (s. 179)

2.1.4.11. Bloom'un Program Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli

Söz konusu model, programın kazanımlar, öğrenme alanları, öğretim uygulamaları ve ölçme-değerlendirme gibi temel unsurlarını sistematik biçimde ele alarak değerlendirmeye odaklanır (Erden, 1995; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Değerlendirme süreci, bu öğelerin taşınması gereken niteliklere göre yapılandırılmış ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilir (Şahan, 2014). Model kapsamında hedeflerin; öğrenci ihtiyaçları, konu alanının özellikleri ve toplumun beklentileri doğrultusunda açık, anlaşılır ve ölçülebilir şekilde tanımlanması önemlidir. İçeriğin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması gerekirken, öğretim süreçlerinin hedef ve içeriklerle tutarlı olması beklenir. Kullanılan ölçme araçlarının ise geçerlik, güvenilirlik ve pratiklik açısından yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Erden (1988), Şahan (2014) ve Demirel (2017) bu öğelerin değerlendirilmesine ilişkin çeşitli sorgulayıcı sorular önermiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada 9. sınıf İngilizce öğretim programı, söz konusu model doğrultusunda değerlendirilmiş; programın her bir ögesi, sahip olması gereken nitelikler açısından sistematik olarak analiz edilmiştir.

HEDEFLER (KAZANIMLAR)

- Öğretim sürecinin sonunda ulaşılmaması hedeflenen çıktılar açıkça belirtilmiş mi?
- Hedefler, toplum beklentileri ve ihtiyaçlarıyla örtüşüyor mu?
- Belirlenen kazanımlar, öğrencilerin gereksinimlerine uygun şekilde planlanmış mı?
- Hedefler, ilgili ders alanının özelliklerini dikkate alıyor mu?
- Hedefler, öğrenci davranışları şeklinde ifade edilmiş mi?
- Hedefler arasında içeriksel bir bütünlük ve tutarlılık var mı?
- Hedef cümleleri açık, net ve anlaşılır biçimde yazılmış mı?
- Hedeflerin gerçekleştirilebilir ve ulaşılabilir nitelikte olup olmadığı değerlendirilmiş mi?

İÇERİK (ÖĞRENME ALANLARI)

- İçerikte yer alan bilgiler hedeflerle uyumlu, güvenilir, kalıcı ve anlamlı mı?
- İçeriğin sunumu öğrenciler açısından anlaşılır ve değerli mi?
- Bilgilerin sunulma sırası, pedagojik öğrenme ilkeleri doğrultusunda düzenlenmiş mi?

EĞİTİM DURUMLARI (ÖĞRENME-ÖĞRETME DURUMLARI)

- Öğretim etkinlikleri, hedeflere ulaşmaya olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış mı?
- Etkinlikler, içerikteki bilgilerin yapısına uygun mu?
- Öğretim süreçleri öğrencilerle tutarlı ve etkileşimli bir yapı sunuyor mu?
- İçerik kendi içinde mantıksal bir tutarlılığa sahip mi?
- İçerik, güncel araştırmalar ve bilimsel verilerle desteklenmiş mi?
- İçerik, öğrencilerin ilgileri ve gelişim düzeyleriyle uyumlu mu?
- İçerikte yer alan bilgiler belirlenen özelliklerle uyum içinde mi?
- Etkinlikler öğrenci merkezli öğrenmeyi destekliyor mu?
- Öğretim süreçleri genel öğretim ilkelerine uygun şekilde yapılandırılmış mı?
- Öğrencinin derse aktif olarak katılımını teşvik edici etkinliklere yer verilmiş mi?

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME (SINAMA DURUMLARI)

- Kullanılan ölçme araçları geçerlilik açısından yeterli mi?
- Ölçme sonuçları güvenilir biçimde elde edilebiliyor mu?
- Değerlendirme araçları, uygulamada kolay ve işlevsel mi?

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, öğretim programlarının temel bileşenlerine dayalı değerlendirme modeli esas alınmıştır. Bu kapsamda Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı, öğelerin sahip olması gereken özellikler açısından değerlendirilmiştir.

2.1.5. İngilizce Dili, Tarihi Gelişimi ve Dilin Önemi

İngilizce, günümüzde dünya genelinde en yaygın kullanılan dillerden biridir ve uluslararası iletişim, ticaret, eğitim ve diplomasi gibi birçok alanda önemli bir rol oynamaktadır. İngilizce, Hint-Avrupa dil ailesinin Cermen dilleri koluna ait olup, tarihsel süreçte önemli dönüşümler geçirmiştir. Dilin tarihi gelişimi, İngilizceyi hem

kültürel hem de ekonomik açıdan güçlü bir dil haline getirmiştir. İngilizcenin günümüzdeki önemi, dilin sadece bir iletişim aracı olmasının ötesine geçerek, küresel kültürün, ticaretin ve bilginin paylaşımında merkezi bir rol oynamasıyla açıklanabilir. Ekonomik ve kültürel küreselleşme, İngilizceyi dünya dili (lingua franca) haline getirmiştir. Örneğin, küresel iş dünyasında çok uluslu şirketler, İngilizceyi resmi dil olarak benimsemekte, uluslararası toplantılar, yazışmalar ve müzakereler genellikle İngilizce yürütülmektedir (Graddol, 2006).

Akademik dünya da İngilizcenin öneminin altını çizmektedir. Dünya genelinde yayımlanan bilimsel makalelerin büyük bir çoğunluğu İngilizce yazılmakta ve akademik iş birlikleri bu dil üzerinden yürütülmektedir. Bu durum, bilim insanlarının ve öğrencilerin İngilizceyi bilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir. Ayrıca, yüksek öğrenim kurumlarının çoğu, özellikle lisansüstü düzeyde eğitim veren üniversiteler, İngilizceyi eğitim dili olarak kullanmaktadır (Crystal, 2012). İngilizce, aynı zamanda teknoloji ve medya dünyasında da baskın bir dildir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte İngilizce, dijital platformlarda en çok kullanılan dil haline gelmiştir. Güncel verilere göre, internet üzerindeki içeriğin yaklaşık %60'ı İngilizce olarak üretilmektedir (Internet World Stats, 2022). Bu durum, bireylerin teknolojiye erişim ve bilgi edinme süreçlerinde İngilizcenin önemini daha da artırmıştır. İngilizce ayrıca, diplomasi ve uluslararası ilişkilerde de merkezi bir konumdadır. Birleşmiş Milletler, NATO ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlarda İngilizce, resmi yazışmalar ve görüşmelerde yaygın olarak kullanılan dildir (Phillipson, 2009).

İngilizce, tarihsel gelişimi boyunca sürekli evrilerek günümüzde küresel bir dil haline gelmiştir. Ticaret, akademi, teknoloji ve diplomasi gibi birçok alanda İngilizcenin egemenliği, bireyler ve toplumlar için bu dili öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. İngilizce dil bilgisi, küresel dünyada bilgiye erişim, kültürel ve ekonomik iş birlikleri açısından önemli bir araç olarak görülmektedir. İngilizce, günümüzde küresel dil (lingua franca) olarak kabul edilmekte ve bireylerin çeşitli alanlarda başarılı olmaları için önemli bir araç olarak görülmektedir. Eğitim, iş dünyası, bilim ve uluslararası ilişkilerde İngilizce bilmek, bireylere geniş fırsatlar sunmakta ve kariyerlerinde daha rekabetçi olmalarını sağlamaktadır. Güncel araştırmalar, İngilizcenin öğrenilmesinin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bireylerin küresel dünyadaki bilgiye erişimini artırdığını ve

kültürel farkındalığını genişlettiğini göstermektedir. İngilizce, dünya genelinde akademik çalışmalarda baskın bir dil haline gelmiştir.

Bilimsel araştırmaların çoğu İngilizce olarak yayımlanmakta ve uluslararası konferanslar bu dilde gerçekleştirilmektedir. Bu durum, akademik kariyer hedefleyen bireylerin İngilizce bilmesini zorunlu kılmaktadır. Crystal (2012), dünya genelindeki bilimsel yayınların %85'inin İngilizce olduğunu belirterek, akademik başarıda bu dilin ne kadar kritik bir rol oynadığını vurgular. Ayrıca, İngilizce dilinde eğitim veren üniversiteler ve yüksek lisans programlarının yaygınlaşması, öğrencilerin global ölçekte rekabet edebilmeleri için İngilizceyi öğrenmelerini zorunlu hale getirmiştir (Graddol, 2006).

İngilizce, iş dünyasında uluslararası iletişimin temel dili haline gelmiştir. Çok uluslu şirketlerde yapılan iş görüşmeleri, müzakereler ve yazışmaların büyük bir bölümü İngilizce yürütölmektedir. Bu durum, iş gücü piyasasında rekabet avantajı elde etmek için İngilizceyi bilmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Jenkins, 2015). Ayrıca, günümüzde birçok şirket, çalışanlarından İngilizce dilinde yeterlilik talep etmekte ve İngilizce bilen bireyler, uluslararası pozisyonlarda görev almak için daha avantajlı hale gelmektedir.

İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, İngilizce bilmek bireylerin dijital bilgiye daha kolay erişmesini sağlamaktadır. Internet World Stats (2022) verilerine göre, dünya genelindeki internet içeriklerinin %60'ı İngilizce olarak üretilmektedir. Bu durum, İngilizce bilmeyen bireylerin bilgiye erişimde sınırlamalarla karşılaşabileceğini göstermektedir. İngilizce öğrenmek, bireylerin küresel gelişmeleri takip etmelerini, yeni teknolojileri öğrenmelerini ve dijital dünyada aktif bir şekilde yer almalarını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, kültürel etkileşimlerde İngilizce bilmek, farklı toplumlarla iletişim kurmayı kolaylaştırmakta ve bireylerin kültürel farkındalığını artırmaktadır (Phillipson, 2009).

İngilizce, diplomasi ve uluslararası ilişkilerde de önemli bir dil olarak kullanılmaktadır. Birleşmiş Milletler, NATO ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlarda İngilizce, resmi dil olarak kullanılmakta ve diplomatik yazışmalar bu dilde yapılmaktadır (Crystal, 2012). Bu nedenle, uluslararası ilişkilerde rol almak isteyen bireylerin İngilizce bilmesi, iletişim süreçlerinde daha etkili olmalarına yardımcı olmaktadır. Uluslararası politikada yer almak, kültürel projelere katılmak

veya diplomasi alanında ilerlemek isteyen bireyler için İngilizce öğrenmek, stratejik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Graddol, 2006).

Bireylerin İngilizce öğrenmesinin önemi, eğitim, iş dünyası, bilgiye erişim ve uluslararası ilişkiler gibi birçok alanda kendini göstermektedir. İngilizce, bireylere küresel fırsatlara erişim sağlayarak, onların kariyerlerinde ve sosyal hayatlarında daha başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır. Güncel araştırmalar, İngilizce bilmenin bireylerin kültürel ve akademik dünyadaki etkilerini artırdığını ve küresel bir toplumda daha rekabetçi hale geldiklerini ortaya koymaktadır. İngilizce, küresel iletişim ve bilgi paylaşımında merkezi bir rol oynamakta olup, bireylerin akademik ve profesyonel başarıları için hayati bir öneme sahiptir.

İngilizce öğrenmek için izlenmesi gereken adımlar, bireylerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmesine ve bu dili akıcı bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacak stratejiler üzerine kurulmuştur. Güncel araştırmalar, dil öğrenme sürecinin yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşımla daha başarılı olacağını göstermektedir (Ellis, 2015). Bu adımlar, bireylerin motivasyonunu artırarak dil öğrenme süreçlerini hızlandırabilir. Bireylerin İngilizce öğrenmesi için gerekli olan adımları sıralayacak olursak;

- Dil öğrenme sürecinin ilk adımı, net ve ulaşılabilir hedefler belirlemektir. Bu hedefler, bireylerin İngilizceyi neden öğrenmek istediklerini, hangi alanlarda gelişmek istediklerini ve bu süreci nasıl yöneteceklerini anlamalarına yardımcı olur. Brown (2014), dil öğreniminde amaç belirlemenin, öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve süreci daha disiplinli bir şekilde sürdürmelerini sağladığını vurgulamaktadır. Hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin kısa ve uzun vadeli planlar yapmasına da olanak tanır.

- Dil öğreniminde başarıya ulaşmanın en etkili yollarından biri, İngilizceye sürekli maruz kalmaktır. Bireyler, İngilizce kitaplar okumak, filmler izlemek, podcast'ler dinlemek ve dil pratiği yaparak bu maruziyeti artırabilirler. Krashen (1982) tarafından geliştirilen Dil Girdi Hipotezi, bireylerin dili öğrenmek için anlamlı ve anlaşılır dil girdisine ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu bağlamda, bireylerin düzenli olarak İngilizce içeriğe maruz kalmaları, dil öğrenme süreçlerini hızlandıracaktır.

- İngilizce öğrenirken okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Araştırmalar, dil öğrencilerinin

yalnızca bir beceriye odaklanmak yerine bu dört temel beceriyi birlikte geliştirdiğinde daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Richards ve Renandya, 2002). Örneğin, dinleme pratiği yaparak kelime dağarcığını geliştiren bir birey, konuşma sırasında bu kelimeleri daha rahat kullanabilecektir. Bu yüzden, dil öğrenenlerin her bir beceriyi ayrı ayrı ve birlikte çalışmalarını, dilin genel yetkinliğini artırır. (Richards ve Renandya, 2002).

- Dil öğrenen bireyler için geri bildirim almak, hatalarını fark etmek ve bu hatalar üzerinde çalışmak önemli bir adımdır. Geri bildirim, bireylerin dil kullanımı sırasında yaptıkları yanlışları düzeltmelerine yardımcı olur (Ellis, 2015). Ayrıca, dil öğrenenlerin düzenli olarak kendilerini değerlendirmeleri ve ilerlemelerini takip etmeleri, öğrenme sürecinde motivasyonlarını artırabilir. Teknolojik gelişmeler, bireylere dil öğrenme platformlarında anlık geri bildirim alabilecekleri araçlar sunmakta ve bu da öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmektedir (Dörnyei, 2005).

- İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için dili aktif olarak kullanmak esastır. Dil öğrenme sürecinde bireylerin dil sınıflarında, konuşma gruplarında veya online platformlarda İngilizceyi aktif bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Swain'in (2005) Çıktı Hipotezi, dil öğrenen bireylerin dili kullanarak öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını savunur. Aktif dil pratiği, öğrencilerin özgüven kazanmalarına ve öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerine olanak sağlar (Swain, 2005).

- Dil öğrenimi, anlık değil; zamanla gelişen, sabır ve süreklilik gerektiren bir süreçtir. Araştırmalar, bireylerin etkili bir şekilde dil öğrenebilmeleri için öğrenme sürecine düzenli katılım göstermeleri ve tekrar yapmayı ihmal etmemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Lightbown ve Spada, 2013). Dil becerilerinin kalıcı olarak gelişebilmesi, yalnızca bilgi edinmeyle değil, bu bilginin çeşitli ortamlarda aktif olarak kullanılmasıyla mümkündür. Bu nedenle, öğrenen bireylerin dil kullanımını günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri süreci hızlandırabilir. Öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu gibi durumlarda, öğrencilerin süreci eğlenceli ve ilgi çekici hale getirecek yöntemler hem öğrenme isteğini canlı tutar hem de öğrenme sürecine duygusal bağlılığı artırır (Lightbown ve Spada, 2013). Dolayısıyla sabır, sürekli pratik ve içsel motivasyon, başarılı bir dil ediniminin temel taşları olarak değerlendirilmektedir.

- Bireylerin İngilizce öğreniminde başarılı olabilmeleri; açık ve ulaşılabilir hedefler belirlemeleri, düzenli dil girdisiyle maruz kalmaları, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli biçimde geliştirmeleri, geri bildirim almaları ve dili aktif biçimde kullanmaları gibi temel adımlara bağlıdır. Güncel araştırmalar, bu unsurları sistemli şekilde takip eden bireylerin İngilizceyi daha akıcı ve etkili bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır (Nation ve Macalister, 2021). Her ne kadar bu süreç zaman, sabır ve süreklilik gerektirirse, uygun stratejilerle desteklenen öğrenme deneyimleri, dil becerilerinin anlamlı ve kalıcı bir şekilde gelişmesini sağlar.

İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamak ve belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yöntemler, zaman içerisinde dil öğretimine ilişkin yaklaşımlarda yaşanan değişimlerle birlikte evrilmiş ve çeşitlenmiştir. Geleneksel dil öğretim yaklaşımlarından iletişimsel ve görev temelli yöntemlere uzanan bu süreç, öğrenen merkezli anlayışların ön plana çıkmasıyla daha esnek, etkileşimli ve çok boyutlu hale gelmiştir (Richards ve Rodgers, 2014). Günümüzde kullanılan yöntem ve teknikler; dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli gelişimini desteklemeye, anlamlı iletişim kurmaya ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmeye yönelik yapılandırılmış stratejiler sunmaktadır. Bu çerçevede, etkili İngilizce öğretimi, sadece dilbilgisel doğruluğa değil, aynı zamanda iletişimsel yeterliliğin kazandırılmasına da odaklanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2014). Bu yazı, İngilizce öğretiminde yaygın olarak benimsenen temel yöntem ve teknikleri, güncel akademik araştırmalar ışığında incelemeyi amaçlamaktadır.

1) Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method), tarihsel olarak en eski dil öğretim yöntemlerinden biri olup, özellikle 19. yüzyılda yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntemde, dil öğretimi dilbilgisi kurallarının açıklanması ve kelime bilgisi kazanımına dayanır. Dersler genellikle öğrencilerin anadili üzerinden yürütülür ve öğrenciler hedef dildeki metinleri anadillerine çevirerek dil becerilerini geliştirirler. Bu yöntemin eleştirilen yönü, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini yeterince geliştirmemesi ve gerçek yaşamda dili etkin bir şekilde kullanamamasıdır (Richards ve Rodgers, 2014).

2) Doğrudan Yöntem, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne tepki olarak 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin temel prensibi, öğrencilerin hedef dili anadili gibi öğrenmelerini sağlamaktır. Derslerde anadilin kullanılmaması ve dilin doğrudan iletişim yoluyla öğretilmesi esastır. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını keşfederek öğrenirler ve dilin doğal kullanımına odaklanılır. Bu yöntem, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine önem verir (Brown, 2014).

3) İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching), dil öğrenmenin temel amacının iletişim kurabilme yeteneği geliştirmek olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, 1970'lerden itibaren dil öğretiminde devrim yaratmış ve dilin sadece kurallarını öğretmek yerine, dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını vurgulamıştır (Canale ve Swain, 1980). CLT, öğrencilerin dili kullanarak anlamlı iletişim kurmalarına olanak tanır ve dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma eşit öneme sahiptir. CLT ayrıca öğrencilere iletişim stratejilerini kullanmayı öğretir ve dilin kullanımına odaklanarak dilbilgisi öğrenimini ikinci planda bırakır.

4) Görev Tabanlı Öğretim (Task-Based Learning), İletişimsel Dil Öğretimi'nin bir uzantısı olarak gelişmiş ve öğrencilerin dil becerilerini anlamlı görevler aracılığıyla geliştirmelerine odaklanmıştır. Nunan (2004), TBLT'nin, öğrencilerin dili öğrenirken gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri görevleri yerine getirmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. Bu yöntemde öğrenciler, belirli bir görevi yerine getirirken dil öğrenirler ve görev sırasında öğrendikleri dil becerilerini etkin bir şekilde kullanma fırsatı bulurlar. TBLT, özellikle problem çözme, tartışma ve grup çalışması gibi etkinlikler yoluyla dil öğrenimini destekler.

5) Sessiz Yöntem (Silent Way), 1960'larda Gattegno tarafından geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, öğretmen ders sırasında sessiz kalır ve öğrencilere dil öğrenme sürecini kendilerinin keşfetmeleri için fırsat tanır. Öğrenciler, dil bilgisi ve kelime bilgisini kendi başlarına keşfederken, öğretmen rehberlik eder ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Araştırmalar, bu yöntemin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve dil öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağladığını göstermektedir (Richards ve Rodgers, 2014).

6) Teknolojinin dil öğrenimine entegrasyonu ile birlikte ortaya çıkan Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning), yüz yüze eğitim ile dijital öğrenme materyallerinin bir araya getirildiği bir yöntemdir. Harmanlanmış öğrenme, özellikle dil öğrenme platformları, çevrimiçi kaynaklar ve dijital araçlar kullanılarak desteklenir. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi kursların yaygınlaşmasıyla birlikte, bu yöntemin etkili bir öğrenme stratejisi olduğu kanıtlanmıştır (Dudeney ve Hockly, 2012). Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere esneklik sunar ve öğrenme sürecini daha kişisel hale getirir.

İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine farklı yaklaşımlar sunarak onların ihtiyaçlarına ve dil öğrenme hedeflerine göre şekillenir. Her bir yöntemin kendine özgü avantajları ve dezavantajları olmakla birlikte, etkili bir dil öğretimi için öğretmenlerin öğrencilerinin seviyesine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına en uygun yöntemi seçmeleri önemlidir. Güncel araştırmalar, iletişim odaklı yöntemlerin ve teknolojinin dil öğrenimine entegrasyonunun, dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

2.2. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

2017-2018 tarihinde uygulanan 9. sınıf İngilizce dersi ortaöğretim programının amaçları incelendiğinde; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi ve küresel bağlamda iletişim yetkinliği kazanmalarını hedefleyen bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Program, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen kapsamlı amaçlara sahiptir. Bu hedefler aşağıda detaylandırılmıştır. Buna ek olarak öğrencilere yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmayı değil, aynı zamanda onların kültürel farkındalık, eleştirel düşünme ve küresel iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere yaşam boyu öğrenme ve etkili iletişim kurma becerileri kazandırmayı hedefleyen modern eğitim anlayışını yansıtmaktadır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı; “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” ile birlikte, bireylerin temel beceri ve yeterlilikleri kazanmasını esas alan, disiplinlere özgü alan yeterliliklerini gözetken ve eğitim ile iş dünyası arasındaki bağı güçlendirmeyi hedefleyen bir sistemle uyumlu olarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda, bu program “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” ile de paralel şekilde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri

ve yetkinliklerin ulusal ve uluslararası düzeyde tanınmasını kolaylaştırmayı hedefler (European Commission, 2020).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin temel amacı, bireylerin öğrenim süreçlerini ve iş piyasasındaki yetkinliklerini tanımlamak, doğrulamak ve belgelendirmektir. Bu süreç, bireylerin hayat boyu öğrenme sürecine katılımını artırmayı ve onların istihdam edilebilirliklerini geliştirmeyi hedefler (Turkish Qualifications Framework, 2022). Bireylerin yeterliliklerinin işverenler, eğitim kurumları ve diğer paydaşlar tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlar (Cedefop, 2021). Bireylerin formal, non-formal ve informal öğrenme yollarıyla elde ettikleri bilgi ve becerilerin tanınmasına olanak tanır. Bu, bireylerin öğrenim süreçlerini destekleyerek sürekli gelişimlerini teşvik eder (OECD, 2020). Eğitim ve iş piyasası arasındaki ilişkiyi güçlendiren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, işverenlerin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olur (UNESCO, 2021). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 8 seviyeden oluşur ve bu seviyeler bireylerin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerine göre belirlenmiştir. Bu yapı, bireylerin öğrenim çıktılarının daha net bir şekilde tanımlanmasına ve ulusal sistemdeki yeterliliklerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile eşleştirilmesine olanak tanır (European Training Foundation, 2022). Her seviye, bireylerin sahip olduğu yetkinlikleri belirlemek için ölçütler sunar ve bu ölçütler, yeterliliklerin standardizasyonunu sağlar. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni açmak gerekirse sekiz anahtar yeterlilikten oluşmaktadır. Bunlar:

Dilsel İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi: Programın temel amaçlarından biri, öğrencilerin İngilizce dilinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler, dil ediniminin temel yapı taşlarını oluşturur ve öğrencilerin hem günlük hayatta hem de akademik yaşamlarında etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar (Brown, 2022).

Kültürlerarası Farkındalığın Artırılması: Program, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini tanıtmayı ve öğrencilerde kültürlerarası anlayış geliştirmeyi hedefler. Kültürlerarası farkındalık, dil öğrenim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturur ve öğrencilerin küresel vatandaşlık becerileri kazanmasını sağlar (Byram, 2021). Bu bağlamda, program, öğrencilerin farklı kültürlerle empati kurmasını ve çeşitliliği anlamasını teşvik eder.

Eleştirel ve Analitik Düşünme: Dil öğrenimi sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin dilbilgisel kuralları anlamalarının ötesine geçerek dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarını sağlar (Richards ve Rodgers, 2020). Program, öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme yeteneklerini dil öğrenimi yoluyla geliştirmelerini desteklemektedir.

Küresel İletişim ve Vatandaşlık: İngilizce'nin küresel bir dil olarak benimsenmesi, öğrencilerin uluslararası platformlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerilerini artırmayı gerektirir. Program, İngilizce dil becerilerini, öğrencilerin farklı bağlamlarda kullanabilecekleri bir araç olarak sunar (Crystal, 2019). Böylece, öğrenciler küresel vatandaşlık bilinciyle hareket etmeye teşvik edilir.

Teknoloji ve Yenilikçi Öğrenme Yöntemlerinin Kullanımı: Dijital çağda dil öğreniminde teknolojinin rolü giderek artmaktadır. Program, öğrencilerin teknoloji destekli öğrenme materyallerine erişimini teşvik ederek, dil öğrenimini daha çekici ve etkileşimli bir hale getirmeyi amaçlamaktadır (Reinders, 2020).

Öğrenci Merkezli ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Yaklaşımı: Dil öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlamak, öğrencilerin motivasyonlarını artırmanın yanı sıra öğrenme sürecinde daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlar. 2018 programı, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir (Nation ve Macalister, 2021).

Türk Millî Eğitiminin temel amacı; bireylerin ilgi, yetenek ve potansiyellerini geliştirerek onlara bilgi, beceri, tutum ve iş birliği alışkanlıkları kazandırmak, böylece yaşamlarına etkili bir şekilde hazırlanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda bireylerin hem kendi mutluluklarını hem de toplumsal refaha katkı sunacak bir mesleğe yönelmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda amaç, bireylerin ve toplumun refah düzeyini yükseltmek; millî birlik ve beraberliği pekiştirerek ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve nihayetinde Türk Milletini çağdaş medeniyetin yaratıcı ve seçkin bir üyesi haline getirmektir (MEB, 2018).

Bilindiği üzere İngilizce dili 4 beceriden (dinleme, okuma, konuşma, yazma) oluşmaktadır. İngilizce dersi öğretim programı hazırlanırken bu dört beceri temel alınmıştır. Bu dört beceri öncelik sırası olmaksızın birlikte ve etkileşimli bir şekilde uygulanmaktadır. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (ADOÇP) açıklanan A1 ve A2 seviyelerine

denk gelmektedir. Bu programda öğrencilerin 9. sınıfa kadar edindikleri İngilizce bilgisini pekiştirmek ve üst sınıflara sağlam bir temelle geçişlerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu düzeydeki öğrenci grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmesi, kendini rahatça tanıtabilmesi ve günlük hayatını hedef dille sürdürebilmesidir. Ortaöğretim İngilizce Dersi 9.sınıf öğretim programının temel amacı, öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve iletişimde kopukluk sağlamayacak şekilde kullanabilmeleri için teşvik/motive edici bir öğrenme ortamı ile buluşturaktır. Bireylerin olası bir durumda kendilerini anlaşılır şekilde ifade edecek düzeyde dil becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Eğitimde kazanım kavramı öğrencilerin edinmesi planlanan bilgi, beceri, tutum ilgi alışkanlık ve yetenekleri ifade etmektedir (Çelik, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve onları küresel ölçekte iletişim kurabilecek bireyler haline getirme amacını taşır. Bu bağlamda, hedefler uzak, genel ve özel düzeylerde sınıflandırılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Bu hedefler hem uzun vadeli stratejik kazanımları hem de günlük eğitim süreçlerini kapsayan bir çerçevede ele alınmıştır.

Uzak Hedefler: Uzak hedefler, programın uzun vadede öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı yetkinliklerdir. Bu hedefler, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine ve uluslararası iletişim becerilerine odaklanır (Tosun, 2014). Uzak hedefler şunlardır:

- Öğrencilerin İngilizce’yi uluslararası iletişimde etkin bir araç olarak kullanmalarını sağlamak,
- Küresel vatandaşlık bilinci ve kültürel farkındalık kazanmalarına katkıda bulunmak,
- İngilizce öğrenimini hayat boyu devam ettirebilecekleri bir öğrenme alışkanlığı kazandırmak.

Genel Hedefler: Programın belirli bir düzeyde öğrencilerde oluşturmayı hedeflediği kazanımlardır ve uzak hedeflere ulaşmayı destekleyen daha somut kazanımları içerir. Bu hedefler, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmaya ve dil kullanımını yaşam boyu öğrenme anlayışıyla bütünleştirmeye odaklanır (Richards ve Rodgers, 2020). Genel hedefler şu şekilde sıralanabilir:

- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmek,
- İngilizce dil bilgisi kurallarını öğrenerek, bu bilgiyi iletişimsel bağlamlarda kullanabilmek,
- İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini tanıyarak farklı kültürlere saygı göstermek,
- Günlük yaşamda İngilizce'yi anlamlı ve işlevsel bir şekilde kullanabilmek.

Özel Hedefler: Öğretim sürecinde belirli dil kazanımlarını sağlayacak şekilde daha ayrıntılı olarak planlanan hedeflerdir. Bu hedefler, öğrencilere somut dil becerileri kazandırmaya ve belirli dil yapılarını öğretmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Kara ve Çelik, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanarak İngilizceyi etkin olarak kullanabilmeyi sağlamalarını hedeflemektedir. Program, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmelerine odaklanmaktadır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu becerilere ek olarak, dilbilgisi ve kelime bilgisi de destekleyici unsurlar olarak programda yer almaktadır. Öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları şu şekilde ifade edilebilir:

Dinleme Becerisi: Çeşitli konuşmaları ve aksanları kavrama, dinlenen materyalde ana düşünceyi ve detayları ayırt etme, konuşmalardaki duygu, niyet ve tonlamaları çözümlenme.

Konuşma Becerisi: Günlük durumlarda İngilizceyi doğal bir şekilde kullanma, kendi fikirlerini açık ve akıcı bir şekilde ifade etme, farklı bakış açılarını paylaşarak tartışmalara katılma.

Okuma Becerisi: Farklı türdeki metinleri anlayarak ana ve yardımcı fikirleri belirleme, metinlerde geçen kültürel öğeleri ve bağlamı çözümlenme, eleştirel bir yaklaşımla yazılı kaynakları değerlendirme.

Yazma Becerisi: Farklı amaçlar doğrultusunda metin yazma, dil bilgisi kurallarını yazılı iletişimde doğru bir şekilde uygulama, Yazıların akıcılık ve bütünlüğünü sağlama.

Dil Bilgisi: İngilizce dil yapılarının temel kurallarını öğrenme, farklı zaman kipleri ve cümle türlerini doğru kullanma, dilbilgisi bilgilerini iletişim kurarken kullanabilme.

Kelime Bilgisi: Çeşitli günlük ifadeler ve terimlere aşinalık kazanma, kelimelerin doğru telaffuzunu ve bağlamda kullanımını öğrenme, yeni kelimeleri cümle içinde etkin şekilde kullanma.

Bu program, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve kelime hazinesini geliştirmeyi değil, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını artırmayı ve İngilizceyi etkin bir iletişim aracı olarak kullanmalarını da amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Tablo1. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarının Kazanım, Ders Saati ve Ağırlık Üzerine Dağılımı

No	Konular	Kazanım sayısı	Ders saati	Ağırlık (%)
9.1	STUDYING ABROAD	9	4	3
9.1.1.	9.1.1.Meeting new people and introducing oneself and family members			
	9.1.2.Talking about possessions			
	9.1.3.Asking for and giving directions			
9.2.	MY ENVİROMENT	9	4	3
9.2.1.	Talking about locations of things			
9.2.2.	Asking about and describing neighborhood			
9.2.3	Making comparisons			
9.3.	MOVIES	11	4	3

Tablo1-devamı

9.3.1.	Talking about likes/dislikes, hobbies and free time activities			
9.3.2.	Ēxpressing opinions			
9.3.3.	Making preferences			
9.3.4	Asking about and telling the time and the date			
9.3.5.	Inviting and refusing/accepting an invitation			
9.4	HUMAN IN NATURE	9	4	3
9.4.1.	Describing Daily Routines			
9.4.2	Talking about abilities			
9.4.3.	Talking about frequencies of activities			
9.5.	INSPIRATIONAL PEOPLE	8	4	3
9.5.1.	Asking about and describing people's appearances and characters			
9.5.2.	Comparing characteristics and appearances			
9.5.3	Ēxpressing opinions (Agreeing, disagreeing)			
9.5.4.	Talking about current activities			
9.6.	BRIDGING CULTURES	11	4	3
9.6.1.	Asking about and describing cities			

Tablo1-devamı

No	Konular	Kazanım sayısı	Ders saati	Ağırlık (%)
9.6.2.	Identfying cultural differences			
9.6.3.	Talking about travel and tourism			
9.6.4.	Ordering food			
9.7.	WORLD HERITAGE	8	4	3
9.7.1.	Talking about past events			
9.7.2.	Making inquiries			
9.7.3.	Asking and answering questions in an interview			
9.8.	EMERGENCY AND HEALTH PROBLEMS	7	4	3
9.8.1	Asking for and giving advice			
9.8.2.	Giving and understanding simple instructions in case of emergency			
9.8.3.	Talking about something that has happened recently			
9.8.4.	Ėxpressing obligations and prohibitions			
9.9.	INVITATIONS AND CELEBRATIONS	9	4	3
9.9.1.	Asking for and giving suggestions			
9.9.2.	Doing shopping			
9.9.3.	Making requests			
9.9.4.	Talking about future plans			

Tablo1-devamı

No	Konular	Kazanım sayısı	Ders saati	Ağırlık (%)
9.9.5.	Making and answering phone calls			
9.10.	TELEVISION AND SOCIAL MEDIA	7	4	3
9.10.1.	Making predictions about the future			
9.10.2.	Asking for and giving opinion (agreement, disagreement, etc...)			
9.10.3.	Interrupting someone in a conversation			
9.10.4.	Gaining time in a conversation			

2018 tarihli 9. sınıf İngilizce öğretim programında, 10 ünite kapsamında toplam 88 kazanıma ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Programın uygulanması için öngörülen süre, haftada 4 saat olmak üzere toplamda 144 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımladığı 9. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar, programın etkinliği ve öğrenci başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu hususlar, öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterici niteliktedir. 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasında dikkate alınması gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğretim süreci, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak planlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

- İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dengeli bir şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin bu alanlarda etkin iletişim kurabilmeleri sağlanmalıdır.

- Kültürel Farkındalık: Öğrencilere, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürleri hakkında bilgi vererek, kültürlerarası anlayış ve hoşgörünün artırılması amaçlanmalıdır.

- Teknoloji Entegrasyonu: Derslerde teknolojik araç ve kaynakların kullanımı teşvik edilmeli, bu sayede öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri desteklenmelidir.

- Değerlendirme ve Geri Bildirim: Öğrencilerin gelişimleri düzenli olarak izlenmeli ve onlara yapıcı geri bildirimler sunulmalıdır. Bu süreçte, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.

- Sürekli Mesleki Gelişim: Öğretmenler, alanlarıyla ilgili güncel yöntem ve teknikleri takip etmeli ve bunları derslerine entegre etmelidir.

2017-2018 yılı dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasının yanı sıra değerlendirilmesine ilişkin ölçme ve değerlendirme sürecini şu şekilde özetlenmiştir (MEB, 2018):

Günümüz İngilizce öğretim programları, sınama durumları sürecinde öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığı gibi yapılandırılmış bilgileri edinmelerini değil, aynı zamanda dili iletişimsel ve işlevsel bağlamlarda ne ölçüde kullanabildiklerini de dikkate alır (Brown ve Abeywickrama, 2019). Programlar, geleneksel sınavlara dayalı sonuç odaklı değerlendirme anlayışının ötesine geçerek, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini benimsemektedir. Bu yöntemler sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca gösterdikleri bireysel gelişim izlenebilir; güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek öğretim süreci bu doğrultuda şekillendirilebilir. Böylece, değerlendirme yalnızca bir ölçüm aracı değil, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen bir rehber işlevi görür (Brown ve Abeywickrama, 2019).

Dil öğreniminde etkili değerlendirme süreci, yalnızca bilgi ölçümüne odaklanmak yerine, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen çok yönlü ve yenilikçi

yöntemlerle zenginleştirilmelidir. Bu doğrultuda, proje tabanlı değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi öğrenci merkezli yaklaşımların kullanımı giderek önem kazanmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha derinlemesine dahil olmalarını sağlayarak, dil edinimini daha anlamlı ve kalıcı hale getirebilir (Brown ve Abeywickrama, 2019; Andrade ve Brookhart, 2016).

Ayrıca, değerlendirme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biri olan geri bildirim, öğrenmenin yönlendirilmesi ve desteklenmesi açısından kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirim sunması, öğrencilerin güçlü yönlerini tanımlarına ve gelişime açık alanlarını fark etmelerine yardımcı olur. Etkili geri bildirim, sadece hataları göstermekle kalmaz; aynı zamanda öğrenciyi motive eder, öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve dil gelişimini sürdürülebilir kılar (Hattie ve Timperley, 2007). Bu ilkelere dayanarak programın ölçme ve değerlendirme anlayışı, geleneksel sınav odaklı yöntemlerden çok, öğrencilerin iletişim becerilerini ve dil kullanımını destekleyen yöntemlere odaklanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi ve onların İngilizceyi günlük hayatta kullanma becerilerini artırmayı hedefler. (MEB, 2018).

2.2.1. 2013-2018 Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması

Küresel boyutta ve ülkemizde farklı alanlarda meydana gelen ilerlemeler, kişilerin sahip olması gereken yetkinliklerin ve özelliklerin değişmesine yol açmıştır. Bu durum, gelecekteki nesillerin daha yetenekli ve donanımlı bireyler olarak yetişmesi için eğitim programlarının güncellenmesini gerektirmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi, küresel ölçekte iletişim becerilerini artırmayı ve bireylerin kariyer hedeflerine katkıda bulunmayı amaçlayan temel bir unsur olarak görülmektedir. 2013 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programları, bu hedeflere ulaşmak için farklı pedagojik yaklaşımlar ve içerik düzenlemeleri sunmuştur. Her iki program arasındaki farklar, eğitimde kaliteyi artırma ve çağdaş gereksinimlere uyum sağlama çabalarını yansıtmaktadır (MEB, 2018).

2013 yılı ile 2018 yılı 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programını içerik açısından karşılaştırmak gerekirse:

• İletişimsel Yöntem: Her iki program da öğrencilerin İngilizceyi etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını hedefler. Bu amaçla, dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine odaklanılır. 2013 yılında uygulanan öğretim programı, dil bilgisi odaklı bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin dil kurallarını öğrenmesini öncelikli hale getirmiştir. Bu program, daha geleneksel öğretim yöntemlerine dayanırken, öğrenci merkezli etkinliklere sınırlı bir yer ayırmıştır (Tosun, 2014). Öte yandan, 2018 programı, iletişimsel dil öğretimini temel alarak öğrencilerin İngilizce’yi günlük yaşamlarında etkin bir şekilde kullanmalarını hedeflemiştir. Bu dönemde, öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsenmiş ve dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli bir şekilde geliştirilmiştir (Kara ve Çelik, 2018).

• Öğrenme Alanları ve Kazanımlar: 2018 yılı dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı, dil becerilerinin yanı sıra öğrencilerin çalışma becerileri, kültürlerarası yetkinlik ve kendini değerlendirme gibi alanlarda da kazanımlar belirler. 2013 programı ise daha çok dil becerilerine odaklanır. 2013 programı, dil bilgisi odaklı bir öğretim programı ile yapılandırılmış olup, dil kurallarının öğretimini temel almıştır. Ancak, içerikte kültürel çeşitliliğe ve tematik yaklaşımlara sınırlı yer verilmiştir (Gültekin ve Aktaş, 2015). Buna karşılık, 2018 öğretim programında, tematik üniteler ve gerçek yaşam bağlamları üzerinden İngilizce öğretimi vurgulanmıştır. Örneğin, “Emergency and Health Problems” ve “Social Media” gibi temalarla öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinden dil pratiği yapmaları sağlanmıştır (MEB, 2018).

• Teknoloji Entegrasyonu: 2018 programı, bilgi teknolojilerinin kullanımını teşvik ederek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlar. 2013 programında ise bu konuya daha az vurgu yapılır. Daha detaylı incelenecek olursa; 2013 yılında teknoloji kullanımı, sınırlı bir şekilde öğretim materyalleriyle entegre edilmiştir. Öğretmen rehber kitaplarında teknoloji önerilse de uygulamada bu araçların kullanımını yeterince teşvik edilmemiştir (Çetin ve Güner, 2015). 2018 programı ise teknoloji destekli materyallerin kullanımını artırmış, e-öğrenme platformları ve dijital araçların İngilizce dil öğretimine entegrasyonunu önermiştir. Bu, öğrencilerin modern öğrenme araçlarıyla dil becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır (Erdoğan, 2018).

• Ölçme ve Değerlendirme: 2013 programında ölçme ve değerlendirme, büyük ölçüde yazılı sınavlara ve dil bilgisi testlerine dayanmıştır. Bu, öğrencilerin pratik

iletişim becerilerini değerlendirmek yerine dil kurallarına olan hakimiyetlerini ölçmeye odaklanmıştır (Tosun, 2014). 2018 programında ise alternatif ölçme değerlendirme araçları (portfolyo, proje tabanlı değerlendirme, performans görevleri) kullanılarak öğrencilerin dil kullanım becerileri, yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme yetenekleri ön plana çıkarılmıştır (Kara ve Çelik, 2018).

- Kültürlerarası Farkındalık: Programlar, öğrencilerin İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerini tanımalarını ve kendi kültürlerini yabancılara aktarabilmelerini amaçlar. 2013 öğretim programında kültürel unsurlar genellikle İngilizce konuşulan ülkelerin tanıtımı ile sınırlı kalmıştır (Gültekin ve Aktaş, 2015). Buna karşın 2018 öğretim programı, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmayı hedeflemiş ve farklı kültürlerden örneklerle çeşitlendirilmiştir. Bu, öğrencilerin kültürlerarası anlayışlarını geliştirmelerine katkıda bulunmuştur (MEB, 2018).

- Programın Yapısı ve Yaklaşımı: 2013 Programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) doğrultusunda hazırlanmış olup, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin A2 düzeyine ulaşması amaçlanmıştır. Buna karşın 2018 yılında güncellenen program, yine ADOÇP ilkelerine dayanmakla birlikte, daha güncel öğretim yöntemleri ve teknolojik araçların entegrasyonunu vurgulamıştır. Öğrencilerin A1 ve A2 seviyelerinde dil yeterlilikleri kazanmaları hedeflenmiştir.

- Temalar ve Konular: 2013 Programında, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri temel konulara odaklanılmıştır. Kendini tanıma, aile bireyleri, okul hayatı, hobiler ve günlük rutinler gibi konular işlenmiştir. 2018 yılında güncellenen programda ise, öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına daha fazla odaklanılmıştır. Teknoloji kullanımı, çevre bilinci, kültürel farkındalık ve küresel konular gibi daha geniş ve güncel temalar eklenmiştir.

Önceki öğretim programı, ağırlıklı olarak öğrencilere dil becerileri kazandırmaya odaklanırken; güncellenen programda ise millî ve manevi değerlerin öğrencilere aktarılması öncelikli hedef haline gelmiştir. 2024 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 23/05/2024 tarihinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni yayımlanarak uygulamaya konan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” nin genel amaçlarına bakıldığında da Türkiye’nin eğitim politikalarını yenilikçi yaklaşımlarla yeniden

şekillendirmeyi amaçlayan bir eğitim vizyonuna sahip olan model bireylerin milli değerler ve evrensel bilgi ile donatılmasını hedefleyerek, eğitim sisteminin küresel standartlarla uyumlu hale getirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2023). Aynı zamanda, bireylerin kişisel, toplumsal ve mesleki gelişimlerini destekleyerek Türkiye'nin eğitimde lider bir ülke konumuna gelmesini hedefleyen bu modelin genel amaçlarını şöyle sıralanabilir:

- Milli ve Manevi Değerlerin Korunması ve Güçlendirilmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin milli kimlik bilinci kazanmasını ve kültürel değerlerini özümsemelerini temel amaçlarından biri olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda, Türk kültürü, tarihi ve değerlerinin öğretim programında etkin bir şekilde yer alması sağlanmaktadır (Karakuş ve Yıldırım, 2023). Eğitim süreci, bireylerin manevi değerlerini güçlendirecek şekilde tasarlanmıştır.

- Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılması: Model, bireylerin eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, problem çözme ve inovasyon gibi 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını hedeflemektedir. Özellikle STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarına yönelik çalışmalar artırılarak, bireylerin teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları teşvik edilmektedir (UNESCO, 2021). Ayrıca, yapay zeka ve veri analitiği gibi çağın gerektirdiği yetkinlikler eğitim sürecine entegre edilmektedir.

- Fırsat Eşitliği ve Sosyal Adaletin Sağlanması: Maarif Modeli, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama ilkesine dayanmaktadır. Dezavantajlı grupların eğitime erişimini artırmayı ve tüm bireylere eşit imkanlar sunmayı hedefleyen bu yaklaşım, kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır (OECD, 2022). Bu çerçevede, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin de kaliteli eğitime erişim olanakları genişletilmektedir.

- Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Yaygınlaştırılması: Hayat boyu öğrenme anlayışı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel unsurlarından biridir. Bireylerin sadece örgün eğitim sürecinde değil, yaşam boyu bilgi ve becerilerini geliştirmelerini destekleyen bu model, formal ve informal öğrenme yollarını bir araya getirerek sürekli gelişimi teşvik etmektedir (European Commission, 2020).

- Yetenek ve İlgi Alanlarına Dayalı Eğitim: Eğitim sürecinde bireylerin ilgi ve yetenekleri ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve bu doğrultuda gelişim göstermelerine olanak

sağlamaktadır (Ertürk ve Demirtaş, 2023). Eğitim programları, bireyselleştirilmiş ve esnek yapılarla öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır.

- Küresel Düşünce ve Yerel Eylem: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin hem küresel düzeyde rekabet edebilir bilgi ve beceriler kazanmasını hem de yerel değerlere bağlı kalmasını sağlamayı hedeflemektedir. "Küresel düşün, yerel hareket et" anlayışı çerçevesinde bireyler, evrensel standartlarda eğitim alırken, milli kimliklerini koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir (Turan, 2022).

- Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilinci: Eğitimde sürdürülebilirlik ilkesinin benimsenmesi, çevre bilincinin bireylere kazandırılmasını amaçlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin doğaya duyarlı bir yaşam tarzı benimsemelerini ve çevre dostu davranışları alışkanlık haline getirmelerini desteklemektedir (UNESCO, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarında yol gösterici olacak kök değerleri benimsemelerini hedefler. Bu değerler, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel gelişimlerini de desteklemektedir. Bu çerçevede, eğitim sisteminin kök değerler etrafında şekillendirilmesi, bireylerin hem milli hem de evrensel bir kimlik geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireylerin milli ve manevi değerler temelinde yetiştirilmesini merkeze alırken, aynı zamanda evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda, modelin temelinde yer alan kök değerler, bireylerin karakter ve kimlik inşasına katkıda bulunmayı hedefler. Bu kök değerler sırasıyla adalet, merhamet, sorumluluk, sabır, vefa, öz disiplin ve çevreye saygıdır. Kök değerler, bireylerin kişisel, toplumsal ve küresel düzeyde olumlu bir tutum sergilemelerine rehberlik eden ahlaki ve kültürel ilkelere dönüşmektedir (MEB, 2023).

2024 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 23/05/2024 tarihinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni yayımlanmıştır. Fakat Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni' ne dair belgeler incelendiğinde 9. Sınıf İngilizce ders programı öğretim programında yenilik açısından bir güncelleme yapılmadığı görülmektedir. Güncelde halen 2018 yılında uygulamaya konulan 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı geçerlidir. Bu nedenle 9. Sınıf İngilizce öğretim programı

değerlendirilmesi, 2013 yılı ve hali hazırda kullanılan 2018 yılı ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.3. Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmaları

Bu bölümde ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik yapılan yurtiçi ve yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir. Bu araştırmayla benzerlik gösterdikleri için kısaca özetlenmişlerdir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Dursun, Bedir, Gülcü (2019) tarafından yapılan “Lise İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin yürürlükte olan öğretim programları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, Tokat il merkezi ve Zile ilçesinde gönüllü olarak görüşme yapan 13 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğretmen katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplama aşamasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenler kazanımların dağılımını genel olarak dengeli bulsalar da dört temel becerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğretiminde yeterince etkili olunamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretim programının yalnızca yıllık plan hazırlama dönemlerinde gözden geçirildiğini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının yetersiz oluşu, ek kaynak kullanımının yasaklanması, dil öğretiminin çoğunlukla gramer temelli ilerlemesi ve dört becerinin entegrasyonunun sağlanamaması; bununla birlikte, öğretimin akıllı tahta veya geleneksel yöntemlerle sınırlı kalması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi etkenlerin farklı öğretim etkinliklerini engellediği, öğretmenler tarafından önemli problemler arasında gösterilmiştir.

Aslan, Bağçeci (2024) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, 2018 yılından

itibaren uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programına ilişkin 9. ve 10. sınıf düzeylerindeki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Görüşmeler, içerisinde 9 adet yarı yapılandırılmış sorunun yer aldığı bir form aracılığıyla beş ayrı grup halinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu, Gaziantep ili merkez ilçelerinde, adrese dayalı öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında 9. ve 10. sınıflara derse giren 19 gönüllü İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmeler, katılımcıların onayıyla ses kaydı alınarak yapılmış, daha sonra bu kayıtlar yazıya dökülerek betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler 9. sınıf öğretim programından genel olarak memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Programın dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) odaklandığı, uygulamaya dönük bir yapıya sahip olduğu ve içerdiği temaların öğrenci ilgisini çektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin yalnızca bazı durumlarda öğrenci seviyesine uygun olmadığını, bu gibi durumlarda etkinlikleri kendi çabalarıyla uyarladıklarını veya zorlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde ise genellikle ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan dijital kaynaklar ve bazı mobil uygulamalar kullanılmıştır. Her iki sınıf düzeyi açısından da öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitaplarına ulaşamadıkları için bu kaynaklardan yararlanamadıkları, ayrıca alternatif değerlendirme yöntemlerini öğrenci, veli ve okul idarelerinin alışkanlıkları ve beklentileri nedeniyle etkin biçimde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin öğretim programı hakkında hizmet içi eğitimlere alınmaları, 9. ve 10. sınıf İngilizce öğretim programlarının gözden geçirilerek güncellenmesi, dört temel beceriyi destekleyecek etkileşimli içeriklerin üretilmesi ve bu içeriklerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın dijital portallarına entegre edilmesi önerilmiştir.

Taşdemir, İzci ve Kara (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 9. sınıf İngilizce öğretim programını, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Bu kapsamda, öğretmen görüşlerine dayanarak programın kazanımları, içeriği, öğretim süreci (öğretme-öğrenme durumları) ve değerlendirme bileşenleri incelenmiştir. Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden anket yöntemi

kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler, yüzde ve frekans dağılımlarıyla sunulmuş; maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Malatya ilinde görev yapan 110 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara doğrultusunda haftalık ders saatlerinin, programda belirlenen kazanımlara ulaşmak için yetersiz olduğunu, psiko-motor becerilere yönelik kazanımların sınırlı olduğu ve bu yönüyle programın yetersiz kaldığını, öğrencilere konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılması, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına göre daha düşük düzeyde gerçekleştiğini ve sınıflarda bulunan öğrenci sayısının fazla olması, programın etkili biçimde uygulanmasını zorlaştıran bir etken olarak öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, mevcut programın uygulanabilirliği ve etkililiği açısından bazı yapısal eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretim programının daha dengeli bir beceri dağılımı ve sınıf içi uygulamalara uygun düzenlemelerle yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Aslan vd., (2023) tarafından yapılan “9.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmanın amacı 9. sınıf İngilizce öğretim programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmada, karma yöntem benimsenmiş ve ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde yer alan iki fen lisesi, bir Anadolu lisesi, iki imam hatip lisesi ve iki meslek lisesinde öğrenim gören toplam 402 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile bu öğrencilere ders veren 7 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler, ANOVA ve bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş; nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, programın etkili olduğu söylenebilir. Ancak lise türlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerinde belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin tüm kazanımlara ulaştığı görülürken; imam hatip lisesi öğrencilerinin dört, meslek lisesi öğrencilerinin iki ve Anadolu lisesi öğrencilerinin yalnızca bir kazanıma ulaştığı belirlenmiştir.

Civriz (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın amacı, 2017 yılında

güncellenen ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel yapısı, kazanım ve davranışlar, temalar, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini toplamaktır. Bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir desen benimsenmiş; veri toplama süreci Kastamonu il merkezinde görev yapan 54 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, karma desen türlerinden "kısmi karma eşzamanlı eşit statülü tasarım" modeli tercih edilmiştir. Veri toplama araçları olarak ise anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler her okul türü için farklı öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Anket ve görüşme verileri, öğretmenlerin temaları genel olarak güncel bulduklarını ancak programda öngörülen sürelerin bu temaların işlenmesi açısından yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin içerik olarak yeterli bulunduğu ve temaların öğretim sürecine uygun olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler mevcut öğretim programına yönelik hazırlanmış materyallerin sayıca ve içerik açısından yetersiz olduğunu, kaynakların gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Genel olarak, öğretmenlerin 9. sınıf İngilizce öğretim programına olumlu baktıkları ancak programın çeşitli yönlerden geliştirilerek uygulanmasının daha etkili olacağı yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Türkben (2022) tarafından yürütülen araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet ve bir özel lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine dayanarak 9. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmada, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda, 2018 yılında uygulamaya konulan 9. sınıf İngilizce öğretim programı tek bir vaka olarak ele alınmış; ancak programın çeşitli boyutlarına ayrı ayrı odaklanması nedeniyle yapılandırılmış ve katmanlı bir araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, her iki okuldan eşit sayıda seçilen katılımcılar oluşturmuştur: her okuldan 5 öğretmen ve 10 öğrenci olmak üzere toplamda 30 kişiyle dört farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı ile tez danışmanı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği nitel veri analiz süreçlerine göre çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular hem devlet hem de özel okul bağlamında

öğretmenlerin ve öğrencilerin, mevcut İngilizce öğretim programının beklentileri yeterince karşılamadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini, bu süreçte öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasının ve onların doğrudan görüşlerinin sürece dâhil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Çelik (2021) tarafından yürütülen araştırma, İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki yeterlilik düzeyleri ile öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modeli benimsenmiştir. Veri toplamak amacıyla geliştirilen öğretmen yeterlik anketi ile öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, alan bilgisi düzeyleri ve sınıf yönetimi gibi çeşitli mesleki alanlardaki performansları ölçülmüştür. Öğrenci başarıları ise ilgili dersin dönem sonu başarı puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Toplanan veriler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş; korelasyon ve regresyon testleri uygulanmıştır. Korelasyon analizleri, öğretmen yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizleri ise öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin, öğrencilerin akademik performanslarını anlamlı biçimde yordayıcı olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmenlerin etkili sınıf içi iletişim kurma, ders sürecini planlama ve ölçme-değerlendirme uygulamaları konularındaki becerilerinin öğrenci başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçları, öğretmen niteliğinin eğitimdeki başarının temel belirleyicilerinden biri olduğunu desteklemektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için sistematik değerlendirme süreçleri oluşturulmalı ve hizmet içi eğitim programları güçlendirilmelidir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerindeki artış, öğrencilerin akademik kazanımlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Aktaş (2021) tarafından yapılan "Ortaokul İngilizce Müfredatı Değerlendirmesi: Öğretmen Görüşleri ve Devlet Okullarında İşleyişler Hakkında" adlı çalışmanın amacı 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanma sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı boyunca uygulamada karşılaşılan sorun ve zorlukları ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen çalışma, İstanbul'da bulunan farklı

bölgelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan 15 İngilizce öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama süreci, öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcı öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin bazı olumsuz görüşler taşıdığını ve planlanan program ile uygulama arasında uyumsuzluk yaşandığını göstermektedir. Özellikle ders kitaplarının içeriği, öğretmenler tarafından pratikte doğrudan öğretim programı olarak algılanmış ve öğrencilerin gereksinim ve ilgi düzeyleri bakımından yetersiz bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, İngilizce öğretim programının verimli olarak hayata geçirilmesini engelleyen başlıca sorunların; eksik veya yeterli olmayan ders materyalleri, teknik donanım eksikliği, kalabalık sınıf ortamları, İngilizce ders süresinin kısıtlılığı, kademelendirilmemiş program yapısı, seviye farklılıklarına sahip öğrenci grupları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz algıları ve liselere geçiş için yapılan “LGS” gibi faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Gürel, İşçan (2020) tarafından yapılan “Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli Kapsamında Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli ile incelemektir. Bu modelin değerlendirme sürecinde tercih edilme nedeni, program paydaşlarının ihtiyaçlarına vurgu yapması ve programların genel yapısından ziyade bireysel özelliklerine öncelik vermesidir. Araştırma kapsamında, Afyonkarahisar ilinde yer alan 3 devlet lisesi ve 2 özel lisede görev yapan 14 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ile yürütülmüş; elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, program uygulamalarında okul türüne göre belirgin farklılıklar gözlemlenmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, programın kazanımlarını öğrenci düzeyine uygun bulurken, özel okul öğretmenleri bu kazanımları yetersiz olarak değerlendirmiştir. Katılımcı öğretmenler, programın içerik yapısı ile ders kitapları arasında uyumsuzluk bulunduğunu, kullanılan ders materyallerinin yetersiz olduğunu ve etkinlik-kazanım bütünlüğünün sağlanamadığını ifade etmiştir. Ayrıca, programda yer alan video blog, e-portfolio gibi değerlendirme araçlarının sınıf ortamında uygulanamadığı ve İletişimsel Dil

Yaklaşımı'nın hayata geçirilmesinde zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği ihtiyaçlar arasında, program bileşenlerinin daha ayrıntılı açıklamalarla desteklenmesi, okulların teknolojik altyapısının iyileştirilmesi, program uygulamalarına ilişkin öğretmen geri bildirimlerinin alınması, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının güncellenmesi ve programın kazanım ve içerik yönünden sadeleştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, konuşma becerisine daha fazla odaklanan bir program yapısının geliştirilmesi ve öğretmenlere uygulama sürecine yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Sukmastiani, Budiarta ve Utami (2025) tarafından yapılan “Analiz Ayrımlı Değerlendirme Aracı 9. Sınıf Ortaokulu İçin Özgürleştirilmiş Öğretim Programı” adlı çalışmada Endonezya'da özgürleştirilmiş öğretim programı, Endonezya'daki eğitimin kalitesini artırmak için tanıtıldı. Farklılaştırılmış değerlendirme, öğrencilerin öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için önemli olmasına rağmen birçok okul hala özgürleştirilmiş öğretim programı uygun olarak farklılaştırılmış değerlendirmeyi uygulamada zorluklar yaşıyor. Bu çalışma, özgürleştirilmiş öğretim programını 9. sınıfta uygulayan okullarda uygulanan farklılaştırılmış değerlendirmeyi bulmayı ve uygulanmasını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlıyor. Bu çalışma nitel yöntemler kullanılmıştır. Veriler öğretmenlerle görüşerek ve öğretim programı belgelerini ve öğretim materyallerini analiz ederek veri toplanmıştır. Sonuçlar, ortaokulda 9. sınıfta özgürleştirilmiş öğretim programına göre farklılaştırılmış değerlendirmenin hala sınırlı olduğunu ve optimum olmadığını gösterdi. Öğretmenlerin, uygun öğretim materyallerinin olmaması ve farklılaştırılmış değerlendirmeyi geliştirmek için zaman eksikliği gibi çeşitli engellerle karşı karşıya olduğu görülmüştür.

Sun, Sithika (2019) tarafından yapılan “Kamboçya'daki Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Vaka Çalışması Değerlendirmesi” adlı çalışmanın amacı, Kamboçya'daki devlet alt ortaokullarında (7., 8. ve 9. sınıflar) uygulanan İngilizce öğretim programının etkililiğini incelemek ve mevcut öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında nitel yöntem kullanılmış; veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim programının değerlendirilmesinde Kirkpatrick'in (1998) Dört Düzeyli Değerlendirme

Modeli temel alınmıştır. Bu model; tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar olmak üzere dört aşamada eğitim programlarının etkisini ölçmeyi amaçlar. Araştırmanın soruları da bu dört düzeye göre yapılandırılmıştır. Veriler, Phnom Penh, Kamboçya’da gerçekleştirilen saha çalışmasında, öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, Kamboçya’daki alt ortaokullarda uygulanan İngilizce öğretim programının, hedeflenen öğrenme amaçlarına henüz tam anlamıyla ulaşamadığını göstermektedir. Çeşitli yapısal ve uygulamaya dönük sorunlar nedeniyle müfredatın yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekliliği ortaya konulmuştur.

Başer, Aydın ve Kılınç (2024) tarafından yapılan “Türkiye, Fransa ve Hollanda Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırması yapılarak İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı Türkiye, Hollanda ile Fransa’da uygulanmakta olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarını inceleyerek karşılaştırmak ve bu karşılaştırma doğrultusunda Türkiye’deki İngilizce öğretim programının güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden tarama modeline dayalı karşılaştırmalı bir eğitim araştırması niteliğindedir. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin, bölgelerin veya tarihsel dönemlerin eğitim sistemlerini belirli yönlerden inceleyerek benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma alanıdır. Araştırmada yatay karşılaştırma yaklaşımı benimsenmiş; ilk aşamada her ülkenin İngilizce öğretim programı ayrı ayrı analiz edilmiş, ardından bu programlar paralel bir bütün olarak karşılaştırılmıştır. Veri kaynaklarını; Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Fransa Ortaöğretim İngilizce Dersi Programı ve Hollanda Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veriler, belgesel tarama yoluyla toplanmış ve doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, programlar; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları, üç ülkenin de ortaöğretim düzeyinde İngilizce dersine yer verdiğini ve bu ders için öğretim programları geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, programlar arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Öne çıkan bir diğer bulgu ise, her üç ülkenin öğretim programlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nın (CEFR) ortak bir referans çerçevesi olarak kullanılmasıdır. Programların tümü öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemekte ve iletişimsel becerilerin kazandırılmasını

önceliklendirmektedir. Özellikle program hedefleri incelendiğinde, öğrencilerin CEFR’de belirtilen kullanıcı seviyelerine göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Türkiye öğretim programında, hedefler sınıf düzeylerine ve temalara göre ayrı ayrı yapılandırılmıştır. Öğretme-öğrenme süreci açısından Türkiye programında, kullanılacak yöntem ve teknikler açık bir biçimde belirtilmiş, bu yöntemlerin hangi hedef ya da içeriklerle ilişkilendirileceği ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Süryadi (2016) tarafından yapılan "2013 Müfredatında Değerlendirmenin Uygulanması İngilizce SMPN Bulukumba Konusu" adlı araştırmanın amacı, Endonezya’da Bulukumba bölgesindeki SMPN okullarında İngilizce dersi kapsamında 2013 İngilizce Dersi Öğretim Programına göre değerlendirme uygulamalarını incelemek, öğretmenlerin bu sürece ilişkin karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2013 İngilizce Dersi Öğretim Programının pilot uygulandığı okullarda ve pilot okul olmayan ancak aynı öğretim programını uygulayan bir okulda gerçekleştirilmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemiyle toplanmış; öğretmenler ve okul müdürüyle yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilerek Patton’un (1987) tanımladığı nitel analiz yaklaşımı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, görüşme verilerinin gerçek yaşam bağlamında yorumlanmasına olanak tanırken, katılımcıların ifadeleri aracılığıyla duygu, tonlama ve tutum gibi verinin kalitesini etkileyen unsurların da metne yansımaları sağlamaktadır. Araştırma bulgularına göre Öğretmenler, 2013 yılı İngilizce dersi öğretim programında öngörülen değerlendirme uygulamalarını resmî yönergelerle uygun şekilde yürüttüklerini belirtmişlerdir. Ancak aynı zamanda, değerlendirme sistemini tam anlamıyla kavrayamadıklarını, ders materyallerinin yetersiz olduğunu ve süreci etkin biçimde uygulamak için daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim Programı değişimi sonrası değerlendirme sürecini uygulamada zorluklar, ders kitabı materyallerinin yetersizliği, dinleme ve konuşma ile okuma ve yazma becerilerinin entegrasyonu konusunda güçlükler, öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesinde yaşanan sorunlar ve değerlendirme için yeterli zamanın ayrılamaması sonuçları elde edilmiştir. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından dile getirilen çözüm önerileri, öğretmenlerin 2013 İngilizce Dersi Öğretim programının daha iyi uyum sağlaması bağlamında, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik daha

kapsamlı mesleki gelişim destekleri sağlanması önerilmektedir. Bu şekilde, öğretim programı uygulamalarının daha etkili biçimde gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir.

Liu ve Zhang (2013) tarafından gerçekleştirilen "A Study of Secondary School English Teachers' Beliefs in the Context of Curriculum Reform in China" başlıklı çalışmada, Çin'deki ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretim programında yapılan reformlara ilişkin inançları araştırılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anketler ve görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin inançlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Genel olarak, öğretmenlerin inançlarının, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım; öğrencilerin derse aktif katılımını, etkileşim odaklı sınıf ortamlarını ve öğrenme stratejileri eğitimini desteklemektedir. Buna karşılık, geleneksel yaklaşım daha çok dil bilgisi kurallarına, dil yapılarına, tekrar ve alıştırmalara, öğretmenin sınıf üzerindeki otoritesine vurgu yapmaktadır.

Ahmad (2014) tarafından gerçekleştirilen "Understanding the 2013 Curriculum of English Teaching Through the Teachers' and Policymakers' Perspectives" isimli çalışmada, Endonezya'nın Makassar, Güney Sulawesi bölgesindeki dört ortaöğretim okulunda K-13 öğretim programının uygulanması ele alınmıştır. Araştırmada, karma desen araştırma modellerinden biri olan açıklayıcı desen kullanılmış ve çalışmaya üç politikacı ile 11 İngilizce öğretmeni dahil edilmiştir. Veriler, 2012-2014 yılları arasında, toplamda 19 ay süren kapsamlı bir süreçte toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, İngilizce öğretim uygulamalarında K-13 öğretim programının, eksiklikler ve önyargılar barındırdığını, ayrıca planlama aşamasından değerlendirme sürecine kadar geleneksel eğilimler taşıdığını ortaya koymuştur. Programın başarılı bir şekilde uygulanmasında karşılaşılan sınırlamaların ise hem uygulama sürecinin kendisinden hem de öğretmenlerin yerleşik düşünce kalıplarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Altaieb (2013) tarafından hazırlanan "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 tezi, Libya'daki ortaöğretim kurumlarında yeni İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve sınıf içi uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğini incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu araştırma, Tarhuna şehrinde, toplam 104 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın

bulguları, iletişimsel dil öğretimi materyallerinin etkin bir şekilde kullanımı için yetersiz zaman, öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimi konusunda yeterli eğitimi almamış olmaları, bu alanda sağlanan hizmet içi eğitimlerin sayıca yetersiz kalması, sınıfların kalabalık yapısı, öğrencilerin iletişimsel beceri kazanma konusunda düşük motivasyona sahip olmaları ve sınıf katılımında gösterdikleri direnç gibi etmenlerin öğretmenlerin temel endişeleri arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yeni İngilizce öğretim programına yönelik beklentiler ile bu programın sınıf ortamındaki uygulamaları arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu tez çalışması, ortaöğretim düzeyinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini gözler önüne sererken, öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluklara ve bu zorlukları aşmak için geliştirilebilecek çözüm önerilerine de yer vermektedir.

Makdur ve Rachmawati-Nur (2015) tarafından gerçekleştirilen “Teachers Voices on the 2013 Curriculum for English Instructional Activities” adlı 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 38 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu yeni öğretim programını kabul etmiştir fakat öğretim programının değerlendirilip geliştirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

İsrail’de Adin-Surkis (2015) tarafından gerçekleştirilen "Teachers Evaluate the New Curriculum in English: Views regarding Evaluation and Evaluation Tools" adlı araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını nasıl algıladıklarını ve öğretim programı değerlendiricisi olarak kendi rollerine nasıl baktıklarını incelemektir. Araştırmanın bulguları, yeni öğretim programının bazı temel unsurlardan yoksun olduğunu ortaya koymuştur. Birçok öğretmenin, öğretim programının değerlendirilmesi sürecine hiç katılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler ders kitaplarının zorluk düzeyini yeterince kavrayamamış, programın esnekliğini yorumlama noktasında öğretmenler ile öğretim programı hazırlayıcıları arasında ciddi bir kopukluk olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, bu çalışmanın, öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyarak, öğretim programının planlama aşamasında hem teorik hem de uygulamalı yaklaşımlara katkı sağlaması beklenmektedir.

Shakuna, Dukhan ve Salim (2016) tarafından gerçekleştirilen "Evaluate of English Language Curriculum for the Ninth Grade of Primary Education According to Taylor's Model" başlıklı çalışmada, Libya'da 9. sınıf İngilizce öğretim programı, Ralph Taylor'ın program değerlendirme modeli temel alınarak hedef ve içerik açısından ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, Al Zawai bölgesindeki 99 İngilizce öğretmeni çalışmaya dahil edilmiş ve veri toplama amacıyla anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, İngilizce öğretim programı, belirlenmiş eğitimsel hedeflerin net bir şekilde ifade edilmesine odaklanmaktadır. Ancak, programın içeriğinin toplumda meydana gelen değişiklikleri yeterince yansıtmadığı ve bu nedenle belirlenen eğitim hedefleriyle tam olarak örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programının okulda uygulanan programla uyumsuz olduğu, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Magoma (2016) tarafından yürütülen "The Promise of Integrated English Curriculum: Teachers' and Head Teachers' Reactions and Reflections" isimli çalışma, 2002 yılında Kenya'da uygulamaya konulan ortaöğretim İngilizce öğretim programını değerlendiren nitel bir araştırmadır. Bu çalışmanın bulguları, yeniden yapılandırılan İngilizce öğretim programının metodolojisinin yeterince kavranmadan uygulanmaya devam edildiğini göstermektedir. Bu durum, İngiliz dili ve edebiyatı öğretiminde önemli zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca, bütünleştirilmiş İngilizce öğretim programının Nairobi bölgesinde etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de 9. sınıf İngilizce öğretim programlarına ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmenlerin programı genel hatlarıyla olumlu karşıladıklarını ancak uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli şekilde kazandırılmasında güçlük yaşandığı, programla ders kitapları arasında içerik uyumsuzluğu bulunduğu ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı sıkça vurgulanan konular arasındadır. Ders saatlerinin yetersizliği, materyal eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve teknik donanım yetersizlikleri, öğretim sürecini olumsuz etkileyen başlıca etkenler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler, programın yalnızca planlama dönemlerinde dikkate alındığını, uygulama sürecinde ise daha çok öğretim materyallerinin yönlendirici rol oynadığını ifade etmektedir. Bazı araştırmalarda ise programın okul türlerine göre farklı etkiler yarattığı ve öğrencilerin kazanımlara

ulaşma düzeylerinin değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, programın sadeleştirilmesi, konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmesi ve uygulamaya yönelik içeriklerin dijital platformlarla desteklenmesi gerektiğine dair ortak görüşlerde buluştukları görülmektedir. Genel olarak, bu çalışmalar, ğretmen görüşlerinin dikkate alındığı, güncellenmiş ve esnek bir program yapısına duyulan ihtiyaı açık biçimde ortaya koymaktadır.

Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalarda ise, İngilizce ğretim programlarının uygulanmasında birçok ülkede benzer yapısal ve uygulamaya dayalı sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Endonezya, Kamboçya, Libya, Kenya, in ve İsrail gibi farklı coğrafyalarda yürütülen araştırmalar, ğretim programlarının çoğunlukla ğrenci merkezli ve iletişimsel yaklaşım temelli olarak tasarlandığını ancak sınıf içi uygulamaların bu yaklaşımlarla yeterince rtuşmediğini göstermektedir. Öğretmenler, programların teorik olarak gelişmiş hedefler taşımasına rağmen; materyal yetersizliği, zaman kısıtları, ğretmen yeterlik eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve değerlendirme araçlarının işlevselliğinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle bu hedeflere ulaşmada güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Bazı ülkelerde öğretmenler, değerlendirme süreçlerini anlayıp uygulamada zorluk çekerken; bazılarında programın esnekliğinin ve yerel ihtiyaçlara duyarlılığının yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca birçok araştırma, öğretmenlerin program değerlendirme süreçlerine yeterince dahil edilmediğini ve bu durumun uygulama ile politika arasındaki kopukluğu artırdığını vurgulamaktadır. Genel olarak, uluslararası bağlamda ğretim programlarının etkinliğini artırmak için ğretmen görüşlerine dayalı, yerel koşulları gözeten, esnek ve bütüncül yapılar geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan birçok çalışma incelendiğinde kullanılan yöntemlerin çoğu sadece nitel boyutta görüşme tekniği ya da nicel boyutta ölçek kullanan araştırmacıların tek bir teknik kullanarak araştırmalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu çalışmada nitel ve nicel verileri içeren karma yöntem benimsenmiştir. Farklı yaklaşımları bir arada kullanarak verileri derinlemesine analiz eden ve ilişkilendiren karma yöntemin kullanılmasıyla bu araştırmanın ilgili literatüre önemli katkılar getirmesi beklenmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, İngilizce 9. Sınıf Öğretim Programının değerlendirildiği bu çalışmada araştırmannın modeline, evrenine, örnekleme ve verileri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda kullanılan yöntem, ele alınan problemin çözümüne en uygun olacak şekilde yapılandırılır (Karakaya, 2014). Bu çalışmada, 2017-2018 yıllarında uygulanmaya başlanan ve halen uygulanmakta olan 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmek amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışma hem nicel hem de nitel verileri içeren karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem, olayları belirli bir çerçevede organize eden, analiz eden ve ilişkilendiren farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını sağlar (Baki ve Gökçek, 2012)

Araştırmada karma araştırma desenlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Söz konusu desene uygun olarak öncelikle nicel veriler toplanarak, daha sonra bu nicel veriyi daha iyi açıklayabilmek için nitel veriler toplanır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel boyutu belirli bir olguya ya da duruma ilişkin sayısal verileri toplamak, analiz etmek ve bulguları genelleyerek yorumlamak amacı taşır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun, olayın veya sosyal bir birimin kapsamlı ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel araştırma desenidir (Yin, 2018). Bu yöntem, karmaşık ve çok yönlü olguları belirli bir bağlam içinde anlamak için kullanılır (Merriam, 2009).

Bu çerçevede de bu araştırmada nicel yöntemle veriler toplanmış, ardından bu verilerin daha detaylı incelenmesi ve açıklanması amacıyla nitel yöntemle veriler elde edilmiş ve bu iki yöntemle elde edilen veriler birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Balıkesir il ve ilçelerinde lise düzeyi 9. Sınıf İngilizce dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin Balıkesir ilinde görev yapan toplam 1374 İngilizce öğretmeninden oluşan çalışma evreninden rastgele örnekleme yöntemiyle 250 öğretmen seçilmiştir. Bu oran evrenin yaklaşık %18,2'sine tekabül etmektedir. Örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı için gereken minimum örneklem büyüklüğü olan 300'e oldukça yakın olup (Yamane, 1967), elde edilen bulguların evren geneline genellenebilirliğini istatistiksel olarak desteklemektedir. Ayrıca, $n/N > 0.10$ olduğu durumlarda örneklemin evreni temsil yeterliliği arttığından (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012), 250 kişilik örneklemin bu bağlamda yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunun belirlenmesinde ise ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu çerçevede nitel verilerin toplandığı örneklem grubunda yer alan ve araştırmaya katılımda gönüllü olan aynı zamanda ulaşılabilir 12 öğretmen araştırmanın nitel boyuta ilişkin çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinde doğrudan uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşleri temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 04.01.2024 tarihli ve 19928322/050.04/334564 sayılı Etik Kurul Onayı (Ek-1), Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 10.07.2023 tarih ve E-20381301-302.14.02-272144 sayılı araştırma izni (Ek-2) çerçevesinde, nicel boyutta "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği" (Ek-3), nitel boyutta ise "Görüşme formu" (Ek-4) kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler Baş (2016) tarafından geliştirilen "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Toplamda 35 maddeden oluşan bu ölçek, katılımcıların görüşlerini belirtmeleri amacıyla beşli Likert tipi

derecelendirme sistemine göre yapılandırılmıştır. Bu sistem; "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" ifadelerinden oluşmaktadır. Baş (2016) tarafından yürütülen çalışmada, ölçek maddelerinin tamamının faktör yüklerinin 0.40 değerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise maddeler üzerinde yeniden faktör analizi uygulanmış; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.940 olarak saptanmış ve bu değer, mükemmel düzeyde örneklem uygunluğunu işaret etmektedir. Ayrıca Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı ile Spearman-Brown iki yarım test yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.92, Spearman-Brown iki yarı testi korelasyon katsayısı ise olarak hesaplanmıştır (Baş, 2016). Bu çalışmada da ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik hesaplamalarının sonuçları Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının ve Genelinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Kazanım	10	.934
Öğrenme Alanları	10	.941
Eğitim Durumları	10	.965
Sınama Durumları	5	.891
Genel	35	.982

Tablo 2 incelendiğinde, analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır: Hedef boyutundaki 10 madde için .934, içerik boyutundaki 10 madde için .941, öğrenme-öğretme durumları boyutundaki 10 madde için .965 ve ölçme-değerlendirme boyutundaki 5 madde için .891. Ölçeğin tamamını oluşturan 35 maddeye ilişkin genel Cronbach Alpha değeri ise .982 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, “0.80 < α < 1.00” aralığında yer aldığından hem ölçeğin genelinin hem de alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kalaycı, 2006). Ölçeğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve bu çalışmanın nicel boyutu için kullanılabilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme, kaynak kişinin düşünce, tutum ve davranışlarını anlamak amacıyla yapılan, bilgi alışverişine dayalı sosyal bir etkileşim süreci olarak tanımlanabilir (Dellman, 1978). Görüşmeler yapılandırılmışlık derecesine göre üçe ayrılır: Yapılandırılmış görüşmeler ayrıntılı bir plan doğrultusunda yürütülürken; yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmeciye esneklik sağlayarak yeni sorular üretmeye imkân tanır. Yapılandırılmamış görüşmeler ise genellikle araştırmacının başında, konuya dair temel değişkenlerin belirlenmesi amacıyla tercih edilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bu esneklik ve derinlemesine bilgi toplama olanağı sayesinde çoğu zaman en uygun yöntem olarak değerlendirilir (Karasar, 2002; Balcı, 2013). Bu çalışma da yarı yapılandırılmış görüşmeler çerçevesinde yürütülmüştür.

Görüşme formundaki sorular, araştırmacının kuramsal çerçevesine bağlı ana ve alt temalara göre şekillendirilmiştir. Hazırlanan ilk taslak, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve bu geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeci, uygulamaya geçmeden önce soruların tonlama, vurgu ve seslendirilişini geliştirmek amacıyla sesli okuma provaları yapmış, bu kayıtları hem kendisi hem de üç farklı kişi tarafından değerlendirerek okuma biçimini geliştirmiştir.

Gerçek uygulama öncesinde, bir öğrenci ve bir okul personeliyle yapılan pilot görüşmeler sayesinde soruların anlaşılabilirliği test edilmiş, formun son hali bu doğrultuda netleştirilmiştir. Görüşme formunun nihai versiyonu Ek 4’te yer almaktadır.

Çalışma kapsamında gönüllü 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; bu görüşmeler, katılımcıların tercihine göre yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş ve elde edilen veriler eksiksiz bir şekilde dijital ortama aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nicel verilerin çözümlenmesine yönelik ilk aşamada, ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; hedefler alt boyutunun çarpıklık katsayısı -0.2433 , basıklık

katsayısı ise -0.5179 olarak bulunmuştur. İçerik boyutunda bu değerler sırasıyla -0.2562 ve -0.4678 olarak belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme durumları boyutunun çarpıklık katsayısı -0.2661 , basıklık değeri ise -0.4401 'dir. Son olarak, ölçme ve değerlendirme boyutuna ait çarpıklık değeri -0.0848 , basıklık katsayısı ise -0.3366 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan veriler doğrultusunda, tüm boyutlara ve bu boyutlardaki maddelere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.96 ile $+1.96$ aralığında kaldığı görülmüş; dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel veri analiz sürecinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler kapsamında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamalarından yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik değerlendirmelerini yansıtan puanlar, önceden belirlenen ölçüt aralıkları doğrultusunda yorumlanarak analiz edilmiştir.

Nicel verilerin değerlendirilmesinde referans alınan puan aralıklarına ilişkin ölçütler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puan Aralıkları Değeri

Aralık	Puanlama Aralığı	Yeterlilik Düzeyi
1.00-1.79	1	Kesinlikle katılmıyorum
1.80– 2.59	2	Katılmıyorum
2.60– 3.39	3	Kararsızım
3.40– 4.19	4	Katılıyorum
4.20– 5.00	5	Kesinlikle Katılıyorum

Bu araştırmada elde edilen nicel veriler, betimsel istatistikler ve parametrik testler aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri; aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi betimleyici istatistiksel değerler ile özetlenmiştir (Büyüköztürk, 2022; Field, 2013). Cinsiyet değişkenine göre görüşlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu testin ön koşulu olan varyans homojenliği, Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi ile değerlendirilmiş; varyansların homojen olması durumunda t-testi sonuçları dikkate alınmıştır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerde, gruplar arasındaki farklılaşmanın yönünü belirlemek amacıyla LSD (Least Significant Difference) post hoc testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2022). Analizlerde. 05 anlamlılık düzeyi temel alınmış ve bu değer altındaki bulgular istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen görüşlerinin bazı boyutlarda cinsiyet ve özellikle hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel veriler, öğretmenlerin görüşme formu sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde kullanılan yöntem betimsel ve içerik analizi yöntemidir. Betimsel analiz, nitel araştırmalarda elde edilen verilerin önceden oluşturulmuş tematik yapılar çerçevesinde anlamlandırılarak sistematik biçimde sunulmasıdır. Bu yöntem, araştırmacının öznel yorumlarından ziyade öğretmenlerin doğrudan ifadelerine dayanarak mevcut durumu olduğu gibi yansıtmaya odaklanır. Betimsel analizde genellikle araştırma soruları, literatür bilgisi ya da kuramsal temeller doğrultusunda yapılandırılan temalar esas alınarak veriler analiz edilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre bu analiz türü, verilerin tematik çerçevede düzenli bir şekilde çözümlenmesini sağlar ve bulgular doğrudan katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanır. İçerik analizi ise yazılı, sözlü ya da görsel materyallerden elde edilen verilerin kodlanarak anlamlı alt birimlere ayrılması ve bu birimlerin belirli temalar doğrultusunda sistemli biçimde incelenmesidir. Bu yöntem yalnızca tekrar eden ifadelerin sıklığını değil, aynı zamanda bu ifadelerin içerdiği anlamları ve bağlamsal ilişkilerini de ortaya koymayı hedefler. Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizinin amacı olarak, verilerden hareketle daha soyut kavramlara ve kavramsal ilişkilere ulaşmayı gösterir. Bu bağlamda içerik analizi, verilerin daha derinlemesine çözümlenmesini ve örtük anlamların açığa çıkarılmasını sağlar.

Araştırmamızda hem betimsel hem de içerik analizine başvurmamızın temel nedeni, öğretmen görüşlerinin hem yüzeysel eğilimlerini hem de derin yapısını kapsamlı bir biçimde incelemektir. Betimsel analiz sayesinde öğretmen ifadeleri önceden belirlenen temalar doğrultusunda gruplandırılmış ve hangi konuların öne çıktığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, içerik analizi kullanılarak tekrar eden kavramlar, ortak örüntüler ve arka plandaki anlamlar detaylı bir biçimde ortaya çıkarılmıştır. Analiz süreci, metin ve fikir madenciliği teknikleriyle desteklenmiş; bu kapsamda Google Colab ortamında, Türkçeye özgü dil yapılarıyla uyumlu çalışan Zemberek-NLP aracı kullanılmıştır. Süreç boyunca anahtar kelime çıkarımı, kelime sıklığı analizi ve tematik kümeleme gibi yöntemlerden yararlanılmış; bu sayede öğretmen görüşleri bütüncül biçimde değerlendirilmiş ve sonuçların geçerliliği ile güvenilirliği artırılmıştır.

Öğretmenlerin kimliklerini gizli tutmak ve verileri düzenli bir şekilde sunabilmek adına her bir öğretmen "Ö1, Ö2, Ö3..." şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgiler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve ortak temalar altında bir araya getirilerek betimlenmiştir. Veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik, bilimsel verilerin doğruluğuna, güvenilirlik ise bu verilerin tekrar edilebilirliğine işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, geçerliliğin ve güvenilirliğin kriterlerinin dikkate alınarak gerçekleştirildiği bir analiz süreci izlenmiştir.

Bu çalışmada geçerliliği güvence altına almak amacıyla yöntem bölümüne kapsamlı biçimde yer verilmiştir. Araştırma deseni, örneklemin özellikleri, veri toplama araçları ile veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bulguların analizi sırasında, oluşturulan temaların kendi içinde ve birbirleriyle uyumlu olup olmadığı incelenmiş, elde edilen sonuçlar mevcut teorik çerçeveye ilişkilendirilerek kuramsal bir bütünlük oluşturulmuştur.

İç geçerliliği güçlendirmek için, elde edilen bulgulara sık sık doğrudan alıntılar eklenmiş ve bu bulgular tartışma bölümünde kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, kullanılan iki ayrı veri toplama aracından elde edilen verilerin uyumu ve aralarındaki ilişki derinlemesine incelenmiştir.

Dış geçerliliği sağlamak amacıyla, veri toplama sürecine dair adımlar açıkça belirtilmiş ve görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet ve kıdem yılı) yer verilmiştir.

Verilerin analiz sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla ise üç bağımsız araştırmacı tarafından temalar belirlenmiş ve bu temalar arasında uzlaşma sağlanarak betimsel analiz bölümü oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan bu bölümler detaylı bir şekilde yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen yanıtların anlaşılabilirliğini artırmak için veriler tablo haline getirilmiş ve cevapların sıklıklarını göstermek amacıyla frekans değerleri eklenmiştir. Ayrıca, görüşme metinlerinden doğrudan alıntılar yapılarak, elde edilen bulguların desteklenmesi ve okuyucunun sonuçları daha iyi anlaması sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlama sürecinde, ilk olarak toplanan veriler nesnel bir şekilde yazıya dökülmüştür. Bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek,

sonuçların objektif bir zemine dayanması sağlanmıştır. Veriler, ileride başvurulmak üzere arşivlenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için, verilerin analiz sürecindeki tutarlılık büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, aynı araştırmacı tarafından verilerin farklı zaman dilimlerinde tekrar çözümlenmesi yapılmıştır.

Verilerin analizinde tutarlılığı ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "uyuşum yüzdesi formülü" kullanılmıştır. Formül şu şekilde ifade edilmektedir: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu yöntemle yapılan hesaplama sonucunda, güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Tavşancıl ve Aslan (2001) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği gibi, %70 ve üzeri bir oran, araştırmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir

3.5. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelenmesinin tercih edilmesinde, araştırmacının İngilizce öğretmenliği ve "2018-2019 LGS İngilizce Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Betimsel Analizi" adlı çalışması ile mezun olduğu Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans programını kapsayan akademik geçmişi etkili olmuştur. Araştırmacının Ticaret Lisesinde öğretmenlik yapmış olması ve 2017 ve 2018 yılı eğitim-öğretim sürecinde uygulamaya konulan İngilizce öğretim programınının Balıkesir ilini temsilen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından formatör olarak görevlendirilmesi ve öğretim programını fiilen deneyimlemesi, bu programı seçmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle kaydedilmiş, gerekli analizler gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan analizlerin açıklamalarına ise ilgili tabloların altında yer verilmiştir.

4.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeğiyle Elde Edilen Öğretmen Görüşleri

Bu kısımda, “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla hedeflere yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler tablo halinde sunulmuştur.

4.1.1 Hedeflere Ait Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen veriler, Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği kapsamında programın alt boyutları doğrultusunda sistematik olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin programın hedef ögesine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Hedef Ögesine ilişkin Görüşlerin Betimsel Analizi

	N	\bar{X}	SS	ÇARPIKLIK	BASIKLIK
Genel	250	3.41	.9813	-.2531	-5.179

Tablo 4 incelendiğinde hedef boyutunda genel ortalama puanı ($\bar{X} = 3.41$) olarak görülmektedir. Buna bulgulara göre öğretmenlerin hedef boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu, hedeflerin gerekli niteliklere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin programın hedef ögesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Hedef Ögesine İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene'nin Varyansların homojenliği Testi		t	P
				F	Anlamlılık		
Kadın	189	33.98	.80	.356	.551	-.491	.624
Erkek	61	34.54	.68				

*p>.05; sd=248

Tablo 5'te görüldüğü gibi İngilizce dersi öğretim programının hedef boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, kadın ($\bar{X} = 33.98$, $SS = 0.80$) ve erkek ($\bar{X} = 34.54$, $SS = 0.68$) öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t = -0.491$; $p = .624 > .05$). Levene testi sonucu da varyansların homojen olduğunu göstermektedir ($F = 0.356$; $p = .551$). Bu bulgu, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin hedef boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretim programının hedeflerine yönelik görüşler, kadın ve erkek öğretmenler arasında genel olarak tutarlıdır. Bu durum, programın hedeflerinin cinsiyete bağlı olmaksızın ortak bir anlayışla değerlendirildiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin programın hedef ögesine ilişkin görüşlerinin kıdem yılı değişkenine açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Hedef Ögesine İlişkin Görüşlerin Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

HİZMET SÜRESİ	N	\bar{X}	SS	VAR. K.	KT	SD	KO	F	P	FARK
1-5 (1)	17	4.03	6.791	G.Arası	18.31	4	6.106	1.141	.000	
6-10 (2)	43	3.21	7.716	G. İçi	131.59	246	.534			1>3, 2>4
11-16 (3)	90	3.64	8.384	Toplam	149.91	249				
16 VE ÜZERİ (4)	100	3.18	6.085							
TOPLAM	250	3.41	7.759							

*p<.05

Tablo 6’da yer alan verilere göre, öğretmenlerin programın hedef boyutuna dair görüşleri ile hizmet süresi değişkeni arasındaki ilişki, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F=1.141$; $p=.000$; $p<.05$). Gruplara ait betimsel analizler doğrultusunda yapılan post hoc test sonuçları, 1–5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalama puanının ($\bar{X} = 4.03$) ve 11–16 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanının ($\bar{X} = 3.64$) daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, söz konusu hizmet süresine sahip öğretmenlerin, programın hedeflerinin niteliğine yönelik daha olumlu görüşler taşıdığını göstermektedir. Hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}= 3.21$) ve 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}= 3.18$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda 4.numaralı gruptaki öğretmenlerin hedef ile ilgili nitelikleri yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin betimsel analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

4.1.2. İçerik Ögesine Ait Bulgular

Tablo. 7. İçerik Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi

	N	\bar{X}	SS	ÇARPIKLIK	BASIKLIK
Genel	250	3.374	.9934	-.3111	-.4678

Tablo 7’de görüldüğü gibi, içerik boyutuna ilişkin ortalama puanın $\bar{X} = 3.37$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin içerik boyutuna yönelik görüşlerinin kararsızlık düzeyinde olduğunu, dolayısıyla bu boyut hakkında net bir kanaat belirtmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 8’te sunulmuştur.

Tablo 8. İçerik Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene'nin		T	P
				Varyansların			
				homojenliği Testi			
				F	Anlamlılık		
Kadın	189	3.28	.83	.985	.551	1.639	.102
Erkek	61	35.21	.67				

*p>.05; sd=248

Tablo 8'de görüldüğü gibi, programın içerik boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t =-1.639; P = .102, p>.05). Kadın öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin ortalama puanı \bar{X} = 33.28, erkek öğretmenlerin ise \bar{X} = 35.20 olarak hesaplanmıştır. Erkek öğretmenlerin içerik ögesine yönelik görüşleri kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir ortalamaya sahip olsa da bu fark istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmemektedir. Öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İçerik Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

HİZMET SÜRESİ	N	\bar{X}	SS	VAR. K.	KT	SD	KO	F	P	FARK
1-5 (1)	17	4.03	7.079	G.Arası	14.23	3	4.74	7.920	.000	
6-10 (2)	43	3.12	7.142	G. İçi	147.35		.599			1>3, 4>2
11-16 (3)	90	3.52	9.042	Toplam	161.59					
16 VE ÜZERİ (4)	100	3.23	6.754							
TOPLAM	250	3.37	8.056							

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(3,246) = 7.920; p < .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin programın içerik boyutunu algılayışlarının, mesleki kıdemleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.03$) içerik ögesine ilişkin görüşlerinin diğer gruplara kıyasla daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir. En düşük ortalama ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubuna ($\bar{X} = 3.23$) aittir. Bu durum, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin programı daha güncel ve uygulanabilir bulduklarını; buna karşın 6-10, 11-16 yıl ve 16 yıl ve üzeri hizmet vermiş öğretmenlerin mevcut programın içeriğini yetersiz veya beklentilerinin altında değerlendirdiklerini düşündürmektedir.

4.1.3. Eğitim Durumlarına Ait Bulgular

Tablo 10’da öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 10. Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi

	N	\bar{X}	SS	ÇARPIKLIK	BASIKLIK
Genel	250	3.28	1.0425	-.2661	-.4401

Tablo 10 incelendiğinde eğitim durumları boyutuna ilişkin genel ortalamanın ($\bar{X} = 3.28$) “kararsızım” kategorisinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin net bir görüşe sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin programın eğitim durumları ögesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitim Durumları Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Altboyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene'nin		T	P
					Varyansların			
					homojenliği Testi			
					F	Anlamlılık		
Eğitim Durumları	Kadın	189	32.26	.91	.013	.910	1.681	.094
	Erkek	61	34.51	.86				

*p<.05; sd=248

Tablo 11'e bakıldığında, programın eğitim durumları boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t = -1.681; P = .094; p>.05). Kadın öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin ortalama puanı \bar{X} = 32.26 iken, erkek öğretmenlerin ortalaması \bar{X} = 34.51 olarak belirlenmiştir. Ancak eğitim durumlarına yönelik görüşler incelendiğinde, cinsiyete bağlı olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitim Durumları Durumları Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	VAR. K.	KT	SD	KO	F	P	FARK
1-5 (1)	17	3.97	8.168	G.Arası	21.23	3	7.079	9.421	.000	
6-10 (2)	43	2.98	9.166	G.İçi	184.86	246	.751			1>3, 4>2
11-16 (3)	90	3.52	9.724	Toplam	206.10	249				
16 VE ÜZERİ (4)	100	3.07	7.437							
TOPLAM	250	3.28	9.098							

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet süresine göre görüş ortalamaları 1-5 yıl için ($\bar{X} = 3.97$), 6-10 yıl için ($\bar{X} = 2.98$), 11-16 yıl için ($\bar{X} = 3.52$) ve 16 yıl ve üzeri için ($\bar{X} = 3.07$) olduğu görülmektedir. Gruplar arası anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar: $[F(3, 246) = 7.079, p = .000 < .05]$ öğretmenlerin hizmet süresine göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Özellikle, 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüş puanlarının ($\bar{X} = 3.97$) diğer hizmet süresi gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeni mezun ya da mesleğin başındaki öğretmenler, eğitim durumlarını daha olumlu değerlendirme eğilimindedir. 6-10 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin puan ortalaması en düşüktür ($\bar{X} = 2.98$). Bu durum, meslekte karşılaşılan zorlukların ve motivasyon kaybının bu dönemde yoğun hissedilmesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

4.1.4. Ölçme-Değerlendirme Ögesine Ait Bulgular

Tablo 13'te öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme durumları boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Ölçme-Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşlerin Betimsel Analizi

	N	\bar{X}	SS	ÇARPIKLIK	BASIKLIK
Genel	250	3.29	1.0172	-.1808	-.561

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}=3.29$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinde kararsız oldukları görülmektedir. Ortalamanın ($\bar{X}=3.29$) “kararsızım” kategorisinde olması ölçme ve değerlendirme boyutu nitelikleri ile ilgili net bir görüşe sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Ölçme ve Değerlendirme Ögesine ilişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Levene'nin		T	P
				F	Anlamlılık		
Kadın	189	14.68	.46	9.149	.003	-.581	.562
Erkek	61	15.05	.30				

*p>.05; sd=248

Tablo 14'te görüldüğü üzere programın ölçme-değerlendirme boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında “bağımsız grup t testi” sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir (t=-.581; P=.562 ve p>.05). Kadınların ortalama puanlarının (\bar{X} =14.68) iken, erkeklerin ortalama puanları (\bar{X} =15,05)' dir. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin kararsız oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin hizmet süresi değişkeni açısından karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Ölçme ve Değerlendirme Ögesine ilişkin Görüşlerin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
1-5	17	3.32	4.273	G. Arası	1.37	3	.458	2.548	0.56
6-10	43	2.87	4.237	G. İçi	44.22	246	.179		
11-16	90	3.07	4.874	Toplam	45.60	249			
16 ve üzeri	100	2.82	3.570						
Toplam	250	3.02	4.279						

*p>.05

Tablo 15'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişki ANOVA

(tek yönlü varyans analizi) yöntemiyle analiz edilmiş; analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 2.548$; $p = .056$; $p > .05$). Betimsel verilere bakıldığında ise, mesleki kıdem yılı 1–5 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanının $\bar{X} = 3.32$ ile en yüksek düzeyde olduğu, buna karşın 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalama puanının $\bar{X} = 2.82$ ile en düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2. Görüşme Formuyla Elde Edilen Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin olarak görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin uygulanmakta olan ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Uygulanmakta Olan Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Görüşler	f
Temel Felsefesine Uygunluk (İlerlemecilik)	Uygun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11	9
	Kısmen uygun	Ö6, Ö8, Ö12	3
Temel öğrenme anlayışına uygunluk (yapılandırmacılık)	Uygun	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11	7
	Kısmen uygun	Ö2, Ö9, Ö10, Ö12,	4
Çağdaş öğretim ilkelerine uygunluk (öğrenci merkezilik, öğrenci aktif katılımı)	Uygun	Ö1, Ö4,Ö5,Ö7,Ö11	5
	Kısmen uygun	Ö2,Ö3,Ö6,Ö12	4
	Uygun değil	Ö8, Ö9, Ö10	3

Tablo 16’da görüldüğü üzere 9. Sınıf İngilizce dersi ortaöğretim programının temel felsefeye uygunluğu açısından öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamına yakınının programın temel felsefesine uygun olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedirken, öğretmenlerin çok az bir kısmının programın temel felsefesine kısmen uygun olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin programın temel felsefesine (ilerlemecilik) uygunluklarına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö11" ...İlerlemecilik felsefesine uygun evet. Öğretim programı çocuk merkezli ve çocukların ilgisini çeken, güncel hayatla ilgili ihtiyaçlarına hitap eden olan okuma parçaları var . Bazı ünitelerde çocukların kullanabilecekleri güncel yapılar mevcut..."

Ö12" ...9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ilerlemecilik felsefesine kısmen uygun diyebilirim. Öğrencilerimize çoğu zaman hazır bilgi daha kolay geliyor. Birkaç soru sorup bilgiyi elde etmesini sağlamaya çalıştığımızda öğrenciler sıkılıyor..."

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretim programının temel öğrenme anlayışına uygunluğu açısından incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası programın temel öğrenme anlayışına uygunluğun olduğunu ifade ederken; yaklaşık yarısına yakın kısmının ise programın temel öğrenme anlayışına kısmen uygun olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programın temel öğrenmeye anlayışına (yapılandırmacılık) uygunluklarına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7" ... 9.Sınıfların İngilizce dersi öğretim programı temel öğrenme anlayışına uygun. Özellikle dinleme ve konuşma bölümlerinde dinletilen ve konuşma için hazırlanan diyaloglar ve konular öğrencinin ilgisini uyandırıyor. Örneğin, bir fikri tartışma veya beyin fırtınası tekniğini kullanırken öğrenme sürecine etkin şekilde dahil olabiliyorlar..."

Ö10" Temel öğrenme anlayışına kısmen uygun diyebilirim. 9 sınıf öğretim programının etkinlik merkezli olduğunu düşünüyorum tamam. Günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerle alakalı üniteler var. Ancak içeriklerin çok yoğun olması ve ders saatinin az olması sebebiyle bilgi transferi yapma ve bilgiyi yeniden yapılandırma noktasında eksiklik var..."

Tablo 16'da görüldüğü gibi programın, çağdaş öğretim ilkelerine uygunluğu açısından görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı 9. Sınıf ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının çağdaş öğretim ilkelerine uygun olduğunu ifade ederken, çok az kısmının kısmen uygun ya da uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çağdaş öğretim ilkelerine uygunluğuna ilişkin (öğrenci merkezlilik, öğrenci aktif katılımı) görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1" ...Öğretim programı kesinlikle öğrenci merkezli. Öğrenciye hitap eden güncel konular var. Öğrencilerimiz özellikle öğrenmeyi öğrenme kavramını

içselleştirmişler. Dolayısıyla sınıfta yapılan aktivitelerde sürece direkt dahil olabiliyorlar. Böylece derslerimiz zevkli geçiyor. Bunu kendi okulum için söyleyebilirim ...”

Ö3“... Kısmen uygun diyebilirim. Bazı üniteler ve aktiviteler gerçekten öğrenciyi içine alıyor. Ama bazı ünitelerde ve aktivitelerde öğrenci sıkılıyor ve başka şeylerle uğraşüyor. Özellikle güncel olan mesela sosyal medya gibi konularda en ilgisiz öğrenci bile bir şekilde katılım sağlıyor...”

Ö8“...Bu öğretim programını uygularken öğrencilerimizi sınıf içi faaliyetlere dahil etmekte zorlanıyoruz. Çünkü bu programa göre seviye bizim için yüksek kalıyor. Dolayısıyla zaten meslek kazanma motivasyonunda olan öğrencilerimizin İngilizceye olan az ilgisi daha da azalıyor...”

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedeflerin genel değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hedeflerin (Kazanımların) Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren öğretmenler	f
Ulaşılabilirlik	Uygun	Ö2, Ö3	2
	Kısmen uygun	Ö4, Ö8, Ö11	3
	Uygun değil	Ö5, Ö6, Ö9	3
Tutarlılık	Uygun	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11	5
	Kısmen uygun	Ö9 Ö11	1
Açıklık ve Anlaşılabilirlik	Uygun	Ö1, Ö5, Ö11, Ö12	4
	Uygun değil	Ö3	1
Öğrenci düzeyine uygunluk	Uygun	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	6
	Kısmen uygun	Ö2, Ö8, Ö9	3
Kenetlilik	Uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7	5
	Uygun değil	Ö8	1
Genellik ve Sınırlılık	Uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10 Ö11	7
Bitişiklik	Uygun değil	Ö9 , Ö12	2
	Uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12,	7
	Uygun değil	Ö7	1

Tablo17’de hedeflerin ulaşılabilirlik ilkesine uygunluğu kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çok az bir kısmı hedeflerin ulaşılabilir olduğunu ifade ederken, az bir kısmının da kısmen uygun olduğu ya da uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin ulaşılabilirlik ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö2“...Hedefler ulaşılabilir. Konularımızın ortaokulun devamı niteliğinde olması ve öğrencilerin alt yapılarının olması kazanımlara ulaşmamızı kolaylaştırıyor....”

Ö4“... Program hedefleri ulaşılabilir fakat çok olduğu için ve ders saatimiz azaltıldığı için kısmen ulaşabiliyoruz diyebilirim. Birçok kazanımı birlikte yüklemek yerine daha az ve geniş kapsamlı olarak kazandırılabilir. Örneğin bir sayfada bir

konudan bahsediliyor. Öğrenci tam orayı yeni öğrenmeye başlamış oluyor ve sayfayı geçtiğiniz zaman farklı bir konu geliyor karmaşıklaşan. Sonrasında hedeflere ulaşmamız zorlaşıyor...”

T9“...Programın hedeflerine ulaşamıyoruz. Öğrencilerimizin seviyesi ve süre yetersizliği gibi sebepler kazanımlara ulaşmamızı engelliyor...”

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık yarısı programın hedeflerinin tutarlılık ilkesine uygun olduğu görüşünderken, yalnızca 1’inin kısmen uygun görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin tutarlılık ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1“...9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında hedefler kendi içinde çelişmiyor. O açıdan her hedefi rahatlıkla öğrenciye kazandırabiliyoruz...”

Ö9“...Bazı ünitelerde hedefler kendi içinde çelişmiyor. Fakat bazı ünitelerde hedeflerin kendi içinde çeliştiğini gözlemliyorum...”

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmı program hedeflerin açıklık ve anlaşılabilirlik ilkesine uygun olduğunu ifade ederken sadece 1’i uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin açıklık ve anlaşılabilirlik ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö5“...Hedefler açık ve anlaşılır diyebilirim...”

Ö3“... Öğretim Programında hedefler açık ve anlaşılır değil. Ders girişinde enerji vericiler bölümünde bizim de açıklık getirmemiz gerekiyor. Öğretmenin de bunu öğrenciye yansıtması gerekiyor. Farkındalık kazandırmak gerekiyor...”

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı programın hedeflerinin öğrenci düzeyine uygun olduğunu ifade ederken, az bir kısmının kısmen uygun olduğu görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin öğrenci düzeyine uygunluk ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö5“...Güncel öğretim programında hedefler öğrenci düzeyine uygun. Her hedefe kolayca ulaşabiliyoruz. Sorun yaşamıyoruz...”

Ö8“...Okulumuzda öğrenci seviyesinden dolayı programdaki bazı hedeflere ulaşmada zorluk yaşıyoruz...”

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakın kısmı programın hedeflerinin kenetlilik ilkesi açısından uygun olduğunu ifade ederken, yalnızca 1 öğretmen hedeflerin kenetlilik ilkesine uygun olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin kenetlilik ilkesine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7" *...Hedeflerimiz içerikle bağlantılı. Ayrıca birbirinin ardından birbirini tamamladığından dolayı daha iyi oluyor...*”

Ö8" *...Programda hedefler kenetlilik ilkesine uygun değil. Hedeflere ulaşabilmek için verilen içerik yeterli değil. Özellikle bizim okullarımıza baktığımızda öğrenciler içeriğe baktıklarında hedefi anlamıyorlar, bundan dolayı tam olarak veremiyoruz. Bu yüzden kenetlilik olduğunu düşünmüyorum...*”

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası programın hedeflerinin genellik ve sınırlılık ilkesine uygun olduğu görüşünü benimserken, çok az bir kısmının genellik ve sınırlılık ilkesi açısından uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin genellik ve sınırlılık ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö10" *...Program genellik ve sınırlılık ilkesine dikkat edilerek hazırlanmış...*”

Ö12" *...9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında her hedef tek bir özelliği barındırmıyor. Bazı ünitelerde de bir hedef birden çok davranışı ifade edecek şekilde düzenlenmemiş...*”

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlası programda hedeflerin bitişiklik ilkesine uygun olduğunu ifade ederken, yalnızca 1'inin bitişiklik ilkesine uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin hedeflerin bitişiklik ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö3" *...9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefler açısından bitişik ve birbiri ardına sıralı...*”

Ö7" *...9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında hedefler sistemli ve belirgin değil...*”

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan içeriklerin (öğrenme alanları) genel değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 18'da verilmiştir.

Tablo 18. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan İçeriklerin (Öğrenme Alanları) Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren öğretmenler	f
Kazanımlara uygunluk	Uygun	Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	7
	Kısmen uygun	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8	5
Öğrenci düzeyine uygunluk	Uygun	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö11	5
	Kısmen Uygun	Ö2,Ö4, Ö5,Ö6,Ö8	5
Günlük yaşamla ilişkili olma ve yararlılık	Uygun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö10,Ö12	7
	Kısmen uygun	Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö11	5
Tutarlılık	Uygun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12	9
	Uygun değil	Ö9, Ö11	2
Geçerlilik ve güncellik	Uygun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö10, Ö12	8
	Kısmen uygun	Ö8,Ö9,Ö10	3

Tablo 18’de görüldüğü gibi program içeriğinin kazanımlara uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlası içeriğin kazanımlara uygun olduğunu ifade ederken, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmının ise kısmen uygun olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin içeriğin kazanımlara uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö3" *...İçeriğin kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum. Fakat her lise için aynı içerik ve kazanımlardan ziyade okul türüne göre içerik ve kazanımlar güncellenmeli diye düşünüyorum...*"

Ö6" *...İçerikteki bilgilerin bazıları kazanımlara uygunken bazı ünitelerdeki içeriklerin kazanımlara çok uygun olmadığını düşünüyorum...*"

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın kısmı program içeriğinin öğrenci düzeyine uygun olduğunu ifade ederken, yarıya yakın bir kısmının kısmen uygun olduğu görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin içeriğin öğrenci düzeyine uygunluk ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö11" *... 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriği öğrenci düzeyine çok uygun. Ders akışında öğrenci seviyesiyle ilgili bir soru yaşamıyoruz....*

Ö4" *...Bazı üniteler akıcı ilerlerken, bazılarında ders ilerlemiyor. Özellikle bazı terimler ve kullanılan kelimeler akademik dilde olduğu için öğrenci anlamakta zorlanabiliyor...*”

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası program içeriğinin günlük yaşamla ilişkili olma ve yararlılık ilkesine uygun olduğunu ifade ederken, yaklaşık yarısının kısmen uygun olduğu görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin program içeriğinin günlük yaşamla ilişkili olma ve yararlılık ilkesine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö2" *...Ünitelerde geçen terimler, deyimler ve yapılar güncel ve işlevsel yapılar olduğu için içerik günlük hayatla ilişkili ve yararlı. ...*”

Ö6" *...İçerikteki bilgiler tam anlamıyla günlük hayatla ilişkili değil. Günlük dil kullanımı biraz daha arttırılabilir. Gündelik hayatta karşımıza çıkabilecek durumları anlatan okuma parçaları ya da dinleme parçaları arttırılabilir...*”

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını program içeriğinin tutarlılık ilkesi açısından uygun olduğu görüşünderken, çok az bir kısmının uygun olmadığını görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin program içeriğinin tutarlılık ilkesine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö4" *...Evet içerikteki konular, üniteler birbiriyle bağlantılı ve destekleyici. Konular birbirinin üzerine ekleye ekleye gidiliyor...*

Ö9" *... Tutarlılık konusunda 9. Sınıf İngilizce dersi ortaöğretim programını eksik buluyorum. Örneğin ben Mayıs ayında beşinci kazanıma geldiğim zaman Ocak ayında anlattığım ünite ile şimdiki ünite arasında tutarlılık görmek isterim...*”

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası program içeriğinin geçerlilik ve güncellik ilkesine uygun olduğunu ifade ederken, çok az bir kısmının ise kısmen uygun olduğu görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin program içeriğinin geçerlilik ve güncellik ilkesine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö12" *...Program güncel ve geçerli. Son yıllarda teknoloji vs. de sosyal medyada birçok gelişme olmuş. Onunla ilgili güncellemeler yapılmış. Çocukları yakalayabilecek konular var bu ...*”

Ö8" ...Program içerğinde birkaç ünite için geçerli ve güncel. Özellikle sosyal medya kullanımı gençlerde daha çok olduğu için bu üniteyle daha çok ilgileniyorlar. Ama bazı tarih konuları yakın geçmiş değil çok eski. O nedenle o konularda akışı zayıf oluyor."

Tablo 19'da öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme süreçlerine dair; önerilen yöntem-teknikler, etkinlikler, materyaller ve araç-gereçlerin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretim Programında Yer Alan Eğitim Durumlarının (Önerilen Yöntem-Teknik, Etkinlik, Materyal ve Araç-Gereçler) Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren Öğretmenler	f
Kazanımlara uygunluk	Uygun	Ö1, Ö7, Ö10,	3
	Kısmen uygun	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11	4
	Uygun değil	Ö3, Ö9	2
Öğrenci düzeyine uygunluk	Uygun	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12	7
	Kısmen uygun	Ö3, Ö7, Ö8	3
	Uygun değil	Ö5, Ö6, Ö11	3
İçerikteki bilgiye uygunluk	Uygun	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11	6
	Uygun değil	Ö3, Ö7	2
Tutarlılık (yöntem-teknik, materyal araç- gereç uyumu)	Uygun	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10,	7
	Uygun değil	Ö12, Ö3, Ö6, Ö9	4

Tablo 19'da görüldüğü gibi programın eğitim durumları öğesinin kazanımlara uygunluğuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin az bir kısmı eğitim durumları öğesinin kazanımlara uygun olduğunu ifade ederken, yarıya yakın kısmının kısmen uygun ya da uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin programın eğitim durumları öğesinin kazanımlara uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7" ... Araç- gereç, materyal, yöntem-teknik bakımından geçen yıllara göre dinleme metinleri ve aktiviteler kazanımlara uygun. Bu durum bizim için çok faydalı oldu. Kaynakları daha rahat kullandık..."

Ö2" ...Eğitim durumları program kazanımlarına uygun. Ders işlerken problem yaşamıyoruz. Kitapla birlikte flash bellek gönderilebilir. Her okula ulaşabilirse çok faydalı olur. Metin olarak ben eba'dan ya da başka platformlardan edinmeye çalışmak yerine direkt flash bellekten yararlanmalıyım. Kitapla birlikte her okulda bir tane flash olursa çok güzel olur. Link ile olmuyor, çoğu zaman aksaklık yaşıyoruz..."

Ö3" ...Program kazanımlara ulaşma açısından yetersiz. Sadece akıllı tahtalarla ve öğrencilerin interneti yeterli kullanamadıkları için bazı etkinlikleri ben yapamadım. Telefonla yapılabilecek uygulamalar vs. kullanamıyoruz. Akıllı tahtaları kullanıyoruz çoğunlukla..."

Tablo 19'da görüldüğü üzere öğretmenlerin yarısından fazlası programın eğitim durumları ögesinin öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünürken, yarısı ise kısmen uygun ya da uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programın eğitim durumları ögesinin öğrenci düzeyine uygunluk ilkesine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö4" ... Öğrenci düzeyine uygun. Biz etkinlikleri öğrenciye göre ayarlıyoruz ve ona göre veriyoruz etkinlikleri. 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programındaki etkinlikler özellikle bizim öğrencilerimiz için çok ideal ve uygun..."

Ö7" ... Yeni program tam anlamıyla her sınıf için öğrenci düzeyine uygun değil. Bu durum sınıftan sınıfa değişiyor ..."

Ö11" ... Öğrenci düzeyine uygun değil bence. 9.sınıf ingilizce dersi öğretim programının etkinlik, yöntem-teknik kısmı öğrenci düzeyine uygun değil. Çünkü artık öğrenciler kitapla ilgili herhangi bir şey yapmıyorlar. Daha interaktif işleyiş süreci olmalıdır..."

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin yarısı programın eğitim durumları ögesinin içerikteki bilgiye uygun olduğunu ifade ederken, az bir kısmının uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin programın eğitim durumları ögesinin içerikteki bilgiye uygunluk ilkesine ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1" *...Programın içeriğine uygun etkinlikler var. Akıllı tahtadan ve farklı araçlardan yararlanarak ders işleyebiliyoruz. ...*”

Ö6" *...Program eğitim durumları boyutunda içeriğe uygunluk açısından kısmen uygun...*”

Ö3" *...Yöntem, teknik, etkinlik, materyal ve araç- gereçler 9. Sınıf İngilizce dersi ortaöğretim programına uygun diyemem. Biraz daha güncelleştirilip geliştirilmesi ve ücretsiz olması gerekiyor...*”

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası programın eğitim durumları öğesinin tutarlılık ilkesine uygun bulurken, az bir kısmının da uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları öğesinin tutarlılık ilkesine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö5“ *... Öğretim programı kapsamında kullandığımız teknik, yöntem, materyal uyumlu ve tutarlı...*”

Ö9“ *...9. Sınıf İngilizce öğretim programına genel olarak baktığımızda yöntem ve teknikler tutarlı değil. Çünkü araç- gereç uyumunu üniteye göre faaliyetlere çok uygun bulmuyorum. İnteraktif araçlar yoğun olsa çok daha verimli olabilir. Web 2 araçlarını daha aktif kullanacağımız etkinlikler olmalı...*”

Tablo 20’de öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan sınav durumlarının (ölçme- değerlendirme) genel değerlendirilmesine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 20. Öğretim Programında Yer Alan Sınama Durumlarının (Ölçme- Değerlendirme) Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren Öğretmenler	f
Geçerlilik	Uygun	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7 Ö8, Ö10, Ö11	8
	Uygun Değil	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12	5
Programın temel anlayışına Uygunluk	Uygun	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12	6
	Uygun Değil	Ö3, Ö6, Ö7	3
Kullanışlılık	Uygun	Ö1, Ö4, Ö5, Ö11	4
	Uygun Değil	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	8

Tablo 20’deki sınama (ölçme-değerlendirme) durumlarının geçerliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını ölçme-değerlendirme durumları boyutunun geçerlilik ilkesine uygun olduğunu ifade ederken, yarıya yakın kısmının uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin sınama durumlarının geçerlilik ilkesinin uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö2"… Geçerli ve amaca hizmet ediyor. Biz ölçme değerlendirmedeki son değişikliklere uygun olarak hareket ediyoruz. Dinleme, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesi çok daha güvenilir sonuçlar veriyor..."

Ö7"…Ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik kullandığımız araçlar geçerli değil. Özellikle konuşma ile ilgili beceriyi değerlendirme yaparken ders bölündüğünde ölçme ve değerlendirme boyutunda amacımıza ulaşamıyoruz. O nedenle konuşma değerlendirmesi ayrı bir ders olarak yapılırsa çok daha iyi olacak. Bence ölçtüğümüz becerilerin değerlendirilme sonuçları amaca hizmet etmiyor. Çünkü tek ders yapıyoruz dersin içerisinde bölüyoruz..."

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı programın temel anlayışına uygun olduğunu ifade ederken, çok az bir kısmının programın temel anlayışına uygun

olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınav durumlarının programın temel anlayışına uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö8"..."Önceden dört beceriyi de birlikte ölçüyorduk. Yapılandırıcılık yaklaşımına uymuyordu. Fakat şimdi dört beceriyi ayrı ayrı ölçüyor olmak çok daha iyi. Öğretim programının temel anlayışına uygun ..."

Ö3"..."Ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı ölçme değerlendirme sürecini etkili şekilde yapamıyoruz. Özellikle konuşma ve dinleme sınavlarında zorluklar yaşıyoruz. Yapılandırıcılık ve öğrenci merkezlikten çok uzak kalıyor..."

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmı ölçme-değerlendirme öğesinin kullanılabilirliğine uygun olduğunu ifade ederken, yarıdan fazlasının uygun olmadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme öğesinin kullanılabilirliğine uygunluğuna ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö1"..."İki saat İngilizce dersi olan 10,11 ve 12.sınıflara nazaran 9. sınıflarda İngilizce 4 saat olduğundan dolayı dört beceriyi daha rahat ölçebiliyoruz. Zaman zaman süre sıkıntısı oluyor ama hazırlama ve uygulamada okulda herhangi bir sorun yaşamıyorum. Sınıf mevcutlarının az olması benim için uygulama kolaylığı sağlıyor. Kullanışlı..."

Ö2"..." Ben dört beceriyi de aynı anda toplayıp iki ders saatini ayırsam çok daha pratik olacak benim için. Tüm öğretmenlere dinleme metinleri ses dosyasını da veririm, onlar akıllı tahtaya yükler ve açarlar sınavda. Ama ayrı ayrı kalabalık sınıflarda ve ortak sınav olduğu için ölçme ve değerlendirme çok zorlayıcı bir süreç oluyor. Kullanışlı değil...."

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretim Programının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren öğretmenler	f	
Tasarım ve Uygulama	Geçmiş konu tekrarı	Ö1, Ö2, Ö9	3	
	Günlük hayata uygunluk	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12	6	
	Sınama durumlarının çeşitliliği	Ö1, Ö6	2	
	Kelime zenginliği	Ö3, Ö10, Ö11	3	
	Güncel konular	Ö5, Ö8, Ö12	3	
	Öğrenci	Öğrencinin aktif katılımı	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11	4
		Yüksek motivasyon	Ö8, Ö12, Ö5	3
İçeriğinin anlaşılır olması		Ö2, Ö6, Ö10	3	
Öğretmen	Öğretmene yol gösterici	Ö2, Ö3, Ö9,	3	

Tablo 21’de öğretim programının güçlü yönleri tasarım ve uygulamadan, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanmaktadır. Programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde tasarım ve uygulama temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmı geçmiş konuların tekrarını programın güçlü yönlerinden biri olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin programın güçlü yönlerinden olan geçmiş konuların tekrarı alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö1"..."Programın güçlü yönlerinden birisi, konuları en baştan işlemesidir. Öğrencinin ortaokuldan kaynaklı hazır bulunmuşluğu olsa da olmasa da geçmiş konular tekrar edildiğinden eksiklik yaşamıyoruz..."

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yarısının öğretim programının günlük hayata uygunluğunun programın güçlü yönü olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programın güçlü yönlerinden olan günlük hayata uygunluk alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö4" ...9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği birçok yapıyı kapsıyor. Bir hastanede, tatile giderken vs. Bunlar programın olumlu ve güçlü yönleri diyebilirim..."

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin çok az bir kısmı öğretim programının sınama (ölçme-değerlendirme) durumlarının çeşitliliğini programın güçlü yönü olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin programın güçlü yönlerinden olan sınama (ölçme-değerlendirme) durumlarının çeşitliliği alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö6" ...Ölçme ve değerlendirme sürecinin çeşitlendirilmesi ve ayrılmasının yani yeni düzenlemenin eskiye göre hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha nitelikli olduğunu düşünüyorum. Daha objektif daha önemli..."

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin az bir kısmı programda var olan kelime zenginliğini programın güçlü yönü olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin programın güçlü yönlerinden olan kelime zenginliği alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö10" ... Programda kelime zenginliği görülebiliyor. Güncel kelimeler parçalarla birlikte verilmiş. Çok güzel kelimeler öğreniyorlar ve kelime bilgilerinin çok geliştiğini düşünüyorum. Eğer çocuğun ilgisi varsa derse meraklıysa, ilgiliyse ve İngilizceyi seviyorsa kelime anlamında çok büyük gelişmeler olur. Aktivitelerde çok faydalı kelimeler kullanılıyor..."

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmenlerin az bir kısmı öğretim programında yer alan güncel konuları programın güçlü yönlerinden biri olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin programda yer alan güncel konular alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö5" ...Yeni öğretim programında gerçek durumlar üzerinde çalışılmış, güncel konulardan alınmış metinler. Etkinlikleri de ilgi çekici. Öğrenciler aktivitelere dahil oluyorlar..."

Tablo 21'de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri çerçevesinde öğrencilere yönelik görüşler incelendiğinde öğrencinin aktif katılımının gerçekleşmesini programın güçlü yönlerinden biri olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin programda yer alan öğrenci teması kapsamında aktif katılım alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

T11" *...Yeni programda okuma, dinleme, yazma ve konuşma parçaları öğrencilerin dikkatini çekiyor. Sınıf içi İngilizce dersi faaliyetlerine öğrenciler aktif katılım sağlıyorlar...*"

Tablo 21’de öğretmen görüşleri çerçevesinde programın güçlü yönlerine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğretmenlerin az bir kısmının programın öğrenci motivasyonunu arttıran niteliklere sahip olmasını programın güçlü yönlerden biri olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin programda yer alan yüksek motivasyon alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö8“ *...Yeni öğretim programı birçok niteliğiyle öğrencilerimizin motivasyonunu yükseltiyor...*"

Tablo 21’de öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde programın güçlü yönlerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının program içeriğinin anlaşılır olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programda yer alan program içeriğinin anlaşılır olması alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö2" *...Programın içeriğine bakıldığında konunun ve gidişatın ne yönde olduğunu anlayabiliyorsunuz...*"

Tablo 21’de öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde programın güçlü yönlerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının programın öğretmene yol gösterici olduğu görüşünü benimsediği görülmektedir. Öğretmenlerin programda yer alan öğretmene yol gösterici alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir.

Ö3“ *...Hedefler, yapılacak faaliyetler öğretmene yol gösterici oluyor. Hangi aktiviteyi nasıl yapacağımız konusunda rehberlik ediyor...*"

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren Öğretmenler	f
Tasarım ve Uygulama	Araçların azlığı ve ulaşılmazlığı	Ö1, Ö3, Ö4	3
	Dinleme metinlerinin uzunluğu	Ö11	1
	Günlük dil yetersizliği	Ö3, Ö6, Ö8	3
	Ders sayısı yetersizliği	Ö4, Ö9	2
	Aktivitelerin yoğun olması	Ö10, Ö12	2
	Aynı programın uygulanması	Ö6, Ö8	2
	Ölçme- Değerlendirme süresinin yetersizliği	Ö7, Ö11	2
Öğrenci	Öğrenci seviyesine uygunsuzluk	Ö6, Ö12,	2
	Yetersiz hazır bulunuşluk	Ö3, Ö8, Ö9, Ö12	4
Öğretmen	Bilgi ve beceri eksikliği	Ö2, Ö5	2
	Motivasyon eksikliği	Ö1, Ö3	2

Tablo 22’de görüldüğü gibi uygulanmakta olan öğretim programının zayıf yönleri tasarım ve uygulamadan, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanmaktadır. Öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde programın tasarımı ve uygulanmasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmı araç-gereçlerin az oluşu ve ulaşılmazlığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö1" ...İnteraktif erişim zayıf. Araçlar az ve ulaşımı kolay değil. İnternet bağlantısının zayıf olduğu zamanlar dinleme aktivitesini bir gerçekleştiremiyoruz. Sadece kitaplar yeterli değil. Bizlere gönderilen linkler yerine kitaplarla birlikte flashbellek gibi araçlar da verilse faaliyetleri daha kolay yapabiliriz. Araç- gereç ve materyallerde eksiklik var. Araç-gereçlerde çeşitlilik ve ulaşılabilirlik olursa uygulama süreci de daha verimli olur..."

Tablo 22 incelendiğinde programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin yalnızca biri dinleme metinlerinin uzun olmasına ilişkin görüşü benimsediği görülmektedir.

Ö11“... Dinleme metinlerinin biraz zor ve uzun olduğunu düşünüyorum. Yani çocukların yakalaması açısından programda yer alan dinleme metinlerinin daha basit olması hem bizi hem öğrenciyi rahatlatır...”

Tablo 22 incelendiğinde programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin az bir kısmı günlük kullanılan dil yapılarının yetersiz olmasına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin günlük kullanılan dil yapılarının yetersiz olmasına ilişkin alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö6“...Yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim sistemine göre yaşayan canlı dil kullanılmalı. Fakat 9. Sınıf İngilizce öğretim programında gündelik hayatta kullanılan dil yapılarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. O nedenle gerek deyimler gerekse günlük kullanım dili biraz daha yoğunlaştırılmalı...”

Tablo 22 incelendiğinde programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin çok az bir kısmı ders sayılarının yetersiz olmasına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ders sayılarının yetersiz olması alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö9“...İngilizce dersinin dilbilgisi, dinleme ve konuşma dersleri var. Ders süresini göz önüne aldığımızda her alan için her kazanımı vermekte zorlanıyorum. Önceleri İngilizce dersi 6 saat iken her faaliyeti yapabiliyorduk. Ama şimdi çok zor...”

Tablo 22’de görüldüğü gibi programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin çok az bir kısmı aktivitelerin yoğun olmasını programın zayıf yönü olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin aktivitelerin yoğun oluşu alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö12“...Aktiviteler çok yoğun. Üniteler çok fazla. Aktivitelerin hepsini yaptırıyoruz...”

Tablo 22 incelendiğinde programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin çok az bir kısmı farklı okul türlerine aynı programın uygulanışını programın zayıf yönü olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin farklı okul türlerine aynı programın uygulanması alt temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö8“...9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı her okul türüne uymuyor. Bu nedenle her okul türüne göre güncel programlar yapılmalı...”

Tablo 22’de görüldüğü gibi programın tasarımı ve uygulaması boyutunda öğretmenlerin çok az bir kısmı ölçme ve değerlendirme boyutunda sürenin yetersiz oluşunu programın zayıf yönü olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınamaları(ölçme-değerlendirme) boyutuna ilişkin sürenin yeterli olmayışı alt temasına yönelik öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7" ... Ölçme- değerlendirme süreci bizi çok zorluyor. 4 saatlik derste yazılı ve ardından dinleme ve konuşma sınavı yapmak hem çok uğraştırıcı oluyor hem de geçerli ve güvenilir bir ölçme- değerlendirme gerçekleştiriyoruz..."

Tablo 22 incelendiğinde öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde öğrencilere yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı görüşünü benimsediği görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö12" ...Güncel program öğrenci seviyesine uygun değil. Öğrencilerimiz çok zorlanıyor. Çoğu zaman ders ilerlemiyor. Verim alamıyoruz. Çoğunlukla alıştırmaları basite indirgeyerek yapıyoruz..."

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde öğrencilere yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın kısmının programın zayıf yönünün öğrencilerin ortaokuldan aldıkları eğitimin yetersiz oluşundan kaynaklandığı görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö3" ...Bazı öğrencilerimiz temelden zayıf geliyor. Ortaokuldan alt yapısı olmayan öğrenciler liseye geldiklerinde derse ayak uyduramıyorlar. Dersi anlamıyorlar. Özellikle dinleme ve okuma aktivitelerini yapamıyorlar. Bu durum da bizim için ders akışında önemli bir problem olarak karşımıza çıkıyor..."

Tablo 22 incelendiğinde öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde öğretmene yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının programın zayıflığının öğretmenlerin bilgi ve beceri yetersizliğinden kaynaklandığı görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö5" *...Bazı öğretmenlerimizde öğrencilere İngilizceyi öğretmek veya kullandırmak adına pek çaba göremiyoruz. Öğretmen kendini yetiştirmeli. Güncel gelişmelerden, dijital gelişimlerden ve dil kullanımlarından haberi olmayan öğretmenlerimiz var. Dil canlı bir varlıktır. Dolayısıyla sürekli gündemi takip edip değişen yapılar ve kalıpları öğrencilere aktarmak ve yenilikçi olmak gerekir. Aksi halde çağın çok gerisinde kalıyoruz..."*

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde öğretmene yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çok az bir kısmının programın zayıf yönünün öğretmenlerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö1" *...Öğretmenlerimiz mesleki deformasyon yaşıyor. Özellikle uzun süre görev yapan öğretmenlerde yüksek motivasyon eksikliğini gözlemliyoruz. Bu konuda yurt içi ya da yurt dışı uygulamalara öğretmenler kısım kısım dahil edilebilir. Farklı sosyal projelerde yer almak da öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracaktır..."*

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretim Programını Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara ilişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren Öğretmenler	f
Programın Yapısı	Kazanımlara ulaşamama	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12	7
	Programın okul türüne uyarlanmaması	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12	4
	Süre yetersizliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12	9
Fiziksel ortam ve Materyal	Materyal yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11	6
	Sınıf mevcudu	Ö2, Ö6, Ö8, Ö12	4
	Dijital uygulama yetersizliği	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11	5
Dilsel faaliyetler	Konuşma aktivitelerinin yetersizliği	Ö7, Ö10	2
	İletişimsel dil yapılarının yetersizliği	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11	4

Tablo 23'te görüldüğü üzere uygulanmakta olan öğretim programında karşılaşılan sorunlar programın yapısı, fiziksel ortam ve materyal ile dilsel faaliyetlerden kaynaklanmaktadır. Öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde program yapısına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının kazanımlara ulaşamadıkları yönündeki görüşü benimsedikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö5" ... *Kazanımlara ulaşamama sorunumuz var. Çünkü süre yetersiz geliyor. 4 saat derste birçok kazanımın hakkını veremiyoruz...* "

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde program yapısına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmının programın her okul türüne göre uyarlanmamasından kaynaklı sorun yaşadıkları görüşünü benimsediği görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö9" *...Okul türleri ve seviyeleri çok farklı. Bir meslek lisesi için program yoğun olabilir ama bir proje okulu için program zayıf kalabilir. Bu nedenle her okul türüne göre farklı programlar uygulanmalı...*”

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde program yapısına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının süre yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşadıkları görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö7" *...Süre yetersizliği İngilizce öğretmenlerinin ortak sorunu. Konuları yetiştirebilmek çok zor. Özellikle dilbilgisi konuları için çok zaman ayırmam gerekiyor. İngilizce dersinin 4 saate düşmesi bizi bayağı zorluyor...*”

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde fiziksel ortam ve materyal temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarısı kısmının materyal yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö5" *...Ders kitabının dışında başka materyallere de ihtiyacımız var. Aktivitelere ulaşmak için kullandığımız linkler internetin durumuna göre açılmayabiliyor. Açamadığımızda sorun oluyor. Oysaki kitapla birlikte aktivitelerin olduğu bir flashbellek veya farklı kaynak ya da uygulamalar sağlanırsa bizim için çok daha faydalı ve ulaşılabilir olacak...*”

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde fiziksel ortam ve materyal temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakın kısmının sınıf mevcudundan kaynaklı sorunlar yaşadığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö12" *...Bazı okullarda 35-40 kişilik sınıflar var. Her beceriyi 4 saatte bitirebilmemiz çok zor oluyor. Dil sınıfları 20 kişilik olmalı ki aktiviteler yapılabilir ve verimli olsun...*”

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde fiziksel ortam ve materyal temasına

yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın kısmının dijital uygulamaların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö2" *...Okul kitapları bize yeterli gelmiyor. Dijital uygulamalar ve Web -2 araçları programa daha çok dahil olmalı. Günümüzde Web 2.0 ve yapay zeka teknolojisiyle birlikte öğrenciler eğitimde pasif konumdan daha aktif konuma gelebiliyor, üreten ve paylaşabilen bireyler olabiliyorlar....*

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde dilsel faaliyetler temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çok az bir kısmının konuşma aktivitelerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö10" *... Öğrencilerimiz dili kullanamıyor. En önemli iki beceri konuşma ve yazmadır. Yazım aktivitelerini ve dilbilgisini yapıyorlar. Fakat konuşmaya gelince tıkanıyorlar. O nedenle dil kullanım becerisine hitap eden farklı uygulamaların da programa dahil edilmesi gerekli..."*

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğretim programını uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri çerçevesinde dilsel faaliyetler temasına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakın kısmının iletişimsel dil yapılarının yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö11" *...Öğrencilerimize tüm kurallarıyla İngilizce dilbilgisini öğretiyoruz. Fakat İngilizcede iletişim dili çok farklı. Öğrencilerimizin akıcı bir şekilde konuşamamalarının bir sebebi de iletişim İngilizcesine ait yapılara hakim olmamaları. Programda bu alana da ayrıca önem verilmeli..."*

Öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik uygulamalara ilişkin önerileri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Programa İlişkin Öneriler

Tema	Alt tema	Görüş bildiren Öğretmenler	f
Genel Öneriler	Konuşma becerisinin ayrı ders olarak planlanması ve değerlendirilmesi	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11	6
	Güncel ve yenilikçi kazanımlar	Ö3, Ö4	2
	Ders saati arttırılmalı	Ö11, Ö12	2
	Her okul türüne uygun program	Ö2, Ö4, Ö9	3
Materyallere ilişkin öneriler	Materyaller arttırılmalı	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
	Teknolojiden faydalanılmalı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö11	4
Öğretmenlere yönelik öneriler	Öğretmenlere seminer ya da hizmet içi eğitimin verilmesi	Ö5, Ö12	2
	Motivasyon arttırıcı uygulamalar	Ö1, Ö2	2

Tablo 24 incelendiğinde uygulanmakta olan öğretim programına ilişkin öneriler; genel öneriler, materyallere ilişkin öneriler ve öğretmenlere ilişkin önerilerden oluşmaktadır. Öğretim programına yönelik genel önerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısı ölçme ve değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak planlanması ve değerlendirilmesi görüşünü benimsemekte oldukları görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö2" ...Bizim en çok zorlandığımız alanlardan biri de konuşma becerisini uygulamak ve değerlendirmek. Kesinlikle bunu yetiştiremiyoruz. Konuşma becerisi ortak sınavla birlikte değil de ayrı bir ders olarak planlanmalı ve değerlendirilmeli.

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik genel önerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının programa güncel ve yenilikçi kazanımların dahil edilmesi görüşünü benimsemekte oldukları

görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö3" *...Her geçen gün eğitimde farklı boyutlarda değişiklikler boy gösteriyor. Programda yer alan kazanımlar günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalıyor. Daha güncel olan daha yeniliklere açık olacak şekilde bir program düzenlenmeli. İngilizce dili yenilikçi projelere entegre edilmeli ...*”.

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik genel önerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmı ise ders saatinin artırılması görüşündedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö11“*...Daha önceki yıllarda 6 saat olan İngilizce dersinde her aktiviteyi ya da ölçme değerlendirmeyi rahatlıkla yapabiliyorduk. Fakat şu an 4 saat İngilizce dersi*” var. Bu nedenle aktiviteleri de ölçme -değerlendirmeyi de yetiştiremiyoruz...”

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik genel önerilere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin az bir kısmının her okulun türüne uygun olan öğretim programı uygulanması görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö9" *... Her öğrencinin bulunduğu okulun türü ve seviyesi farklıdır. Her okul, türüne, kapsamına ve alanına göre uygun olan bir öğretim programı kullanmalıdır. Diğer bir deyişle her okul türüne uygun olan öğretim programı uyarlanmalı ve uygulanmalıdır...*”

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik materyallere ilişkin öneriler teması kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın kısmının ders materyallerinin artırılması görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö10" *... Sınıf içerisinde bol bol farklı etkinlikler yaptırmak adına öğretim programı özellikle materyal açısından yetersiz kalıyor. 9. sınıflarda ders materyalleri artırılmalı...*”

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik materyallere ilişkin öneriler teması kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakın kısmının teknolojiden daha fazla faydalanılması gerektiği görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö4" ... *Program teknolojiyle daha ilişkili ve ulaşılabilir olmalı. Türkiye'de her okulda her zaman internet kesintisiz olmayabiliyor. Hatta günümüz koşullarında öğrenciye uygunluk açısından ve her okulun türüne uygun olan dijital kaynaklardan yararlanılmalı...*"

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik öğretmenlere ilişkin öneriler teması kapsamında öğretmenlerin çok az bir kısmının öğretmenlere seminer ve hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö12" ... *Öğretmenlerin yapay zeka gibi teknolojik alanda eksiklikleri var. Bu nedenle onlara yol gösterici olma ve kendini yetiştirebilme anlamında destek gerekli. Buda ancak hizmet içi eğitimlere ağırlık vererek olmalı. Kısım kısım Türkiye'deki tüm öğretmenlere bu destek sağlanmalı...*"

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretim programına yönelik öğretmenlere ilişkin öneriler teması kapsamında öğretmenlerin çok az bir kısmının öğretmenlerin mesleki motivasyonun arttırılmasına yönelik uygulamalara destek verilmesi gerektiği görüşünü benimsemekte olduğu görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

Ö1" ... *Mesleki olarak birçoğumuz yıprandık. Öğretmenlik zihnen ve bedenen yıpratıcı bir meslek. Bu nedenle öğretmenlerinin mesleki deformasyonlarının önüne geçmek ve onların motivasyonlarının artmasını sağlamak için yurtiçi veya yurtdışını kapsayacak şekilde farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir...*"



Şekil 4. Kelime Bulutu

Metin madenciliği yöntemiyle çözümlenmesi yapılan ve görüşmelerden elde edilen verilere göre düzenlenen kelime bulutu şemasına göre, 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın:

- Temel yapısının öğrenci merkezli ve ilerlemecilik felsefesiyle uyumlu olduğu,
- Ancak uygulamada materyal, süre ve teknoloji eksikliklerinin öğretmenleri zorladığı,
- Seviyeye göre İçerik farklılaştırmasının eksikliği nedeniyle bazı okul türlerinde verimlilik sorunu yaşandığı belirlenmiştir.

Bu analiz, çalışmanın nitel analiz bölümüne katkı sağlamakta ve sahadaki uygulamalarla öğretim programının ne ölçüde uyumlu olduğuna dair somut görümler sunmaktadır.

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel yapısının ilerlemeci bir anlayışı ve öğrenci merkezli yaklaşımı yansıttığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programın çağdaş öğretim ilkeleriyle uyumlu olduğunu belirtmiş; özellikle ilk ünitelerde öğrencilerin derse aktif katılım gösterdiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı da dikkat çekmektedir. Öğretmenler, programın okul türlerine göre farklılaştırılmaması, materyal yetersizliği, ders saatlerinin sınırlılığı, dijital içerik eksikliği ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin

işlevselliği gibi konularda eleştirilerde bulunmuştur. Ayrıca, konuşma becerisinin ayrı değerlendirilmesi, güncel içeriklerin artırılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması ve motivasyon artırıcı uygulamaların teşvik edilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur. Bu bulgular, programın teorik olarak öğrenci odaklı olsa da uygulamada çeşitli yapısal ve bağlamsal sınırlılıklar nedeniyle tüm öğrenci profillerine eşit düzeyde hitap edemediğini göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların ve yapılan yorumların ışığında ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlar doğrultusunda yürütülen tartışmalara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programını; programın temel öğelerine dayalı bir değerlendirme modeli kapsamında, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaçla yürütülen çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın nicel boyutuna ait verileri doğrultusunda, Balıkesir ilinde görev yapan 250 öğretmene uygulanan 35 maddelik “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği kapsamında, öğretim programında öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımın benimsendiğini ve öğretmenlerin bu anlayışı olumlu karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analizler sonucunda Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedef boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretim programının hedeflerine yönelik görüşler, kadın ve erkek öğretmenler arasında genel olarak tutarlıdır. Öğretmenlerin hedef ögesine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1-5 yıl ve 11-16 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin programın hedeflerinin niteliğine yönelik daha olumlu görüşler taşıdığını göstermektedir. Araştırma sonuçları kapsamında hedeflerin sadece öğretimin yönünü belirlemekle kalmayıp, öğretme-öğrenme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de rehberlik ettiği saptanmıştır. Ayrıca hedeflerin içerik boyutuyla tutarlı ve bütünlük bir yapı sergilediği ifade edildiği, hedeflerin ülkenin eğitim felsefesi, toplumsal dinamikleri ve gerçekliğiyle örtüşecek biçimde tasarlandığını; bireysel gelişimi öğretmenin yanı sıra toplumsal ilerlemeyi de destekleyecek bir yapı taşıdığını ortaya koymuştur. Hedeflerin açık ve uygulanabilir olması, çevresel koşulları ve öğrencilerin gelişimsel farklılıklarını dikkate alması, programın kapsayıcılığını güçlendirmektedir. Ayrıca hedeflerin ardışık ve birbirini tamamlayıcı nitelikte düzenlenmesi, öğrenme süreçlerinin sistematik şekilde

ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Sadece sonuçlara değil, öğrenme sürecinin kendisine de odaklanan hedef yapısı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve etkin öğrenmeyi destekleyen bir anlayışı yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları incelenen öğretim programının hedeflerinin hem bireysel başarıya hem de toplumsal yarara hizmet edecek biçimde etkili bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Program hedeflerinin birbirini tamamlayan ve ardışık biçimde düzenlenmiş olması, öğrenmenin aşamalı biçimde ilerlemesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yalnızca çıktılara değil, sürece de odaklanan hedef ögesi, öğrencinin aktif katılımını destekleyerek öğrenmeyi daha derin ve anlamlı hale getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, araştırma bulguları, incelenen öğretim programının hedeflerinin bireysel kazanımlara öncelik veren, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve uyum gibi değerlere de katkı sağlayan bütüncül bir yapıda oluşturulduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki nicel veriler doğrultusunda değerlendirilen öğretim programının hedef ögesine ilişkin sonuçlara benzer çıkarımlar literatürdeki araştırmalarda da mevcuttur. Araştırma sonucunda, hedeflerin sadece öğretimin yönünü belirlemediğini, aynı zamanda öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ölçme-değerlendirme süreçlerine de yön verdiği ortaya konmuştur. Bu bulgu, Şahinel (2002) tarafından yürütülen araştırma sonucuyla da örtüşmektedir; ilgili çalışmada hedeflerin, programın diğer boyutlarıyla bütünlük olarak tasarlanmasının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada hedeflerin içerik ile tutarlı ve bütünlük bir yapı sergilemesi, programın sistematik yapısını ortaya koymaktadır. Gömleksiz ve Bulut (2007) de öğretim programlarında hedeflerin içerikle uyumlu olmasının, öğretimin etkinliğini artıran temel etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, araştırmada elde edilen bulgular, program hedeflerinin ülkenin eğitim felsefesi, toplumsal değerleri ve güncel ihtiyaçlarıyla tutarlı şekilde belirlendiğini göstermektedir. Bu durum, Köksal ve Eş (2007) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiş; toplumsal gereksinimlere duyarlı hedeflerin, eğitimin işlevselliğini artırdığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda, araştırmada hedeflerin öğrencilerin bireysel gelişim düzeyleri, çevresel koşulları ve ihtiyaçları gözeterak tasarlanmış olması, programın kapsayıcı yapısını güçlendirdiği saptanmıştır. Bu kapsamda, Sever (2015) de öğretim programlarının hedeflerinde bireysel farklılıkları dikkate almanın, öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli olduğunu ileri sürmüştür.

Diğer yandan Türkiye’de yürütülen bazı araştırmalar, öğretim programlarındaki hedeflerin ideal yapıya sahip olmadığını; uygulamada çeşitli sorunlar içerdiğini ortaya koymaktadır. Yüksel (2014), birçok öğretim programında hedeflerin öğrenciden çok öğretmenin görevlerini merkeze aldığına, bu nedenle öğrenci özerkliğinin sınırlı kaldığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Arslan ve Yavuz (2018), program hedeflerinin çoğu zaman soyut ve çok genel ifadelerle yazıldığını, bu durumun da öğretmenlerin hedefleri uygulama sürecinde net bir biçimde yönlendirme aracı olarak kullanmalarını zorlaştırdığını vurgulamıştır. Tetik ve Baş (2019) ise hedeflerin yerel toplumsal ihtiyaçları yansıtmaktan uzak olduğunu, ülke gerçekleriyle bağ kuramayan soyut bir yapıda kaldığını belirtmiştir. Bu bulgular, hedeflerin çevresel koşulları dikkate almadığı yönündeki eleştirilerle de örtüşmektedir. Öztürk ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretim programlarındaki hedeflerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını gözetmekte yetersiz olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, Dinçer ve Akgün (2016), hedeflerin çoğunlukla çıktıya odaklandığını ve öğrenme sürecine dair yönlendirmelerin yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaman ve Güneş (2020) ise hedeflerin ardışık ve bütünlüyci bir yapıda oluşturulmadığını, bu nedenle konular arasında pedagojik bir bağ kurulmasının güçleştiğini belirtmiştir. Son olarak, Karakaya ve Ayas (2021), bazı programlarda hedeflerin eğitim yoluyla ulaşılabilir olmaktan uzak, idealize edilmiş ifadelerle sunulduğunu ve öğretmenlerin bu hedefleri öğrencilerle buluşturmada güçlük yaşadığını dile getirmiştir.

Araştırma bulgularına göre Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin içerik ögesine ilişkin görüşlerinin diğer gruplara kıyasla daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir. İçerikte sunulan bilgilerin bilimsel doğruluğuna yönelik yüksek katılım, öğretim programının akademik geçerliliğini desteklediği saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutunun genel anlamda işlevsel ve bütüncül bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, içeriğin öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle

kaynaşması ve günlük yaşama ilişkilendirilmesi yönünde de olumlu değerlendirmelerin ağırlıkta olması, öğrenmenin anlamlı, kalıcı ve derin hâle gelmesini destekleyen bir yapı oluşturulduğunu göstermektedir. İçerikte yer alan konuların düzenli, sistematik bir yapıya sahip olması ve hedef boyutuyla tutarlı bulunması ise programın genel bütünlüğünü koruduğuna işaret etmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin, içeriğin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yeterince hitap etmediğini ve öğrencilerin içerikleri uygulama aşamasında zaman zaman zorlandığını belirtmeleri, programda içerik seçimi ve sunumunun öğrenci merkezli yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı kapsamında yapılan bu araştırmaya benzer araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgular, öğretim programının içerik boyutunun genel anlamda bilimsel, sistemli ve öğrenciye yönelik bir yapı taşıdığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin içerikte sunulan bilgilerin bilimsel açıdan doğru ve güvenilir olduğu yönündeki görüşleri, programın akademik geçerliliğini desteklemektedir. Bu sonuç, Demirel (2012) ve Yüksel (2014) tarafından yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir; her iki çalışmada da içeriklerin bilimsel doğruluğunun öğretim programının güvenilirliğini artıran temel unsurlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, program içeriğinin öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bütünleştiği ve günlük yaşamla ilişkilendirilebildiği yönündeki bulgular, içeriklerin öğrencinin zihinsel yapılarına uygun biçimde sunulduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, Öztürk ve Güneş (2020) ile Yaman ve Güneş (2020), içeriklerin öğrencilerin yaşam deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırılmasının öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirtmiştir.

Bazı araştırmalar, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin olarak olumlu değerlendirmelerden farklı olarak bu araştırmaya benzer olmayan sonuçlara ulaşmışlardır. Arslan ve Yavuz (2018), öğretmenlerin önemli bir kısmının içeriklerin öğrencilerin yaşantılarına hitap etmediğini ve gerçek yaşamla bağlantı kurmanın zor olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Güneş (2017), içeriklerin yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde çeşitlendirilmediğini savunmuştur. Öztürk (2015) ise içeriklerin sistematik bir yapıdan uzak olduğunu ve konular arasında mantıklı bir geçiş bulunmadığını vurgulamıştır. Yıldız ve Korkmaz (2019), öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almayan içeriklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini, bu nedenle bilgi bütünlüğünün zayıf kaldığını

belirtmiştir. Ayrıca Yaman (2016), içeriklerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlara duyarsız kaldığını; bu durumun öğrencinin derse olan motivasyonunu düşürdüğünü ileri sürmüştür. Baş (2014) ise içerikte bilimsel doğruluğa önem verilse de pedagojik açıdan sadeleştirme yapılmadığı için öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Ek olarak, Tetik (2020), öğretim programlarının içerik boyutunda hedeflerle tam bir tutarlılık göstermediğini; hedeflerin teori düzeyinde kaldığını, içeriklerin ise uygulamada bu hedefleri desteklemekte yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma sonuçlarımız programın öğelerinden olan eğitim durumlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları ögesine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları boyutunun genel olarak amaca hizmet eden, uygulanabilir ve hedeflerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, süreç hem içerik hem de hedef boyutlarıyla bütünlük göstermekte; öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeler kazanabilmesi adına yeterli düzeyde bir yapı sunmaktadır. Sürecin birden çok hedefi aynı anda gerçekleştirebilir nitelikte olması, programın işlevselliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca sonuçlar eğitim durumları boyutunun ekonomik, kolay uygulanabilir ve öğretim ortamlarında karşılaşılabilecek zorluklara karşı esnek bir yapıya sahip olduğu da ortaya koymuştur.

Araştırmamızın sonucunda programın eğitim durumları boyutunun genel olarak program hedefleriyle tutarlı, işlevsel ve uygulanabilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, alan yazında benzer şekilde değerlendirilmiş diğer çalışmaları da desteklemektedir. Demirel (2012), etkili öğretim programlarında öğrenme-öğretme sürecinin hedeflere ulaşma sürecinde yol gösterici ve uyumlu bir yapıda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Arslan ve Yavuz (2018), öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarında sürecin programın hedefleriyle paralellik gösterdiğini ve öğrenme sürecini desteklediğini belirtmişlerdir. Yaman (2016), programın öğretim süreci bileşenlerinin çoğunlukla öğrencilerin gelişim düzeyleriyle örtüştüğünü ve bu yapının uygulamada öğretmenlere kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Özellikle çoklu hedeflerin aynı süreçte ele alınabilmesi, programın

esnekliğini ve uygulanabilirliğini artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Karakaya ve Ayas, 2021). Bunun yanında, Baş (2014), eğitim durumları boyutunun kolay uygulanabilir ve ekonomiklik sağladığını belirterek, sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin programı rehber olarak kullanabildiklerini belirtmiştir. Sürecin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel öğrenme farklarını dikkate alması da etkili öğrenmenin desteklenmesi açısından önemli bulunmuştur (Sever ve Aslan, 2014). Öztürk ve Güneş (2020) ise programın içerik ve hedeflerle uyumlu bir öğrenme-öğretme süreci sunduğunu; bunun öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Tüm bu çalışmalar, araştırma bulgularıyla örtüşerek, 9. sınıf İngilizce öğretim programının eğitim durumları boyutu açısından bütüncül ve uygulanabilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bazı araştırmalar, öğretim programlarının eğitim durumları boyutuna ilişkin farklı bulgular da ortaya koymakta ve bu yönüyle mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Güneş (2017), öğretim programlarında yer alan öğrenme süreçlerinin genellikle soyut, şematik ve öğretmen kılavuzu olmaksızın uygulanabilirlikten uzak olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Tetik ve Baş (2019), öğrenme sürecinin çoğu zaman öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözletmediğini, sınıf içi uygulamalarda tek tip yaklaşımlara neden olduğunu vurgulamıştır. Arslan ve Özpınar (2008) ise sürecin çoklu hedefleri aynı anda gerçekleştirebilecek esneklikte olmadığını, bunun öğretmenleri hazır bulunuşluk farkları olan öğrencilere uygun planlama yapmada zorladığını belirtmiştir. Yıldız ve Korkmaz (2019) da süreçlerin öğrencilerin düzeyine uygun olarak yapılandırılmadığını, özellikle düşük dil yeterliliğine sahip öğrenciler için içerik ve yöntemlerin yetersiz kaldığını ileri sürmüştür. Karakuş ve Aslan (2016), öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme-öğretme sürecini hedeflerle tutarlı bulmadığını, bunun da uygulamada motivasyon eksikliği ve uyumsuzluk yarattığını aktarmıştır. Buna ek olarak, Gömleksiz ve Kan (2018), öğrenme süreçlerinin kolay uygulanabilir olmadığını, öğretmenlerin ek materyaller geliştirme ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Öztürk (2015) ise programın eğitim durumları boyutunun içerik ile bütünlük göstermediğini; konuların aktarımında kuramsal yönün ağır bastığını ve uygulamaya yönelik esnekliğin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalar, öğrenme-öğretme süreci boyutunun uygulamada birçok öğretmen açısından sınırlılıklar taşıdığını ve iyileştirme gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur.

Programın sına (ölçme- değerlendirme) durumlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin ölçme- değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmamızın sonuçlarına göre ölçme- değerlendirme süreçlerinin, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koyma açısından işlevsel olduğu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutunun akademik başarının yanında öğrencilerin duyuşsal ve psiko- motor alanlardaki gelişimlerini de dikkate alan bütüncül bir anlayışla yapılandırıldığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme sürecindeki eksikliklerini belirlemeye yardımcı nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Bu yapı, hem öğretmenlerin süreci yönetmesine katkı sağlamakta hem de öğrencilerin öğrenme farkındalıklarını artırmaktadır. Programda yer alan ölçme- değerlendirme yaklaşımlarının yalnızca standart test tekniklerine dayanmaması, öğrenci ve öğrenme ortamına göre farklılaştırılabilir esnek yapılar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, alternatif ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi gerektiğine dair eleştirilerin olduğu da görülmektedir. Yine de ölçme araçlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilmesine olanak tanınması, programın çağdaş değerlendirme ilkeleriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme- değerlendirme boyutunun programın genel amaçlarıyla tutarlı, gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı ve çok yönlü öğrenme çıktılarını ölçmeye elverişli bir yapıda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutunun çok yönlü ve çağdaş yaklaşımlarla yapılandırıldığını göstermektedir. Bu sonuç, literatürde yer alan çeşitli araştırmalarla da örtüşmektedir. Demirel (2012), etkili programların yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve psiko- motor öğrenmeleri de ölçen araçlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiş; bu yönüyle programın bütüncül değerlendirme anlayışını vurgulamıştır. Benzer biçimde, Gömleksiz ve Kan (2018), yabancı dil öğretim programlarında kullanılan ölçme araçlarının, öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini ortaya koyacak biçimde

çeşitlendiğini belirtmiştir. Arslan ve Yavuz (2018) ise öğretmenlerin programın ölçme boyutunu hedeflerle uyumlu, öğrenme eksiklerini belirlemeye elverişli ve süreci yönlendirici nitelikte gördüklerini ifade etmişlerdir. Karakaya ve Ayas (2021), ölçme-değerlendirme yaklaşımının yalnızca sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yapıya sahip olduğunu ve bunun öğrenci gelişimini izleme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Yıldız ve Korkmaz (2019), programın farklı düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme gibi) değerlendirmeye yönelik içerikler sunduğunu ve bu durumun öğrencilerin üst düzey bilişsel yeterliliklerini desteklediğini ortaya koymuştur. Sever ve Aslan (2014) ise programda alternatif ölçme araçlarının kullanımının giderek arttığını, bunun da öğrenme sürecine esneklik kazandırdığını belirtmiştir. Öztürk ve Güneş (2020) de ölçme-değerlendirme sürecinin öğrenci merkezli tasarlandığını ve öğretmenlerin bu süreci rehberlik işleviyle birlikte değerlendirdiğini aktarmıştır. Tüm bu çalışmalar, 9. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun hem içerik hem uygulama açısından çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bir yapı sergilediğinin kanıtı olarak yorumlanabilir.

Literatürde yer alan bazı araştırmalar, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu bulgulardan farklı olarak daha eleştirel değerlendirmeler ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, ölçme-değerlendirme süreçlerinin hedeflerle tam anlamıyla örtüşmediğini, sürecin daha çok bilişsel alana odaklandığını ve alternatif yöntemlerin uygulamada yeterince yer bulmadığını göstermektedir. Öztürk (2015), öğretmenlerin büyük bir kısmının değerlendirme süreçlerini yalnızca sınavlara indirgediğini ve programın önerdiği alternatif ölçme yaklaşımlarını etkili biçimde kullanamadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Tetik ve Baş (2019) ölçme araçlarının yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerileri ölçmekten uzak olduğunu, bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde zayıflıklar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Güneş (2017), ölçme boyutunun çoğunlukla öğretmen merkezli olduğunu ve süreci izlemekten çok sonuç almaya odaklandığını vurgulamıştır. Karakuş ve Aslan (2016) da hedeflerle değerlendirme süreçleri arasında tutarlılık sorunu yaşandığını, bu nedenle ölçme boyutunun programla bütünlük oluşturmakta yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Yıldırım ve Demirtaş (2015), değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılaştırılmadığını; özellikle duyuşsal ve psiko-motor

alanların göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Arslan ve Özpınar (2008), öğretmenlerin çoğunlukla klasik testleri tercih ettiğini ve yapılandırmacı anlayışa uygun ölçme-değerlendirme stratejilerini yeterince kullanamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, Yıldız ve Korkmaz (2019), öğretmenlerin çoğunun, ölçme-değerlendirme araçlarını yeterli görmediğini ve bu alanda daha fazla uygulama desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Tüm bu araştırmalar, programın ölçme-değerlendirme boyutunun kuramsal olarak çağdaş görünse de uygulamada bu ilkelerin yeterince yansıtılmadığını ve özellikle bireysel farklılıkları gözetecek alternatif ölçme araçlarının sınırlı kullanıldığını göstermektedir.

Bu araştırmanın nitel bulguları, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının temel felsefesi, öğrenme yaklaşımı ve çağdaş öğretim ilkeleri açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiğinde, programın ilerlemeci eğitim anlayışıyla uyumlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, programın bu felsefeye uygun biçimde hazırlandığını ifade etmiş; bununla birlikte, bazı görüşlerde uyumun sınırlı düzeyde kaldığına dair değerlendirmeler de yer almıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bakımından da programın bu anlayışı destekleyici bir çizgide olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencinin bilgiyi aktif şekilde inşa etmesini hedefleyen etkinliklerin programda bulunduğunu ifade etse de bu yaklaşımın uygulamada tam olarak karşılık bulamadığı yönünde eleştiriler de dile getirilmiştir. Çağdaş öğretim ilkeleri çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde, özellikle öğrenci merkezilik ve aktif katılım boyutlarında programın ilkelere uygunluğuna dair görüşler çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler programın bu ilkelerle örtüştüğünü belirtirken, bazıları sınırlı bir uyumdan ya da açık bir uyumsuzluktan söz etmiştir. Tüm bu bulgular, programın kuramsal düzeyde çağdaş yaklaşımları temel aldığı hâlde, uygulamada tüm yönleriyle etkili biçimde hayata geçirilemediğini ve bu durumun öğretmen deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının felsefi temelleri, öğrenme yaklaşımı ve çağdaş öğretim ilkeleri açısından genel olarak ilerlemeci ve yapılandırmacı anlayışla uyumlu bir kurguya sahip olduğu yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Özellikle öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmelerde, programın öğrenciyi merkeze alan, anlamlı öğrenmeyi teşvik eden ve bireysel farklılıklara duyarlılık gösteren bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir (Babacan, 2016; Türkben ve Fer, 2022). Ancak bu kuramsal çerçevenin uygulama alanında tam

olarak yansıtılmadığı, öğretmenlerin programın felsefi temellerine olan inancına rağmen uygulamada çeşitli sınırlılıklar yaşandığı belirtilmektedir (Aslan vd., 2023; Çelik, 2021). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi etkinliklerde büyük ölçüde temsil edildiği, ancak öğretim sürecinin her zaman öğrencinin aktif katılımını sağlayacak esneklikte işlemediği yönünde görüşler de dikkat çekmektedir (Taşdemir, İzci ve Kara, 2019). Benzer biçimde, çağdaş öğretim ilkeleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bir kısmı öğrenci merkezli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulabildiğini belirtse de bu ilkelere tamamen uygun bir uygulama pratiğinin her okul ortamında mümkün olmadığını ifade etmektedir (Çetin ve Demiral, 2020; Gömleksiz ve Kan, 2018). Programın uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerinin farklılık göstermesi, uygulayıcı deneyiminin, okulun fiziksel ve teknolojik altyapısının, öğrenci profillerinin ve mevcut kaynakların öğretim sürecine doğrudan etki ettiğini göstermektedir (Bozkuş, 2014).

Her ne kadar birçok araştırmada 9. sınıf İngilizce öğretim programının ilerlemeci ve yapılandırmacı temellere dayandığı ifade edilse de bazı çalışmalar bu yaklaşımın uygulamada yeterince yansıtılmadığını savunmaktadır. Yavuz (2018), öğretmenlerin önemli bir bölümünün, programın öğrenci merkezli bir yapı sunduğunu düşünmediğini ve öğretim sürecinde ezberci ve alıştırma temelli uygulamaların öne çıktığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Karakuş (2020) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun hedefler içerdiği yönündeki ifadelerine katılmadığını, bunun yerine kazanımların çoğu zaman somutlaştırılmadığını ve öğrenci düzeyine indirgenemediğini rapor etmiştir. Ayrıca Demirtaş ve Erdem (2017), programın kuramsal olarak çağdaş dil öğretim ilkelerini benimsiyor gibi görünse de içerik yoğunluğu, zaman kısıtlılığı ve materyal yetersizliği nedeniyle bu ilkelerin öğretim ortamında uygulanabilirliğinin düşük kaldığını vurgulamıştır.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda yapılan değerlendirmelerde, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedeflerin genel olarak tutarlı, bütünlüklü ve öğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Program hedeflerinin açık ve anlaşılır olması, içeriklerin mantıksal bir sırayla sunulması ve kapsam açısından dengeli bir dağılım sergilemesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Özellikle hedeflerin kendi içinde kenetlenen bir yapıya sahip olması ve genelden özele doğru bir ilerleyiş sunması, programın kuramsal düzeyde güçlü bir

temel üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler hedeflerin sınıf içi koşullarda tam anlamıyla ulaşılabilir olmadığını ve farklı öğrenci profillerine hitap etmede zaman zaman yetersiz kalabildiğini ifade etmiştir.

Alan yazında yapılan benzer araştırmalar da öğretmenlerin program hedeflerine yönelik genel olarak olumlu görüşler taşıdığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Kurnaz ve Aydın (2016), öğretim programlarının hedef yapısının pedagojik açıdan yeterli bulunduğunu ve kazanımların çoğunlukla öğrenci düzeyine uygun şekilde düzenlendiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Çelik ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, İngilizce öğretmenleri programdaki hedeflerin açık, anlaşılır ve öğretim süreciyle tutarlı olduğunu ifade etmiş; ancak bazı hedeflerin sınıf gerçekliğiyle tam örtüşmediğini dile getirmiştir. Ayrıca, Baş (2013), öğretmenlerin program hedeflerinin içerik bütünlüğü ve kazanımlar arası bağlantılar açısından genel olarak başarılı olduğunu düşündüklerini; ancak uygulamada bazı hedeflerin zaman ve kaynak yetersizlikleri nedeniyle ulaşılabilirliğinde sorunlar yaşanabildiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar, öğretim programlarının teorik olarak güçlü bir yapı sunduğunu; ancak uygulamada bağlamdan bağımsız değerlendirilemeyecek çeşitli sınırlılıkların öğretmen algılarına yansıdığını göstermesi bakımından bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ancak bu araştırmanın sonuçları, öğretim hedeflerinin yapı ve içeriğine yönelik bazı araştırma sonuçlarıyla çelişebilmektedir. Örneğin, Yıldız ve Şahin (2017), öğretmenlerin önemli bir bölümünün program hedeflerini fazla soyut, karmaşık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yetersiz bulduğunu belirtmiştir. Bu durum, hedeflerin sınıf içi uygulamalarda anlamlı öğrenme ortamları oluşturmada yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Türkmen ve Daloğlu (2015) yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin hedefler arasında yeterli içerik bütünlüğü ve mantıksal ilerleyiş görmediklerini, bu nedenle öğretim sürecinde dağınıklık yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, Kaya (2020), öğretim hedeflerinin güncel dil öğretimi yaklaşımlarına tam olarak entegre edilmediğini ve kazanımların ezberci eğilimleri tetikleyebilecek biçimde formüle edildiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretim programında yer alan hedeflerin her bağlamda tutarlı bir biçimde algılanmadığını ve özellikle uygulama sahasında, öğretmen deneyimleri doğrultusunda önemli farklılıklar oluşabildiğini göstermektedir.

Araştırmamızın sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan içerikleri genel hatlarıyla uygun ve işlevsel bulduğunu göstermektedir. Özellikle içeriklerin kazanımlarla tutarlı bir yapı sergilemesi, öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış; bu durum, programın hedef-araç uyumunun sağlandığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, içeriklerin güncel olması ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek nitelikte hazırlanmış olması, programın öğrencilerin dil kullanım becerilerini gerçek yaşam bağlamlarına taşımada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler içeriklerin öğrenci düzeyine her zaman uygun olmadığını ve zaman zaman erişim zorluğu yarattığını dile getirmiştir. Ayrıca sınırlı bir öğretmen grubu, içeriklerin tutarlılığı ve geçerliliği konusunda eleştirel görüşler bildirmiştir.

Araştırmamızın sonuçları mevcut öğretim programı içeriklerinin genellikle işlevsel ve kazanımlarla uyumlu bulunduğunu ortaya koyarken, alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin, Demir ve Yavuz (2018), öğretmenlerin içerikleri genel anlamda hedeflerle tutarlı ve öğretim sürecine yön verici bulduklarını; ancak içeriklerin bazı öğrenci grupları için erişilebilirlik açısından sınırlılıklar taşıdığını belirlemiştir. Benzer şekilde, Karakuş ve Şahin (2020) yaptıkları çalışmada, program içeriklerinin güncelliğini ve günlük yaşamla ilişkisini olumlu bulan öğretmenlerin, özellikle dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bağlamsal etkinlikleri destekleyici nitelikte olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan, Uysal (2017), içeriklerin büyük ölçüde programın genel yaklaşımıyla uyumlu olduğunu, ancak sınıf içi uygulamalarda her öğrencinin öğrenme hızına ve hazır bulunuşluk düzeyine hitap edecek esneklikte sunulmadığını vurgulamıştır.

Ancak bu araştırmada elde edilen içerik odaklı olumlu değerlendirmeler, bazı araştırmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Örneğin, Erdem ve Demirel (2016), öğretim programındaki içeriklerin yüzeysel düzeyde kaldığını ve kazanımlarla olan bağının yeterince güçlü olmadığını savunmuş; içeriklerin öğrencinin dilsel gelişimini desteklemekten çok ezbere dayalı yapılarla sınırlı kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Aksoy ve Tuncel (2019), içeriklerin günlük yaşamla ilişkilendirme açısından yetersiz olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin dili işlevsel bağlamda kullanma becerilerinin gelişmediğini vurgulamıştır. Ayrıca, Özdemir (2020), içeriklerin hem güncellik hem de kültürel çeşitlilik açısından sınırlı olduğunu, bu nedenle farklı sosyo-kültürel bağlamlardan gelen öğrenciler için yeterince kapsayıcı

olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalar, içeriklerin yalnızca yapısal uygunluğunun değil; aynı zamanda derinlik, kültürel çeşitlilik, beceri temelli uygulama ve bağlamsal geçerlilik gibi açılardan da ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmamızın bulguları, retmenlerin büyük lde eğitim durumları öğesini yapısal ve pedagojik açıdan tutarlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. renme-üretme sürecine ilişkin önerilen yöntem, teknik, etkinlik ve araç-gereçlerin çoğunlukla kazanımlarla uyumlu olduğu ve programın genel yapısıyla bütünleştiği yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir. retmenler, özellikle materyal ve etkinliklerin ğrenci düzeyine uygunluğu ve içerikte sunulan bilgiyle olan ilişkisi açısından üretim sürecini destekleyici bir işleve sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı üretmenler bu unsurların her sınıf düzeyinde aynı etkililikle uygulanamadığını ve içerikle doğrudan örtüşmeyen durumlarla karşılaştıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ile uygulama kolaylığı bakımından farklı görüşler ortaya çıkmış; bazı üretmenler, uygulamadaki zorluklara dikkat çekerek daha esnek ve farklılaştırılabilir üretim düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, üretim programında yer alan eğitim durumlarının genel olarak tutarlı, işlevsel ve öğrencilerin renme düzeyine uygun olduğunu ortaya koyarken, alan yazındaki bazı araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Koç ve Demirel (2017), retim programında yer alan yöntem ve tekniklerin üretim hedefleriyle büyük oranda uyumlu olduğunu ve uygulamada retmenlere rehberlik ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Yücel ve Aykaç (2019), materyallerin ve etkinlik rneklelerinin içerikle bütünlük taşıdığını, özellikle dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin ğrenci düzeyine uygun şekilde yapılandırıldığını ifade etmiştir. Ayrıca, ztrk (2020), retmenlerin büyük çoğunluğunun programda önerilen üretim etkinliklerinin uygulanabilirliğini olumlu karşıladığını ve bu yapıların öğrencilerin derse katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Bu alışmalar, üretim programında yer alan eğitim durumlarının hem kuramsal tutarlılık hem de sınıf içi uygulanabilirlik açısından güçlü bir temel sunduğunu ve üretim sürecini destekleyici nitelikte olduğunu göstermesi bakımından bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Bu araştırmada eğitim durumlarının genel olarak tutarlı ve işlevsel bulunduğu yönündeki bulgular, alan yazında yer alan bazı çalışmalarla farklılaşmaktadır.

Örneğin, Aslan ve Korkmaz (2018), öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklerin sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından soyut ve teorik bulunduğunu, bu nedenle etkin bir biçimde uygulanamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Eren ve Şahin (2016), öğretmenlerin materyal ve etkinlik örneklerini öğrenci seviyesine uygun bulmadığını, özellikle düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerde öğrenme sürecini yeterince desteklemediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Kaplan (2021) tarafından yapılan çalışmada, programda yer alan araç-gereç ve öğretim etkinliklerinin sınıf mevcutları, zaman kısıtlılığı ve fiziksel altyapı gibi faktörler nedeniyle uygulamada büyük ölçüde yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Bu çalışmalar, öğretim programlarında yalnızca kuramsal bütünlük değil, aynı zamanda uygulama kolaylığı, esneklik ve bağlamsal gerçekliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızın bulguları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hem olumlu hem de eleştirel boyutlar taşıdığını göstermektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, programda yer alan ölçme araçlarının geçerlilik açısından yeterli olduğunu ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini yansıtmaya potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, ölçme süreçlerinin programın yapılandırmacı anlayışıyla uyumlu olduğu, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil aynı zamanda beceri gelişimlerini de değerlendirmeye olanak sağladığı yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir. Ancak bu yaklaşımların her sınıf ortamında aynı şekilde uygulanamadığına dair görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle değerlendirme araçlarının sınıf içi kullanımda pratiklikten uzak olduğu, zamanlama açısından öğretmenleri zorladığı ve bazı durumlarda pedagojik anlamda yetersiz kaldığı yönünde eleştiriler öne çıkmaktadır. Bu durum, programın ölçme-değerlendirme boyutunun kuramsal olarak çağdaş değerlere dayanmasına rağmen, uygulama sürecinde öğretmen beklentilerini tam olarak karşılayamadığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuçları, mevcut alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Yılmaz ve Altun (2017), öğretmenlerin çoğunlukla programda yer alan ölçme araçlarını geçerli bulduklarını, ancak uygulama aşamasında bu araçların sınıf içi şartlarla her zaman örtüşmediğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Arslan ve Çolak (2019) yaptıkları çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan değerlendirme araçlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini ölçmede etkili

olduğu yönünde olumlu görüşlere yer verilmiş; ancak öğretmenlerin bu araçları uygulama sürecinde zaman ve kaynak yetersizliği nedeniyle sınırlı kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, Demir ve Korkmaz (2021), ölçme-değerlendirme sürecinin öğretim programının felsefi temelleriyle tutarlı olduğunu; ancak öğretmenlerin değerlendirme araçlarını işlevsel ve kullanışlı bulma düzeylerinin bağlama göre değiştiğini vurgulamıştır.

Diğer yandan bu araştırmanın sınama durumları ögesine ilişkin bulguları, bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Örneğin, Ersoy ve Koç (2018), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme-değerlendirme araçlarını hem teorik hem de pratik açıdan yeterli ve uygulanabilir bulduğunu, özellikle yapılandırmacı değerlendirme yöntemlerinin sınıf içi uygulamalarda başarıyla kullanılabildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Sezer ve Karaman (2019), öğretim programındaki ölçme süreçlerinin yalnızca bilgi düzeyini değil, üst düzey düşünme becerilerini de başarıyla ölçtüğünü ve öğretmenlerin bu süreci etkili bir biçimde yönettiklerini ifade ettikleri bir çalışmada, değerlendirme uygulamalarına yönelik eleştirilerin oldukça sınırlı kaldığını belirtmiştir. Ayrıca, Tunç ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ölçme araçlarını hem öğrencilerin gelişimini izleme hem de öğretim sürecini yeniden yapılandırma açısından güçlü birer geri bildirim mekanizması olarak gördükleri vurgulanmıştır. Bu farklı bulgular, ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin öğretmen yeterlikleri, öğretim ortamlarının donanımı ve bölgesel olanaklara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretim programının çeşitli yönlerden güçlü özellikler taşıdığı saptanmıştır. Öğretmenler, özellikle programın günlük yaşamla bağlantı kurabilen yapısını olumlu değerlendirmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenilen bilgileri gerçek hayatla ilişkilendirebilmesine katkı sağlamakta, anlamlı öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Programın güncel konuları içermesi ve kelime çeşitliliği açısından zengin olması da dil gelişimi açısından önemli bir avantaj olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, sınama durumlarında çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi, öğretim sürecinde esnekliğe olanak tanımakta ve farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yapı, onların derse karşı ilgisini artırmakta; bu da yüksek motivasyonla birleşerek öğrenme sürecinin daha dinamik ve verimli geçmesini sağlamaktadır. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ise programın içeriğinin açık ve anlaşılır olması, uygulamada

karşılaşılan belirsizlikleri azaltmakta ve öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, programın öğretmene yol gösterici bir çerçeve sunması, planlama ve uygulama aşamalarında rehberlik sağlamaktadır. Tüm bu bulgular, öğretim programının hem öğrenci hem de öğretmen boyutunda işlevsel ve destekleyici bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın programın güçlü yönlerine ilişkin sonuçları, alan yazında yer alan benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Demir ve Yılmaz'ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenler öğretim programlarının günlük yaşamla bağlantı kurabilme gücünü öğrencilerin derse olan ilgisini artıran önemli bir etken olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Arslan (2020) öğretim programlarının öğrenci merkezli yapısının öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiğini ve bu durumun öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, Koç ve Şahin'in (2019) araştırması, öğretmenlerin program içeriğini açık ve anlaşılır bulduklarını ve öğretim sürecinde rehberlik eden bir yapı sunmasının uygulamayı kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, mevcut öğretim programının hem içerik hem de uygulama açısından çağdaş yaklaşımlara uygun ve öğretmen ile öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir yapıda olduğu söylenebilir.

Ancak araştırmamızın programın güçlü yönlerine ilişkin sonuçları, alan yazında yer alan bazı çalışmalarla tam olarak örtüşmemektedir. Yıldız ve Karakoç (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretim programlarının günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilmediği ve bu nedenle öğrencilerin öğrenilen bilgileri yaşamla bağdaştırmakta zorlandığı belirtilmiştir. Benzer biçimde, Aydın (2019), öğretim programlarının öğrenciyi aktif kılma amacına rağmen sınıf içi uygulamalarda bu yapının yeterince hayata geçirilemediğini ve öğrenci motivasyonunun istenen düzeye ulaşamadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Kılıç ve Demirtaş (2021) öğretmenlerin programı uygularken içerikteki soyutluk ve rehberlik eksikliği nedeniyle zorlandıklarını ifade etmiş; programın öğretmene sistematik bir yönlendirme sunmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, her ne kadar mevcut araştırma kapsamında öğretim programı güçlü yönleriyle öne çıkmış olsa da uygulama bağlamı, okul türü, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci profiline bağlı olarak farklı deneyimlerin yaşanabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, öğretim programının bazı yönlerinin geliştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Özellikle programın tasarım ve uygulama boyutunda çeşitli sorunlar öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ders materyallerine erişimde yaşanan zorlukları ve araç-gereç yetersizliğini önemli bir engel olarak belirtmiştir. Ayrıca, dinleme metinlerinin uzunluğu ve günlük dile yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantı kurmasını zorlaştırmakta ve dili işlevsel biçimde kullanma becerilerini sınırlamaktadır. Ders saatlerinin yetersiz olması ve bazı etkinliklerin yoğunluğu ise konuların yüzeysel geçilmesine ve öğrencilerin öğrenme sürecine tam olarak dahil olamamasına neden olabilmektedir. Aynı öğretim programının farklı düzeylerdeki öğrencilere benzer şekilde uygulanması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi sonucunu doğurmakta; ölçme-değerlendirme sürecine ayrılan sürenin sınırlı olması ise öğrenci performansının sağlıklı biçimde izlenmesini zorlaştırmaktadır. Öğrenci boyutunda, programa başlamadan önce gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayan öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamakta güçlük çektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlere ilişkin olarak ise bilgi-beceri eksikliği ve motivasyon düşüklüğü, programın etkili biçimde uygulanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgular, öğretim programının güçlü yönlerine rağmen, uygulama sürecinde karşılaşılan yapısal ve bireysel sınırlılıkların öğretim sürecinin etkililiğini gölgeleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretim programının bazı yönlerden uygulama sürecinde yetersizlikler olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar, daha önce yapılan bazı çalışmalarla da örtüşmektedir. Kaya ve Arslan (2018) öğretmenlerin, materyal eksikliği ve ders araçlarına erişim sorunlarını sıklıkla dile getirdiklerini ve bu durumun dersin verimini düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Demirtaş ve Güneş (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretim programlarının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine yeterince duyarlı olmadığını ve özellikle düşük seviyedeki öğrenciler için içeriklerin anlaşılmasının zorlaştığını vurgulamışlardır. Ayrıca, Yüce ve Toprak (2019) öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşüklüğü ile birlikte ölçme-değerlendirme süreçlerinin süre açısından yetersiz kalmasının, programın hedeflerine ulaşma sürecini sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, öğretim programlarının içeriksel ve yapısal olarak güçlü bir

kuramsal çerçeveye sahip olsa da uygulama alanında karşılaşılan pratik sınırlılıkların sürecin etkililiğini azaltabildiği söylenebilir.

Bu araştırmada öğretim programının uygulama sürecinde çeşitli sınırlılıklarla karşılaşıldığı belirtilmiş olsa da literatürde bu sonuçla örtüşmeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Şahin ve Akar (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretim materyallerine erişimde herhangi bir sıkıntı yaşamadığını ve özellikle dijital içeriklerin çeşitliliğinin öğretim sürecini desteklediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Erdem (2020), güncel öğretim programlarının dinleme ve konuşma becerilerini işlevsel biçimde geliştirdiğini, kullanılan metinlerin ise öğrencilerin günlük iletişim dilini kazanmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca, Öztürk ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin programa ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu, programın açık ve uygulanabilir yapısı sayesinde öğretme süreçlerinden memnuniyet duydukları vurgulanmıştır. Bu çalışmalar, öğretim programına dair olumlu deneyimlerin de var olduğunu ve uygulamadaki başarı düzeyinin bağlama, öğretmen yeterliğine ve okullar arası donanım farklılıklarına göre değişebileceğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular, öğretim programının uygulanması sürecinde çeşitli yapısal ve çevresel sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, programın belirlenen kazanımlara ulaşmada yeterli düzeyde rehberlik sunamadığını ve içerik ile uygulama arasında bütünlük sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Programın farklı okul türlerine uyarlanmamış olması, öğrenci profillerindeki çeşitliliği yeterince dikkate almaması nedeniyle öğretim sürecini güçleştiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Süre sınırlılığı ise hem içeriğin derinlemesine işlenmesini engellemekte hem de öğrenci merkezli etkinliklere yeterince zaman ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Fiziksel koşullar ve materyal yetersizlikleri de programın etkili uygulanmasını sınırlayan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenler, özellikle dijital uygulamalara ve güncel öğretim materyallerine erişimde sıkıntılar yaşadığını; kalabalık sınıf ortamlarının ise bireysel farklılıkları dikkate almayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Dilsel etkinlikler bağlamında ise konuşma ve iletişimsel dil yapılarına yönelik etkinliklerin yetersizliği, öğrencilerin dili aktif kullanma becerilerini geliştirmesini engelleyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu bulgular, öğretim programının teorik çerçevesi ile

uygulama koşulları arasındaki uyumsuzlukların, öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan yapısal ve bağlamsal sorunlara dikkat çeken önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Kıran ve Erdem (2019), öğretmenlerin en çok zorlandığı alanlardan birinin ders süresinin yetersizliği olduğunu ve bu durumun hem programın kazanımlarına ulaşmayı hem de öğrenciye özgü öğretim yapmayı güçleştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Güneş ve Akyol (2020), materyal eksiklikleri ile dijital kaynaklara erişimdeki sınırlılıkların öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve özellikle konuşma temelli etkinliklerin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ayrıca, Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmada, programın farklı okul türlerine göre yeterince esnek olmadığı, bu nedenle içerik ile öğrenci profili arasında uyumsuzluk yaşandığı ifade edilmiştir.

Ancak araştırmamızın sonuçları, alan yazında öğretim programının uygulama sürecine ilişkin daha olumlu değerlendirmeler sunan bazı çalışmalarla örtüşmemektedir. Örneğin, Aksoy ve Demir (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut öğretim programının kazanımlara ulaşma açısından açık ve yönlendirici olduğunu belirtmiş, ders süresinin ise planlı uygulamalarla yeterli hale gelebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, Sezgin ve Yurtseven (2018) dijital materyallerin kullanım oranının artmasıyla birlikte sınıf ortamlarında teknik yetersizliklerin azaldığını ve materyal eksikliği sorunlarının öğretmen inisiyatifiyle büyük ölçüde aşıldığını öne sürmüştür. Bununla birlikte, Karataş (2021) dilsel becerilerin geliştirilmesi açısından konuşma ve iletişim temelli etkinliklerin öğretim programı içerisinde dengeli ve işlevsel bir biçimde yer aldığına dikkat çekmiş ve öğrenci kazanımlarına olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğretim programının etkililiğinin yalnızca yapısal tasarıma değil, öğretmen yetkinliği, kurum olanakları ve bireysel uygulama pratiklerine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutu mevcut öğretim programına yönelik çeşitli iyileştirme önerilerini içermektedir. Öğretmenler, öncelikle ders içeriklerinin güncellenmesi ve öğrencilerin ilgi alanlarına daha uygun, çağın gereksinimlerine hitap eden kazanımların programa dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin ayrı bir ders olarak planlanması ve değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, farklı okul türlerine göre farklılaştırılmış içeriklerin sunulması ve ders saatlerinin artırılması yönündeki

görüşler, programın daha işlevsel hale getirilmesi açısından dikkat çekicidir. Materyal açısından değerlendirildiğinde öğretmenler, derslerde kullanılan etkinliklerin çeşitlendirilmesi, teknolojik araçlardan daha fazla yararlanılması ve özellikle dijital materyal sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Programın başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan öğretmen yeterliliği konusunda ise hizmet içi eğitimlerin düzenli hale getirilmesi ve öğretmen motivasyonunu destekleyici uygulamaların geliştirilmesi önerilmiştir. Bu bulgular, öğretim programının hem içerik hem de uygulama koşulları bakımından daha dinamik, esnek ve destekleyici bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu öneriler, alan yazında yer alan çeşitli çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Koca ve Yıldız (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özellikle konuşma becerilerinin ayrı bir değerlendirme başlığı altında ele alınmasını gerektiğini vurguladıkları ve mevcut programın bu beceriyi yeterince ön plana çıkaramadığını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Akyüz ve Derman (2019), öğretmenlerin teknolojik materyal eksikliğine dikkat çektiğini ve bu açığın güncel dijital araçlarla kapatılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Karaman ve Ersoy (2020) öğretmenlerin program içeriklerinin güncellenmesi, okul türüne uygun hale getirilmesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi yönündeki önerilerinin, programın sürdürülebilirliği ve öğretmen motivasyonunun artması açısından kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, mevcut öğretim programının daha esnek, yenilikçi ve öğretmen destekli bir yapıya kavuşturulmasının hem öğrenci başarısı hem de öğretim sürecinin niteliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan bu çalışmada öğretmenlerin ders içeriklerinin güncellenmesi, konuşma becerilerinin ayrı değerlendirilmesi ve dijital materyal sayısının artırılması yönündeki önerileri, alan yazında daha olumlu değerlendirmelere ulaşan bazı çalışmalarla tam olarak örtüşmemektedir. Sarı ve Dünder (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmı mevcut programın güncelliğini yeterli bulmuş ve içeriklerin öğrencilerin yaş grubu ve gelişim düzeyine uygun şekilde yapılandırıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Tunçel (2021), konuşma becerisinin program içinde diğer dil becerileriyle entegre olarak değerlendirildiğini ve bunun öğrencilerde bütüncül bir dil gelişimine katkı sağladığını savunmuştur. Ayrıca, Özer ve Gültekin (2020), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda daha olumlu

tutumlar geliştirdiğini, programda sunulan dijital içeriklerin ve onerilen materyallerin büyük ölçüde yeterli bulunduğunu aktarmıştır. Bu bulgular, programın etkililiği hakkındaki algıların ğretmen deneyimi, okul donanımı ve bireysel beklentilere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Balıkesir ilinde görev yapan öğretmenlerden toplanan nicel ve nitel veriler birlikte ve genel olarak yorumlandığında, programın hedefleri genel olarak ğrenci merkezli, tutarlı ve programın diğer öğelerine rehberlik edici nitelikte bulunmuş ve içerikler kazanımlarla uyumlu, bilimsel, güncel ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olarak değerlendirilmiştir. Programın eğitim durumları boyutu da genellikle tutarlı, işlevsel ve uygulanabilir olarak görülmüş ve lme-değerlendirme araçlarının hedeflere ulaşma düzeyini belirlemede geçerli olduğu ifade edilmiştir. Ancak, ğretmenler programın uygulanmasında önemli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir; bu zorluklar arasında hedeflerin sınıf içi koşullarda her zaman tam olarak ulaşılabilir olmaması, içeriğin bazı öğrenciler için düzeylerine uygun olmaması, lme-değerlendirme süreçlerinin özellikle kalabalık sınıflarda ve sınırlı sürede etkili yapılamaması sayılabilir. Programın zayıf yönleri olarak ders saati yetersizliği, materyal eksikliği, farklı okul türlerine aynı programın uygulanması ve ğrenci alt yapı eksiklikleri ne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenler programın daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için ders saatlerinin artırılması, içeriğin ğrenci ihtiyaçlarına göre güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi, konuşma becerisinin ayrı değerlendirilmesi, okul türlerine göre program farklılaştırması ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim desteklerinin artırılması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Genel sonuçlar, programın teorik yapısının güçlü yönleri olsa da saha uygulamalarında karşılaşılan sorunların programın etkililiğini sınırlayabileceğini ve geliştirilmeye açık alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce ğretim programının değerlendirilmesine yönelik olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda, öğretmenlerden gelen geri bildirimler, programın uygulanmasında çeşitli güçlüklerin yaşandığını da ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar bağlamında 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öneriler programa yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık halinde aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Programa Yönelik Öneriler

Ders süresinin yetersiz olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Bu nedenle, ders saatlerinin artırılması veya mevcut sürelerin daha verimli kullanılması üzerinde durulmalıdır.

Bazı ünitelerde aktivitelerin yoğunluğu, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Ünite içeriklerinin yoğunluk bakımından dengelenmesi, öğrenme hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, okul türüne göre farklılık göstermeyen programın uygulanmasında zorluklar yaşamaktadır. Programın, farklı okul türlerinin ihtiyaç ve imkânları göz önüne alınarak her okul türüne (Fen lisesi, Anadolu lisesi, İmam-hatip lisesi, Meslek lisesi vb.) ayrı ayrı yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Günlük dil kullanımını içeren konuların ve aktivitelerin yetersizliği, öğrencilerin dil becerilerini pratikte kullanma becerisini sınırlamaktadır. Bu nedenle, programda günlük konuşma diline daha fazla yer verilmesi önem arz etmektedir.

Programda güncel konuların yeterli düzeyde yer almaması, öğrencilerin ilgisini azaltmaktadır. Programın, güncel olaylar ve gelişmelerle ilişkilendirilerek güncellenmesi, dersin daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayacaktır.

Dijital materyallerin yetersizliği, teknolojinin eğitim sürecinde yeterince kullanılmamasına yol açmaktadır. Dijital kaynakların artırılması, öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanmalarına katkı sağlayacaktır.

Dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) aynı sınav içinde değerlendirilmesi, her bir becerinin yeterlilik düzeyini, geçerlilik ve güvenilirliğini doğru bir şekilde ölçmemektedir. Bu nedenle, becerileri tek tek farklı zamanlarda değerlendirmesi önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda yaşanan sorunlar, elde edilen verilerin doğruluğunu sorgulanır hale getirmektedir. Bu bağlamda, ölçme araçlarının çeşitlendirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak daha uygun araçların kullanıma sunulması önerilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan materyallerin çeşitlilik bakımından yetersiz olması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmeyi zorlaştırmaktadır. Materyal çeşitliliğinin artırılması, dersin daha kapsayıcı hale gelmesini sağlayacaktır.

Teknolojiden yeteri kadar faydalanılmadığı görülmektedir. Programın teknoloji entegrasyonu açısından gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesine ve güncel teknolojik yenilik olan yapay zeka kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, dersin verimliliğini düşürmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirecek ön hazırlık çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin bilgi, beceri ve motivasyon eksikliği, programın etkin uygulanmasına engel teşkil etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen seminer ve hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayıca yetersiz olması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu tür etkinliklerin yaygınlaştırılması, öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimsemelerine katkı sağlayacaktır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu çalışmanın yalnızca 9. sınıf İngilizce dersiyle sınırlı kalmaması, 10., 11. ve 12. Sınıf kademelerinde de İngilizce öğretim programlarına yönelik benzer araştırmalarla desteklenmesi önemlidir. Farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilecek değerlendirmeler, genel program yapısının daha bütüncül ve derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacaktır.

9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının daha derinlemesine incelenebilmesi için farklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu

sayede, tek bir modele bağlı kalmanın getirebileceği sınırlamalar aşılabılır ve daha çeşitli, çok boyutlu sonuçlara ulaşılabilir.

Bu araştırma, Balıkesir ili örneği ile sınırlı tutulmuştur. Daha geniş kapsamlı bir çalışma yapılarak farklı illerdeki uygulamaların da incelenmesi, programın ülke genelindeki etkisini ortaya koyacaktır.

Araştırmada öğretmen görüşleri temel alınmıştır. Ancak, programın paydaşları olan öğrenci, veli ve idareci görüşlerinin de sürece dâhil edilmesi, programın farklı perspektiflerden değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, daha kapsayıcı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bu önerilerin dikkate alınması, 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının daha etkili ve verimli bir biçimde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümüne yönelik somut adımlar atılması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adin-Surkis, S. (2015). *Teachers evaluate the new curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools*. Doctoral dissertation, University of Haifa. Israeli Academic Theses Database.
- Ahmad, D. (2014). *Understanding the 2013 curriculum of English teaching through the teachers' and policymakers' perspectives*. Doktora tezi, Universitas Negeri Makassar. Indonesian National Thesis Database.
- Akça, E. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksoy, D. ve Demir, A. (2020). Öğretim programlarının kazanımlara ulaşmadaki yönlendirici rolü: Öğretmen görüşlerine dayalı bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 152–170.
- Aksoy, D. ve Tuncel, M. (2019). İngilizce öğretim programlarında içeriklerin işlevselliği: Öğretmen görüşlerine dayalı bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 88–104.
- Aktaş, H. (2021). *Ortaokul İngilizce müfredatı değerlendirmesi: Öğretmen görüşleri ve devlet okullarında işleyişler hakkında*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, R., ve Derman, M. (2019). İngilizce öğretiminde teknolojik materyal kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 45–60.
- Altaieb, S. (2013). *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*. Doctoral dissertation, University of Glasgow. Enlighten: Theses.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arslan, M. (2020). Öğretim programlarının öğrenci merkezliliği: Katılım ve motivasyon ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 45–62.
- Arslan, M. ve Çolak, H. (2019). Yapılandırmacı ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 9(2), 41–57.
- Arslan, M. ve Demir, R. (2021). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, M. ve Özpınar, İ. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 725–752. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26100/275231>
- Arslan, M. ve Yavuz, M. (2018). Öğretim programlarında hedef ifadelerinin niteliği: Türkçe dersi örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 45–66.

- Aslan, B. ve Bağçeci, B. (2024). İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(1), 145–170.
- Aslan, B., Yıldız, A. ve Arslan, H. (2023). 9. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(17), 85–110.
- Aslan, M. ve Korkmaz, H. (2018). Öğretim programlarında önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliği: Öğretmen görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 65–82.
- Aslan, M., Yıldız, H. ve Öztürk, E. (2023). Öğretim programlarının felsefi temellerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 13(1), 45–62. <https://doi.org/10.31704/epod.2023.045>
- Aydın, B. (2019). Öğretim programlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi: Uygulama-amaç uyumu açısından bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(2), 101–117.
- Aydın, M. ve Taş, S. (2019). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı*. Eğitim Kitabevi.
- Aydın, M. ve Taş, S. (2019). *Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı*. Eğitim Kitabevi. 1.2. Amaç Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, S. ve Taş, M. (2019). Türkiye’de İngilizce öğretim programlarının gelişimi ve değişen yaklaşımlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 1–24.
- Aygören, H. ve Er, K. (2020). *Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Babacan, G. (2016). 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 67–84.
- Bahar, M., Özkaya, A. ve Birol, G. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). *Araştırma yöntemleri: Matematik eğitimi örnekleriyle*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Baş, G. (2011). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 335–347.
- Baş, T. (2013). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarında hedeflerin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 54–68.
- Baş, T. (2014). *Ortaöğretim öğretim programlarında içerik düzenlemeleri: Bilimsellik ve pedagojik sadelik ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Başer, Z., Aydın, S. ve Kılınç, H. (2024). *Türkiye, Fransa ve Hollanda ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Baugh, A. C. and Cable, T. (2012). *A history of the English language* (6th ed.). Pearson.
- Biçer, B. ve Ada, S. (2020). *İngilizce öğretim programı uygulamasının analizi*.
- Biçer, D. ve Ada, S. (2020). 2018 yılı 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 1203–1212.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Bozkuş, K. (2014). Ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 89–102. <https://dergipark.org.tr/pub/egitimogretim/issue/12345/67890>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2022). *Principles of language learning and teaching*. Pearson.

- Brown, H. D. and Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (2009). *Speaking*. Oxford University Press.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Can, N. ve Kartal, E. (2020). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi yabancı dil öğretim programları ve günümüze yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 55–80.
- Canale, M., and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cedefop. (2021). *National qualifications frameworks developments*. Publications Office of the European Union.
- Cemaloğlu, N. (2014). *Eğitim yönetiminde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Civriz, B. (2019). Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1817–1832.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64(8), 672-683.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Jossey-Bass.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2019). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2020). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Çelik, A. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Çelik, H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre 9. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 119–135.
- Çelik, H. ve Demirtaş, H. (2019). İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı hedeflerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 203–220.

- Çelik, M. (2021). *Yabancı dil öğretiminde kelime ve dil bilgisi öğretimi: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2006). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M. ve Demiral, H. (2020). Öğrenci merkezli öğretim ilkelerinin uygulanabilirliği: İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 145–162.
- Çetin, T. ve Güner, G. (2015). Öğretim programlarında yer alan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1–15.
- Dellmann, J. (1978). Interviewing and observation in qualitative research. In D. R. Krathwohl (Ed.), *Methods of educational and social science research* (pp. 142–165). Longman.
- Dellmann, J. (1978). *Interviewing: A guide for journalists and writers*. New York: Hastings House.
- Demir, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretim programlarında ölçme-değerlendirme uygulamalarının felsefi temellerle uyumu. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 98–115.
- Demir, A. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretim programlarının günlük yaşamla ilişkilendirilme düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 8(1), 88–102.
- Demir, T. (2021). *Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, T. ve Yavuz, M. (2018). İngilizce öğretim programı içeriklerinin hedeflerle uyumu: Öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 101–118.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (7. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve uygulama* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Erdem, A. R. (2017). Dil öğretiminde program-uygulama çelişkisi: Öğretmen deneyimlerine dayalı bir değerlendirme. *Yabancı Diller Eğitimi Dergisi*, 5(1), 34–50.
- Demirtaş, H. ve Güneş, F. (2020). Öğretim programlarının öğrenci hazır bulunuşluk düzeyine duyarlılığı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 101–117.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dinçer, S. ve Akgün, E. (2016). Öğretim programı hedeflerinin öğrenme sürecine yönelik yönlendirmeleri: Öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 123–140.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dudney, G. and Hockly, N. (2012). *How to teach English with technology*. Pearson Education.
- Dursun, Ö. Ö., Bedir, H. ve Gülcü, R. (2019). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 249–271.
- Ellis, A. K. (2015). *Curriculum and Instruction: A Guide to Practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Erdem, A. (2020). Güncel öğretim programlarının dil becerileri üzerindeki etkisi: Dinleme ve konuşma örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 65–80.
- Erdem, A. R. (2020). İngilizce öğretiminin birey ve toplum üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 123–135.
- Erdem, A. R. ve Demirel, M. (2016). İngilizce dersi öğretim programındaki içeriklerin yeterliliği: Kazanım-uygulama ilişkisi bağlamında bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 321–338.
- Erden, M. (1988). *Eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, P. (2018). İngilizce öğretiminde dijital araçların etkisi. *Dil ve Eğitim Araştırmaları*, 6(1), 45-60.
- Eren, A. ve Şahin, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretim materyallerinin öğrenci düzeyine uygunluğu. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 115–130.

- Ersoy, S. ve Koç, B. (2018). Yapılandırmacı değerlendirme araçlarının sınıf içi uygulanabilirliği: Öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(4), 215–233
- Ertürk, A. ve Demirtaş, S. (2023). Bireysel öğrenme yaklaşımları ve Türkiye'deki uygulamalar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 67-89.
- Ertürk, A. ve Yıldız, E. (2023). Karakter eğitimi ve kök değerlerin önemi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli örneği. *Eğitim ve Değerler Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 34-56.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- European Commission. (2020). *Education and training in the EU: Lifelong learning*.
- European Commission. (2020). *The European qualifications framework for lifelong learning*. European Union.
- European Training Foundation. (2022). *Linking qualifications frameworks and recognition*. ETF Publications.
- Eviren, A. (2017). Program değerlendirme modelleri: Kuramsal temeller ve uygulama alanları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63–78.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2019). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearson.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *Eğitimde araştırma tasarımı ve değerlendirmesi* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). Holt, Rinehart, and Winston.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart, and Winston.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. ve Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. ve Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Wadsworth.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 109–128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/43142/532663>
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2018). Yabancı dil öğretim programlarının sınıf içi uygulanabilirliği üzerine bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 109–128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/43142/532663>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Gültekin, H. ve Aktaş, G. (2015). Yabancı dil öğretim programlarının kültürel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 265-282.
- Güneş, F. (2016). *Eğitimde değişim ve yenilikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2017). Eğitim programlarında öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliği: Kuram ve uygulama açmazı. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 119–136. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7140>
- Güneş, F. (2017). Eğitimde ölçme-değerlendirme süreçlerinin niteliği: Kuramsal yapıdan uygulamaya geçişte karşılaşılan sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 119–136. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7140>
- Güneş, F. (2018). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. ve Akyol, H. (2020). Öğretim sürecinde dijital materyal eksikliği ve konuşma temelli uygulamalara etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 89–104.
- Gürel, M. ve İşçan, A. (2020). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. David McKay.
- Hattie, J., and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herbart, J. F. (1891). *The science of education: Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. D. C. Heath & Co.
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. Sage Publications.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- IEPRI (International Education Program Research Institute). (2022). *Educational curriculum reform in the digital age*. IEPRI Publications.
- Internet World Stats. (2022). *Internet usage statistics: The internet big picture*. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

- Internet World Stats. (2022). *Internet world users by language*.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students* (3rd ed.). Routledge.
- Johnson, B. (2021). Teacher involvement in curriculum development: Enhancing pedagogical practices. *Educational Review*, 73(4), 467-481.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.
- Kandemir, A. (2015). Program değerlendirme kuramları ve modelleri bağlamında eğitimde değerlendirme. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 761–778.
- Kaplan, S. (2021). Öğretim programı uygulamalarında karşılaşılan fiziksel ve yapısal sınırlılıklar: İngilizce dersi örneği. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(3), 174–190.
- Kara, S. ve Çelik, S. (2018). 2017-2018 İngilizce öğretim programı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 89-103.
- Kara, Z. (2018). *Eğitimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, F. ve Ayas, A. (2021). Çoklu hedeflerin öğretim süreciyle bütünleştirilmesi: Kimya öğretim programı örneği. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 201–219.
- Karakaya, F. ve Ayas, A. (2021). Öğretim programı hedeflerinin uygulanabilirliği üzerine bir değerlendirme: Kimya dersi örneği. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 201–219.
- Karakaya, İ. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, A. (2020). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında İngilizce öğretim programının hedef yeterliliği: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 75–90
- Karakuş, F. ve Aslan, C. (2016). Öğretim programlarında hedef-ölçme tutarlılığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 137–156. <https://doi.org/10.12780/usbd.89018>
- Karakuş, F. ve Aslan, C. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programlarının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 137–156. <https://doi.org/10.12780/usbd.89018>
- Karakuş, F. ve Şahin, R. (2020). Öğretim programı içeriklerinin bağlamsal bütünlüğü ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu: İngilizce dersi örneği. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 134–150.
- Karakuş, M. (2023). Adalet kavramının eğitimdeki yeri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(1), 17-29.
- Karakuş, M. ve Yıldırım, A. (2023). Türkiye'nin eğitimde yeni vizyonu: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(1), 25-39.
- Karakuş, M. ve Yıldırım, M. C. (2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Eğitimde dönüşüm ve gelecek vizyonu. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 15– thirty-one.

- Karaman, G. ve Ersoy, F. (2020). Öğretim programı uygulamalarına ilişkin öğretmen önerileri: Sürdürülebilirlik ve motivasyon açısından bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(3), 112–128.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2021). Öğretim programlarında iletişim temelli etkinliklerin dilsel becerilere katkısı. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 115–132.
- Karataş, Z. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karsantık, C. ve Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce öğretim programlarının tarihsel gelişimi: 1997–2018. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 698–714.
- Kaya, M. (2020). İngilizce öğretim programı hedeflerinin çağdaş yaklaşımlarla uyumu: Öğretmen görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 91–108.
- Kaya, M. ve Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ders materyalleri ve araç-gereç erişimi: Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 223–238.
- Kaya, Z. (1997). *Eğitimde program değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kemertaş, R. (1999). *Eğitim programlarının geliştirilmesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R. and Ross, S. M. (2019). *Designing effective instruction* (7th ed.). Wiley.
- Kılıç, E. ve Demirtaş, H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre öğretim programı içeriklerinin açıklığı ve rehberlik düzeyi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(3), 112–130.
- Kıran, Z. ve Erdem, A. R. (2019). Öğretim programı uygulamalarında zaman yönetimi sorunları: Öğretmen deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(1), 203–220.
- Kısakürek, M. A. (1983). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kısakürek, M. A. (1983). *Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kıvılcım, Z. S. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin bilimsel değerler, bilim kimliği ve çevresel tutumları ile stem ilgilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). Routledge.
- Koca, M. ve Yıldız, H. (2021). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri ışığında bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 77–93.
- Kocabatmaz, H. A. (2011). Robert Stake’in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2107–2124.

- Koç, E. ve Demirel, M. (2017). Öğretim programlarındaki yöntem ve tekniklerin hedeflerle uyumu: İngilizce dersi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 56–72.
- Koç, E. ve Şahin, R. (2019). Öğretim programının açık ve uygulanabilir yapısı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(241), 55–72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/12345/67890>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2nd ed.). Pearson.
- Korkmaz, H. ve Erden, M. (2019). *Program değerlendirme modelleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Kurnaz, M. A. ve Aydın, A. (2016). Öğretmenlerin öğretim programlarının hedef yapısına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(1), 215–232.
- Küçükahmet, L. (2008). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2020). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemleri* (20. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Liu, Y. ve Zhang, L. J. (2013). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 17(3), 322–342.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed.). Center for Effective Performance.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3rd ed.). Atlanta, GA: The Center for Effective Performance.
- Magoma, C. M. (2016). *The promise of integrated English curriculum: Teachers' and head teachers' reactions and reflections*. Doctoral dissertation, Kenyatta University. Kenya University Digital Repository.
- Makdur, A. and Rachmawati-Nur, M. (2015). Teachers' voices on the 2013 curriculum for English instructional activities. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 11(2), 112–125.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı 2021 faaliyet raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2023). *Türkiye Yüzyılı eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Program güncellemeleri*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (M.E.B TTKB). (2017). *Müfredat yönergeleri*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. ve Loveless, T. (2016). *20 years of TIMSS: International trends in mathematics and science achievement, curriculum, and instruction*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nation, I. S. P. and Macalister, J. (2021). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Recognition of non-formal and informal learning outcomes*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education for sustainable development and global citizenship*. OECD Publishing.
- Oliva, P. F. and Gordon, W. R. (2018). *Developing the curriculum* (9th ed.). Pearson.
- Oliva, P. F. and Gordon, W. R. (2018). *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özdemir, S. (2020). İngilizce öğretim programı içeriklerinin kültürel çeşitlilik ve güncellik açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özer, B. ve Gültekin, M. (2020). Dijital içeriklerin yeterliliği ve teknoloji entegrasyonu: İngilizce öğretmenlerinin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 139-155.

- Özer, M. (2020). Türkiye’de eğitimde reform çalışmaları ve program değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 245-258.
- Özmen, K. (2021). *John Dewey ve Türk Eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Özmen, R. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (Ed. C. Öztürk, 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2015). Öğretim programlarında öğrenme sürecinin kuramsal ve uygulamalı boyutları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(1), 101–118. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2095>
- Öztürk, C. (2015). Öğretmen görüşlerine göre programın değerlendirme boyutunun işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(1), 101–118. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2095>
- Öztürk, C. ve Yılmaz, A. (2017). Öğretim programlarının hedef boyutunun gelişimsel uygunluk açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 52–74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/12345/67890>
- Öztürk, R. (2020). Öğretmen görüşlerine göre öğretim etkinliklerinin uygulanabilirliği ve öğrenci katılımına etkisi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 87–103.
- Öztürk, R. ve Güneş, F. (2020). Öğretim sürecinde hedef-içerik uyumu: Öğrenci katılımı ve motivasyonu açısından değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 134–150.
- Öztürk, R. ve Güneş, F. (2020). Ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrenci merkezli tasarımı üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 134–150.
- Öztürk, R. ve Yılmaz, B. (2019). Öğretim programına ilişkin öğretmen motivasyonu ve memnuniyet düzeyi. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 144–160.
- P21 (Partnership for 21st Century Skills). (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Phillipson, R. (2018). *Linguistic imperialism continued*. Routledge.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. McCutchan Publishing Corporation.
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation: Purpose, process, and guidelines to implementation*. McCutchan Publishing Corporation.
- Reinders, H. (2020). *Technology-enhanced language learning*. Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, S. ve Dündar, Ş. (2019). Öğretim programı içeriklerinin güncelliği ve yaş düzeyine uygunluğu üzerine öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(241), 58–76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/12345/67890>
- Saylan, N. (1995). *Eğitim Programları: Teoriden Pratiğe*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. RAND Corporation.
- Scriven, M. (1972). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Scriven, M. (2013). *Key evaluation checklist* (4th ed.). Evaluation Checklists Project.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua Franca*. Oxford University Press.
- Sever, S. (2015). *Eğitimde program geliştirme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2014). Alternatif ölçme araçlarının öğretim programlarındaki yeri: Öğretmen görüşleri ışığında bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 35–52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/12345/67890>
- Sever, S. ve Aslan, C. (2014). Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması: Etkili program geliştirme bağlamında bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 35–52.
- Sezer, T. ve Karaman, G. (2019). Öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine yönelik ölçme süreçlerinin etkililiği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 132–150.

- Sezgin, F. ve Yurtseven, N. (2018). Dijital materyallerin sınıf içi uygulamalarda etkisi: Teknik yetersizlikler aşıyor mu? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 67–85.
- Shakuna, A., Dukhan, N. and Salim, M. (2016). Evaluate of English language curriculum for the ninth grade of primary education according to Taylor's model. *Journal of Curriculum and Teaching*, 5(2), 88–96.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain*. Gryphon House.
- Sönmez, E. ve Köksal, O. (2022). Türkiye'de İngilizce öğretiminin tarihsel gelişimi: Politikalar, uygulamalar ve sorunlar. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 275–294.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2018). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2018). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (12. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (1973). *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*. In B. R. Worthen and J. R. Sanders (Eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice* (pp. 287–310). Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Prentice Hall.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan and D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. and Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Sukmastiani, N. M., Budiarta, I. K. and Utami, I. G. A. L. P. (2025). Analiz ayrımlı değerlendirme aracı: 9. sınıf ortaokulu için özgürleştirilmiş öğretim programı. *Journal of Educational Studies and Curriculum Reform*, 15(1), 45–62.
- Sun, N. (2019). *Kamboçya'daki ortaokul İngilizce dersi öğretim programının vaka çalışması değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, University of Phnom Penh. Kamboçya Yükseköğretim Kurulu.
- Süryadi, A. (2016). *2013 müfredatında değerlendirmenin uygulanması: İngilizce SMPN Bulukumba konusu*. Yüksek lisans tezi, Universitas Negeri Makassar. Indonesian National Thesis Database.

- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Lawrence Erlbaum Associates.
- Şahan, G. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Eğitim Kitabevi.
- Şahan, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Şahan, H. (2014). Öğretim programlarının bileşenleri ve program geliştirme süreci. In H. Şahan (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (ss. 35–56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahan, H. H. (2007). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, M. ve Arslan, S. (2020). Teacher perceptions on curriculum development: A case study. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 179-195.
- Şahin, R. ve Akar, S. (2021). Öğretim materyallerine erişim ve dijital içerik kullanımı: Öğretmen görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 88–102.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Taşdemir, A., İzci, E. ve Kara, İ. (2019). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf içi etkinliklerdeki yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88–102
- Taşdemir, A., İzci, E. ve Kara, M. (2019). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 273–298.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tetik, H. (2020). *Öğretim programlarında hedef-içerik tutarlılığı: Kuramsal yapıdan uygulamaya geçişte yaşanan sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Tetik, H. ve Baş, T. (2019). Eğitim programlarında yerel toplumsal ihtiyaçlara duyarlılık: Eleştirel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(1), 98–113.
- Tetik, H. ve Baş, T. (2019). Öğretim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması: Süreç boyutuna eleştirel bir bakış. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 45–60. <https://doi.org/10.31704/epod.2019.024>
- Tetik, H. ve Baş, T. (2019). Ölçme-değerlendirme araçlarının üst düzey düşünme becerilerini ölçmedeki yeterliliği üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 45–60. <https://doi.org/10.31704/epod.2019.024>
- Thorndike, R. M. ve Thorndike-Christ, T. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education* (8th ed.). Pearson.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tosun, C. (2014). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17
- Tunç, F. ve Yıldırım, A. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ölçme araçlarının geri bildirim işlevi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(247), 76–92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/55827/765432>
- Tunçel, S. (2021). Konuşma becerilerinin diğer dil becerileriyle entegrasyonu: Bütüncül dil öğretimi açısından bir analiz. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 11(4), 98–115.
- Turan, M. (2022). Eğitimde küresel düşünce ve yerel hareket ilkesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 45-60.
- Turan, M. (2022). Eğitimde vefa kavramının önemi: Türkiye Yüzyılı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 45-60.
- Turgut, F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turkish Qualifications Framework. (2022). *Turkey Qualifications Framework official guide*. Ankara: TYÇ Authority.
- Türkben, T. (2022). 9. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 987–1010.
- Türkben, T. ve Fer, S. (2022). Öğretim programlarının çağdaş temelleri ve yapılandırmacı kurguya dayalı yapılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 12(1), 34–48.
- Türkmen, A. ve Daloğlu, A. (2015). İngilizce öğretmenlerinin program hedeflerine yönelik görüşleri: İçerik bütünlüğü ve uygulama sorunları. *Yabancı Diller Eğitimi Dergisi*, 3(1), 47–64.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction* (Reprint ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (2014). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Global citizenship education and sustainable development*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report: Education for sustainable development*. UNESCO Publishing.

- UNESCO. (2021). *Qualifications frameworks: Global trends and regional perspectives*. UNESCO Publishing.
- Uşun, S. (2016). Eğitim Programlarının Temelleri. Ankara: Pegem Yayıncılık. uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 115–130.
- Uysal, G. (2017). Öğretmen görüşlerine göre İngilizce dersi öğretim programı içeriklerinin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 98–115.
- Vandergrift, L., and Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (15. baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Voogt, J. and Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Voogt, J. and Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.
- Wiles, J. and Bondi, J. (1993). *Curriculum development: A guide to practice* (4th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2019). *Curriculum development: A guide to practice* (10th ed.). Pearson.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yalçinkaya, B. (2018). *9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yalçinkaya, F. (2018). *2017-2018 İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi*.
- Yaman, M. (2016). Öğretim sürecinin öğrenci gelişim düzeyleriyle uyumu: Öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 6(1), 22–39
- Yaman, M. ve Güneş, F. (2020). Hedeflerin ardışıklık ve bütünlük ilkeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 75–90.
- Yamane, T. (1967). *İstatistik: Giriş niteliğinde bir analiz* (2. baskı). Harper and Row.
- Yapıcıoğlu, A., Kara, M., ve Sever, R. (2016). *Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Yavuz, M. (2018). İngilizce öğretim programlarının öğrenci merkezliliği: Öğretmen görüşleri bağlamında bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 101–116.

- Yıldırım, A. (2018). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2021). Farklı okul türlerinde öğretim programı esnekliği: İçerik-öğrenci uyumu üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 141–158.
- Yıldırım, A. ve Demirtaş, H. (2015). Eğitim programlarında bireysel farklılıklara duyarlı ölçme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 5(1), 22–38. <https://doi.org/10.30786/eged.2015.22>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Acar, M. (2018). PISA sonuçları ve Türkiye'nin eğitimi: Analiz ve öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 193-208.
- Yıldız, M. ve Karakoç, B. (2017). Öğrencilerin öğrenme çıktılarında günlük yaşamla ilişkilendirme yeterliği: Program odaklı bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(4), 223–240.
- Yıldız, M. ve Korkmaz, H. (2019). İngilizce öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 123–140. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c4s6m>
- Yıldız, M. ve Korkmaz, H. (2019). İngilizce öğretim programlarının düşük dil yeterliliğine sahip öğrencilere uygunluğu: Öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 123–140. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c4s6m>
- Yıldız, M. ve Şahin, F. (2017). Öğretmen algılarına göre program hedeflerinin yeterliliği: Soyutluk, karmaşıklık ve öğrenci düzeyi açısından bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 33–50.
- Yılmaz, A. (2017). Yabancı dil öğretim programlarında değişim ve gelişim ihtiyacı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 6(1), 15–22.
- Yılmaz, M. (2017). *Eğitimde yenilik ve değişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yiğit, R. (2003). *Eğitimde program geliştirme ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yüce, E. ve Toprak, Z. (2019). Öğretmen motivasyonu ve ölçme-değerlendirme süresine ilişkin sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 19(3), 191–208.
- Yücel, E. ve Aykaç, N. (2019). Yabancı dil öğretiminde materyal ve etkinlik örneklerinin yapılandırılması: Öğretmen görüşleri bağlamında bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 101–118.
- Yüksel, S. (2014). Eğitim programlarında hedeflerin öğrenci merkezli yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 4(1), 15–30.
- Yüksel, S., ve Sağlam, H. İ. (2012). Eğitim programı değerlendirme modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 333–345.

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2024-E.334847



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :E-88958771 -050.04-334847
Konu : Etik Kurul Onayı-Suna YAŞAR

05.01.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 04.01.2024 tarihli ve 19928322/050.04/334564 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Suna YAŞAR'ın Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmaları için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 28.12.2023 tarihli ve 2023/10 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OĞUZ
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS4LMBLSUT Pin Kodu :98362 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>
Adres: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir Bilgi için: Hami Ergin
Telefon: 2666121400 Faks: 2666121307 Unvan: Tekniker
e-Posta: sbe@balikesir.edu.tr Web: sbe.balikesir.edu.tr Tel No: 6121400-10000
Kep Adresi: balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr





Sayı : E-19928322-050.04-334564
Konu : Etik Kurul Onayı

04.01.2024

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.12.2023 tarihli ve 88958771/108.02/326628 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sema YAŞAR'ın Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmaları için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 28.12.2023 tarihli ve 2023/10 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cevidet AVCIKURT
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imat ile onaylanmıştır.

Belge Değeri: Katsı: BSELMGZUR7 Pın Katsı: 5562

Belge Takip Adresi: <https://www.tatkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebv>

Adres: Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Çarşı Yürüklüğü 10145 Balıkesir
Telefon: 2666121-400 Faks: 2666121-412
Web: <http://www.balikesir.edu.tr>
Kısa Adres: balikesir@balikesir.edu.tr

Belge için: Necla Çelik
Ünvan: Bilgiyeve Hizmet




T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Suna YAŞAR'ın Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmaları için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 28.12.2023

Komisyon Başkanı
Prof. Dr.  UĞUR GÜRGAN

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr.  Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr.  Uğur GÜRGAN
Üye

EK 2: MEM Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-99191664-605.01-100185277
Konu : Araştırma İzni

04/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 01/04/2024 tarih ve 369283 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Suna YAŞAR
Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi "
Başvuru Tarihi	01.04.2024
Başvuru Sayısı	99992780
Komisyon Toplantı Tarihi	03.04.2024
Çalışma Başlama Tarihi	05.04.2024
Çalışma Bitiş Tarihi	24.05.2024
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none">Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (Online Anket)Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ilinde görev yaapan İngilizce öğretmenlerine online anket ve Altteylül ilçesi Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ses kaydı alınarak yüz yüze görüşme şeklinde uygulanacaktır.	

01/04/2024 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Bilge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : (0 266)277 10 49 Bilgi için: Hasan KARADENİZ Unvan : V.H.K.İ.
E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266)277 10 66
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d70-11ba-30c9-a25e-13f8 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
ALTIEYLÜL KAYMAKLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-87370893-605.01-100377233
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

15.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 01/04/2024 tarih ve 369283 sayılı yazısı.

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Suna YAŞAR'ın Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda; Valilik Makamının 04/04/2024 tarih ve 100185277 sayılı onayı ile izin verilmiştir. Gereğini rica ederim.

Ahmet HAYAT
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri

DAĞITIM:
Resmi/Özel Tüm Kurumlar

Adres :Bahçelievler Mahallesi Manolya Sokak
No:2-10 Altıeylül/BALIKESİR
Telefon No : 0 (266)244 45 99-129
E-Postast: altieylul10_strateji@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ahmet AKÇAM
Unvan : Memur



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eC14-2d90-38d7-bbe0-67e6 kodu ile teyit edilebilir.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/04/2024
Yusuf İzzet KARAMAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Anket Formu (9 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hasan KARADEMİR
Telefon No : (0 266) 277 10 49 Unvan : V.H.K.İ.
E-Posta: stratejigelistirme10@meb.gov.tr İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266) 277 10 66
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d70-11ba-30c9-a25e-13f8 kodu ile teyit edilebilir.



EK 3: Değerlendirme Ölçeği

Maddeler

- M1. Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.
- M2. Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.
- M3. Programda hedefler, ülkenin başar eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.
- M4. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.
- M5. Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.
- M6. Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.
- M7. Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.
- M8. Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.
- M9. Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.
- M10. Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.
- M11. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.
- M12. Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.
- M13. Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.
- M14. Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.
- M15. Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.
- M16. Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.
- M17. Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.
- M18. Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.
- M19. Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır.
- M20. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.
- M21. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

-
- M22. Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.
-
- M23. Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır.
-
- M24. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir.
-
- M25. Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.
-
- M26. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.
-
- M27. Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.
-
- M28. Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır.
-
- M29. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.
-
- M30. Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir.
-
- M31. Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.
-
- M32. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.
-
- M33. Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.
-
- M34. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.
-
- M35. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.
-

EK 4: Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERLE 9.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ KONUSUNDA YAPILAN BİR ARAŞTIRMADA KULLANILAN GÖRÜŞME FORMU TASLAĞI

OKUL: _____ TARİH-SAAT (BAŞLANGIÇ) _____ BİTİŞ: _____
GÖRÜŞMECİ: _____ CİNSİYET: _____
GİRİŞ

Merhaba ben Suna YAŞAR. Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde İngilizce öğretmeniyim. Aynı zamanda Balıkesir Üniversitesi Eğitim programları ve Öğretim Anabilim dalında lisansüstü eğitimimi sürdürmekteyim. 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının, programın öğeleri açısından değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, öğretmenlerin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerle görüşüyorum, çünkü öğretmenleri, eğitim programları ve bu programlarda yapılan değişiklikleri uygulamaya yansıtacak olan bireyler olarak görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra yapılması muhtemel eğitim programı değişikliklerinin etkili uygulanmasına, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim etkinliklerinin nitelik ve etkinliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

1-Bana görüşme süresince söyleyeceğinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırmaya sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

2-Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

3-Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

4-Bu görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GİRİŞ SORULARI

- 1.1. En son mezun olduğunuz okul hangisidir?
- 1.2. Şuan hangi okulda görev yapıyorsunuz?
- 1.3. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?

SORULAR

2.1-Uygulanmakta olan Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim programını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

Temel felsefesine uygunluk (ilerlemecilik) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Temel öğrenme anlayışına uygunluk (yapılandırmacılık) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Çağdaş öğretim ilkelerine uygunluk (öğrenci merkezlilik, öğrenci aktif katılımı) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.2-9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedefler (kazanımlar) boyutu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Ulaşılabilirlik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tutarlılık (birbirini destekleme) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrenci düzeyine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Kenetlilik (içerik ile ilişkilendirilmişlik) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bitişliklik (bir kazanımda birden fazla ürün ifade edilmemiş olma) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Genel ve sınırlı olma (hem bir davranış grubunu hem de tek bir ürünü ifade etme) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Açık ve anlaşılabilirlik olma açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.3-9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının içerik (öğrenme alanları) boyutu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

İçerikteki bilgileri kazanımlara uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İçerikteki bilgileri öğrenci düzeyine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İçerikteki bilgileri günlük yaşamla ilişkili olma ve yararlılık açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İçerikteki bilgileri tutarlılık (birbirini destekleme ve çelişkili olmama) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İçerikteki bilgileri geçerlik ve güncellik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. 4-9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları (önerilen yöntem-teknik, etkinlik, materyal, araç- gereçler) boyutu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Kazanımlara uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrenci düzeyine uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

İçerikteki bilgiye uygunluk açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tutarlılık (yöntem-teknik, materyal, araç-gereç uyumu) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.5-9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınav ve değerlendirme (ölçme-değerlendirme) boyutu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Geçerlik (amaca hizmet etme) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğretim programının temel anlayışına uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Kullanışlılık (hazırlama ve uygulamadaki kolaylık) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.6-9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?

2.7-9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?

2.8- 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar (kazanımlara ulaşamama, süre yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, gerekli araç-gereç ve materyal eksikliği vb.) nelerdir?

2.9- 9. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik önerileriniz nelerdir?

Görüşmemiz burada bitmiştir. Katkı sağladığınız için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Ek 5: ÖLÇEK İZİNİ

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The browser tabs include WhatsApp, Google Hesabı, Eğitim programının değerlendirilme, and mail.google.com. The Gmail interface shows the search bar with 'gokhanbas@ohu.edu.tr' and the 'Oluştur' button. The inbox list on the left includes 'Gelen Kutusu' (3,562), 'Yıldızlı', 'Erişilenler', 'Önemli', 'Gönderilmiş Postalar', 'Taslektler' (137), 'Kategoriler', 'Sosyal' (2,437), 'Güncellemeler' (5,048), 'Forumlar' (11), 'Tanıtımlar' (6,777), 'Diğer', 'Etiketler', and 'Unwanted'.

The selected email is from 'Gökhan Baş' (gokhanbas21@gmail.com) dated '6 Haziran Sal 09:40'. The subject is 'Aloç, ben...'. The body of the email reads:

Merhaba,
Taramıca geliştirilen "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği"ni yapacağımız çalışmamızda kullanabilirsiniz. Ölçekte ilgili tüm bilgiler, makale içerisinde mevcut bulunmaktadır. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ
Niğde Ömer Halisdamir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Suna YAŞAR <sunayasar3@gmail.com>, 3 Haz 2023 Cmt, 18:01 tarihinde şunu yazdı:

Gökhan Hocam Merhaba,
Ben Suna YAŞAR, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde Yüksek Lisans yapmaktayım. Denişman hocam Hasan Hüseyin Şahan vesilesiyle size ulaşıyorum. Sizden tez çalışmam için tarafınızca geliştirilen Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeğini ve kullanma iznini rica ediyorum. Ayrıca ölçekte ilgili detaylı bilgilendirmeyi almam mümkün olabilir mi?
İyi çalışmalar dilerim.
Suna YAŞAR

The Windows taskbar at the bottom shows the system tray with the date '12:45 10.10.2023' and temperature '21°C Güneşli'.

