

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**2015 – 2016 YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI
BAĞLAMINDA BELİRLENMESİ**

**Hazırlayan
Yıldız SUNA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ocak 2017
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**2015 – 2016 YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI
BAĞLAMINDA BELİRLENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Yıldız SUNA**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Ocak 2017
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

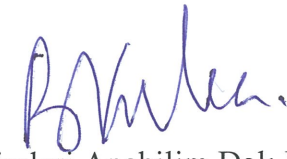
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Yıldız SUNA

“2015 – 2016 Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililiğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
Yıldız SUNA


Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında, **Yıldız SUNA** tarafından hazırlanan “**2015 – 2016 Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililiğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

20/01/2017

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Doç. Dr Hüseyin ARAK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **06./02/2017** tarih ve **05-01**.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



06.../02/2017

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca bana rehberlik eden sayın danışmanım Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye ve tez yazma aşamasında desteğini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a teşekkür etmek isterim.

Ayrıca veri toplama aşamasında çalışmanın yürütüldüğü okullarda samimiyetle bana yardımcı olan idarecilere ve başta İngilizce öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlere teşekkür etmek isterim.

Cambridge Assessments Türkiye temsilciliğine isteğimi olumlu yanıtlaması ve ölçme aracı temininde yardımcı olmasından dolayı teşekkür etmek isterim.

Aileme süreç boyunca verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Yıldız SUNA

Ocak 2017, KAYSERİ

**2015 – 2016 YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMININ
ETKİLİLİĞİNİN AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI
BAĞLAMINDA BELİRLENMESİ**

Yıldız SUNA

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2017
Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ÖZET

Bu araştırmada 2014 yılında Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yeniden düzenlenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 9. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırma, Kayseri’de bulunan Anadolu Liselerinde yürütülmüştür. Araştırma soruları dikkate alınarak araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve mevcut durum, öğretmen ve öğrencilerden toplanan nicel verilere bakılarak betimlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi uygun istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sorularının öngördüğü şekilde, araştırmada 9. sınıf düzeyine denk gelen A1 ve A2 düzeyinin hedefleri betimlenmiş ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) A–A2 düzeyi betimlemeleriyle karşılaştırılmıştır. 9. sınıf İngilizce dersi hedefleri ADGD ile uyumlu bulunmuştur. Anket aracıyla öğretmenlerin ADGD doğrultusunda özgün değerlendirme yöntemlerini ne kadar uyguladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, ADGD bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini uygulamada ortalamanın üzerinde bir puanla bu konuda bilinçli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik program sonunda uygulanan başarı testi ile öğrencilerin hangi düzeyde oldukları ve hedeflenen A2 düzeyine ulaşılma oranı belirlenmiştir. Başarı testinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden okuma ve yazma becerileri ölçülmüştür. Öğretim programı, kazanımlar boyutuyla ADGD’de betimlenen A1–A2 düzeyiyle uyuşmaktadır ancak bu kazanımlar başarı testi sonuçlarına göre etkili şekilde gerçekleşmemiştir. Öğretmenlere programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarını değerlendirmeleri için anket uygulanmış ve öğretmenlerin programı ve alt boyutlarını kısmen etkili buldukları sonucu çıkmıştır ancak öğretmenler, öğretim programının süreç boyutu olan eğitim durumlarını çok az etkili bulunmuştur. Bu araştırma 2014 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının etkililiğini araştırmaya yönelik çalışmaların gerektiği kanaatini doğurmuştur ve gelecekte yapılacak araştırmalara bu çalışmanın ışık tutması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, İngilizce öğretimi, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, A1 – A2 Düzey Betimlemeleri

**DETERMINATION OF 2015-2016 FOREIGN LANGUAGE EDUCATION
PROGRAM'S EFFICIENCY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN
LANGUAGE PORTFOLIO**

Yıldız SUNA

**Erciyes University, Institute of Education Sciences
M.Sc. Thesis, November 2016
Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ABSTRACT

This research aims to determine the effectiveness of English language education program in high school education which was revised in 2014 in the context of European Language Portfolio (ELP). 9th grade students and English teachers were involved in the research. The research was conducted in the Anatolian High Schools in Kayseri. Considering the research questions scanning method was used and the current situation has been described by reference to quantitative data gathered from teachers and the students. Data analysis was performed through the proper statistics program. A1 and A2 levels corresponding to the 9th grade objectives were depicted and were compared to the ELP A1 – A2 level descriptions. The 9th grade English course objectives were found to be consistent with ELP. Using the inquiry test it was tested that to what extent the English teachers were using the authentic methods for assessment and evaluation following the ELP criteris. The result showed that English teachers were aware of authentic evaluation methods and they were using them above average. At the end of the program an achievement test was held according to which the levels of the students were determined and to what extent A2 level was achieved as the goal of the program. Reading and writing skills were included in the achievement exam. The result showed that A2 level couldn't be achieved thoroughly. Another inquiry test for teachers was also applied for evaluating the English Education Program for High School Education in the name of objectives, content, teaching and learning process and evaluation and assessment factors. Teachers found the teaching program partly effective in the name of objectives, content and evaluation and assessment factors while they found the teaching and learning process factor less effective. As a result it was stated that there is a need for further studies in order to increase the effectiveness of the program. This research is hoped to shed a light for the future inquiries and applications.

Key Words: Education Program, English teaching, European Language Portfolio (ELP), A1 – A2 Level Descriptions

İÇİNDEKİLER

2015 – 2016 YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI BAĞLAMINDA BELİRLENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Varsayımlar	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Avrupa Dil Konseyi.....	5
2.2. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM) Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi (AYDOÇ)	6
2.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	12
2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından AB Uyum Süreci Çalışmaları	13
2.5. Lingua Franca (İletişim Dili) : İngilizce	15

2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi	16
2.7. Orta Öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (2014)	18
2.8. Öğretim Programı ve Değerlendirme.....	28
2.9. İlgili Araştırmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Aracı	43
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	45

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İngilizce öğretim programının ADGD’ye uygun A1-A2 düzeyinde belirlenen hedefleri nelerdir?	47
4.2. Öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini uygulama düzeyleri nasıldır?	52
4.3. Başarı testinden elde edilen puanlara göre öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerine ilişkin hedefe ulaşma düzeyleri nasıldır?	53
4.4. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, onların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir?	54
4.4.1. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?	54
4.4.2. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, öğrenim gördükleri okullarına göre farklılık göstermekte midir?	55
4.5. Öğretmenlerin İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?	62

4.6. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların cinsiyetlerine, mezuniyet durumlarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?	64
4.6.1. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?	64
4.6.2. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	64
4.6.3. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?	66

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	67
5.2. Sonuçlar	74
5.3. Öneriler	76
KAYNAKÇA	79
EKLER	87
Ek 1. Öğretmen Anket Örneği:	87
Ek 2. University of Cambridge: Key English Test for Schools: Reading and Writing Örnek sınav ve puanlama anahtarı.	93
Ek 3. Anket ve Başarı testi uygulanan okullar için valilik izin belgesi.	113
ÖZGEÇMİŞ.....	115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Avrupa Konseyi (AK)'nin belirlediği Öğrenenler İçin Dil Öğrenim Düzeyleri.....	1
Tablo 2.	Programın (MEB, 2014) OBM' ye göre öngördüğü dil seviyeleri	20
Tablo 3.	Anadolu Liseleri Taban Puanları	41
Tablo 4.	Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ve cinsiyetlerine göre dağılımı	41
Tablo 5.	Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre dağılımları	42
Tablo 6.	Cambridge English KET sınavı okuma-yazma bölümü için puan cetveli.....	45
Tablo 7.	Öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini kullanımlarına ilişkin değerler.....	53
Tablo 8.	Öğrencilerin okuma puanı, yazma puanı ve genel puanı	53
Tablo 9.	Öğrencilerin okuma, yazma ve genel puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	55
Tablo 10.	Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puanlarına ilişkin değerler.....	55
Tablo 11.	Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puanlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları	56
Tablo 12.	Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	57
Tablo 13.	Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hakkında görüşlerine ilişkin değerler.....	63
Tablo 14.	Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	64
Tablo 15.	Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	65

Tablo 16. Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	66
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Ürüne ve Erişkiye bakarak programın etkililiğinin değerlendirilmesi.29



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında sınırlar yavaş yavaş kalkmakta, dolayısıyla farklı kültürler ve topluluklar birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Gelişen teknoloji ve iletişim araçları küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Karaca (2015) bunun karşı konulmaz bir dinamik süreç olduğunu ve bu süreçte ulusların, ekonomi ve teknolojinin birbirine giderek daha bağımlı hale geldiğini belirtmiştir. İletişim ve ulaşım teknolojisindeki gelişmeler bu süreci belirleyen önemli etmenlerdendir çünkü sosyal hayatın olduğu her yerde iletişim de olmuştur. İletişim teknolojisindeki gelişmeler, iletişim imkanlarını artırmış ve kültürler arası iletişim kaçınılmaz olmuştur. İletişim bu derece önem kazanırken, iletişimin gerçekleşmesinde önemli bir unsur olan dil de önem kazanmıştır. Toplumlar küresel dünyada yer edinebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve bu kadar yakınlaştığı toplumları anlayabilmek için birbirlerinin dillerini öğrenme gereksinimi duymaktadır. Demirel (1993), iletişim araçlarının sürekli gelişmesinin ve milletler arasındaki siyasi, ekonomik ve turistik alışverişlerin yoğunlaşmasının, yabancı dil bilme gerekliliğini dolayısıyla da yabancı dil öğrenme isteğini artırdığını ileri sürmüştür. Çünkü ulusların anadilleri, uluslar arası ilişkilerde iletişim aracı olarak yetersiz kalmaktadır ve diğer ülkelerin dilini öğrenmek gerekmektedir.

Yabancı dil bilmenin gerekliliğinin ve önemimin artmasıyla ülkeler yabancı dil politikalarını yeniden gözden geçirerek, gerekli düzenlemelere gitmeye başlamışlardır. Türkiye de küresel gelişmeleri takip eden bir ülke olarak, yabancı dil öğretim politikasını gözden geçirmekte ve öğretim programlarını buna göre geliştirmektedir. Ortaöğretim yabancı dil öğretim programının amacı belirtilirken “ülkemizde yabancı dil öğretiminin niteliğini arttırmak, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını, teknolojiyi kullanabilmelerini, öğrenmeyi öğrenerek sürekli olarak ilerlemelerini ve düşünme

becerilerini kullanarak problem çözebilmelerini sağlamaktır” ifadesi kullanılmıştır. (TTKB-MEB, 2011, s. 2). Dili iletişim aracı olarak kullanmak, gelişen uluslararası ilişkilerde aktif rol alabilmek için önem arz etmektedir.

Avrupa Birliği'nin kurulmasıyla üye ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış ve ülkeler arasında iletişim ve etkileşim de kaçınılmaz olmuştur. Bu durum toplumların birbirlerini anlamasını ve tanınmasını gerektirmiştir. Avrupa Birliği (AB) içinde barındırdığı birçok ulusun birbirleriyle olan iletişimini ve dolayısıyla da birbirlerine karşı anlayışı sağlamak için Avrupa Dil Konseyini kurmuş ve dillerin öğrenimi ve öğretimi için bir çerçeve oluşturmuştur. İkinci bir dil öğrenmenin, “başka bir kültürü öğrenmenin, onu tam anlamıyla algılamanın en kolay ve mükemmel yolu” İşcan (2012, s.3) olduğu düşüncesinden hareketle, başka bir ulusun dilini öğrenmekle sadece dil değil, o toplumun anlayış ve fikirleri de öğrenilmektedir.

Türkiye AB üyesi olma yolunda Avrupa Dil Konseyi'nin kararlarını takip etmekte ve bu doğrultuda yabancı dil öğretim programlarını geliştirip değiştirmektedir çünkü kalkınmış ülkelerin arasında yer almak, eğitim sisteminin gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmamasını gerektirir. Bunun için eğitim sistemini ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretim programlarını başka ülkelerin eğitim sistemi, eğitim ve öğretim programları ile karşılaştırmak zorunludur (Arıbaş ve Tok, 2008, s. 2006).

Bu çalışmada Avrupa Diller Konseyi'nin bir ürünü olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD)'na uygun olarak geliştirilen Orta Öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrenci yeterlik düzeyleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 Yabancı Dil Öğretim Programının Avrupa Dil Gelişim Dosyası çerçevesinde değerlendirilerek incelenmesidir. Program 9. sınıf seviyesinde uygulanmaya başlandığından, çalışma 9. sınıf seviyesinde ele alınmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretim programının ADGD'ye uygun olarak A2 düzeyinde belirlenen hedefleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini uygulama düzeyleri nasıldır?
3. Başarı testinden elde edilen puanlara göre, öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerine ilişkin hedefe ulaşma düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, onların;
 - a) Cinsiyetlerine ve
 - b) Öğrenim gördükleri okullarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri; onların,
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Mezuniyet durumlarına ve
 - c) Mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının Avrupa'da yabancı dil programlarının geliştirilmesinde kaynak konumuna gelen OBM (Ortak Başvuru Metni) tarafından tanımlanan uluslararası dil düzeylerinin neresinde olduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Öğrencilerin düzeylerinin ve öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesi program hakkında bir görüş sağlayacak ve yeni gelişme ve düzenlemelerde yol gösterici olacaktır.

1.3. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testini ciddiyet içinde cevaplandığı varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin giriş davranışlarının birbirlerine yakın olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma Kayseri'deki Anadolu Liseleri ile sınırlıdır.
- Anadolu liselerinden sadece TEOG başarı puanı 400 ve üzeri puan ile alan okullardan seçim yapılmıştır.
- 2015-2016 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı kademeli olarak uygulamaya konulduğundan araştırmaya sadece 9. sınıf düzeyi dâhil edilmiştir.
- İngilizce yeterlik düzeylerini belirlemede okuma-anlama ve yazma becerileri incelemeye alınmış, dinleme ve konuşma becerileri yeterlik düzeyleri incelemeye alınmamıştır.

1.5. Tanımlar

Anadolu Lisesi: Anadolu Liseleri ortaöğretimde uygulanan lise türlerinden biridir. Öğrenim süresi en az 4 yıldır. Bu liselerde öğrenciler ilgi, yetenek ve başarılarına göre bir üst aşama olan yüksek öğretim programlarına hazırlanır. Yabancı dili dünyadaki gelişmeleri takip edebilecek düzeyde öğretmek Anadolu Liselerinin amaçlarındandır.

Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi / Ortak Başvuru Metni (OBM): Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimi için uygulanan bir çerçeve programdır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Ortak Başvuru Metni'nin bir ürünüdür. Öğrenciler bu dosya ile dil gelişimlerini kendileri değerlendirebilecek ve takip edebilecektir. Üç bölümden oluşur. Bunlar: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi ve Dil Dosyasıdır

Öğretim Programı: Eğitim programlarının ders bazında düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlayan ve öğretim sürecine yön veren düzenektir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Avrupa Dil Konseyi

Avrupa Birliği genişledikçe ve küreselleşme hız kazandıkça Avrupa'da etkili bir iletişime ihtiyaç duyulmuş ve dilin iletişime sınır koyan bir unsur olmasından ziyade sınırları aşan ve iletişimi sağlayan bir unsur olması gerektiği düşünölmüştür. Bu amaçla da yeni politika ve eylem planlarının oluşturulması gerekmiştir.

Avrupa Birliği, birliğin içinde yer alan ulusların birbirleri ile iletişim içinde olmasını sağlama gereksinimini duymuştur. Bu amaçla Avrupa Dil Konseyi kurulmuştur. Avrupa Dil Konseyi, AB içinde ve dışında yer alan kültürlerin ve dillerin bilgisini nitelik ve nicelik olarak geliştirmek amacı ile kurulmuş daimi ve bağımsız bir kuruluştur. Avrupa Dil Konseyi'nin resmi sitesinde konseyin resmi olarak Temmuz 1997'de Avrupa'nın ileri gelen üniversiteleri tarafından ve Avrupa Konseyi'nin desteğiyle ile kurulduğu ve konsey üyeliğinin bütün yükseköğretim kurumlarına ve ulusal ya da uluslararası alanda dillere ilgisi olan bütün kurumlara açık olduğu belirtilmektedir. (European Language Council).

Avrupa dil politikalarının tarihi gelişimi ilk olarak 1954 yılında, Avrupa Kültürel Toplantısı çerçevesinde "Avrupa Vatandaşlığı için Dil Öğrenme" adlı bir proje ile başlamış ve sonrasında 1990 yılında *Lingua* programı hayata geçirilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Programı ile çokdillilik ve çok kültürlölük desteklenip, teşvik edilmiştir. 2001 yılı "Avrupa Diller Yılı" ilan edilmiş ve her yıl, 26 Eylül günü "Avrupa Diller Günü" olarak kutlanmasına karar verilmiştir (Sığırcı, 2015), böylece kültür ve dil çeşitliliğine dair farkındalık kazandırılacak ve bunun ne kadar önemli bir zenginlik olduğu her yıl vurgulanmış olacaktır.

2.2. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (OBM)

Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi (AYDOÇ)

Avrupa Dil Konseyi, AB içinde ve dışında yer alan kültürlerin ve dillerin bilgisini, hem nitelik hem de nicelik olarak geliştirmek amacı ile kurulmuştur. Bu amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda dillerin öğretiminde bir başvuru kaynağı olarak OBM oluşturulmuştur. Bu kaynak, dillerin öğretimi ve öğreniminde evrensel nitelik taşımaktadır ve hangi dil olursa olsun, her dilin öğretim ve öğreniminde başvurulabilmektedir.

OBM, bütün Avrupa'da dil öğretim programlarının, müfredat ilkelerinin, sınavların, ders kitapları ve benzeri durumların iyi düzenlenmesinde ortak bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca dil öğrenenlerin, dili etkili kullanmak için hangi becerileri geliştirmesi gerektiği ve bunun için ne yapması gerektiği metinde açıklanmıştır. Metin dile dair tanımlamaları yaparken, dili içinde bulunduğu kültür ile birlikte ele almıştır. Dil öğrenenlerin yeterlik seviyelerine dair açıklamalara da metinde yer verilmiştir. Bu yeterlik seviyeleri öğrenene hayat boyu dil seviyesini ölçme imkanı sunmaktadır (Council of Europe, 2001, s. 1). OBM'nin yabancı dil öğrenimine kattığı önemli kavramlar, kendini değerlendirme, öğrenci özerkliği ve kültürlerarası farkındalık olarak sıralanabilir (Demirel ve İşisağ 2010, s. 193).

OBM ile Avrupa vatandaşlarının sosyal hayatlarında her türlü işleri için birbirleriyle kolayca iletişim kurabilmesi, farklı kültürlerle dair önyargılarının giderilerek onlara karşı hoşgörü kazanması ve saygı duyması ve böylece ortak bir Avrupa kültürünün oluşması amaçlanmıştır. Bu çerçeve program, her ulusun kendi dil ve kültürüne sahip çıkmasını teşvik ederken aynı zamanda diğer ulusların kültür ve dillerini de öğrenmesini teşvik etmektedir çünkü bireyler başka ulusların dil ve kültürünü öğrenerek onlara olan önyargılarından kurtulacak ve karşılıklı anlayış geliştireceklerdir. Başka kültür ve dilleri öğrenirken de bireyler kendi dil ve kültürlerine sahip çıkacak ve kendi ulusunu diğer uluslara tanıttacaktır. Böylece *çokkültürlülük* ve *çokdillilik* bilinci Avrupa'nın temel toplum yapısında yer alacaktır. Bu anlayışa göre bireyin çok dilli olması, çok kültürlü olması demektir çünkü dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil aynı zamanda kültürel mirasa ulaşmanın da bir yoludur (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 4).

Avrupa Birliği ülkelerindeki vatandaşlar birlik genişledikçe daha çok kültür ve dil ile karşı karşıya gelmektedir. Bu çokluğun farklılık değil bütünlük yaratması için

vatandaşların birbirlerini tanımaları gerekir bu da dil ve kültürü tanımaktan geçer, aksi takdirde bu çokluk Avrupa Birliği içerisinde ayrımcılığa ve önyargılara neden olarak birliği hoşgörüsüz bir toplum olmaya doğru sürükleyebilir. Bunun önlenmesi amacı ile ortak bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve ile *çokdillilik* ve *çokkültürlülük* desteklenip teşvik edilmiştir. Bunun sahip çıkılması gereken bir zenginlik olduğu belirtilmiştir. Bu çerçeveye üye ülkeler kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkacak ve bunu diğer Avrupa ülkesi vatandaşlarıyla paylaşarak kültürlerarası hoşgörü, saygı ve iletişim sağlanacak, böylece önyargılar giderilecektir. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak “*Çeşitlilikte Birlik*” sloganıyla, farklı dil ve kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları birden çok dil öğrenmeye teşvik edilecektir (Bayraktaroğlu, 2012, s. 1 ve Demirel, 2014, s. 21).

Çerçeve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için herkesin başvurabileceği bir kaynak ve rehber konumundadır. OBM, “Avrupa’da konuşulan dillerin yabancı dil olarak öğrenimi, öğretimi, değerlendirilmesi, beyanı ve yabancı dil öğretmeni eğitiminde ortak Avrupa ölçütleri ve uygulamaları” getirmiştir (Mirici, 2015, s.42). Konseye üye ülkeler, çerçeve programa kendi öğretim programlarını hazırlarken referans olarak başvurmakta, dillerin öğrenilmesi için ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını ve ders araç-gereçleri ile yöntemlerini ortak ölçütlere dayandırmayı amaçlamaktadır (Uzun, 2005, s. 317).

Metni uygulamak isteyen üyelerin göz önüne alması gereken ilkeler vardır:

- Nüfusun her kesiminin diğer üye ülkelerin dillerinin ya da kendi ülkelerinin içindeki toplulukların dillerinin bilgisini ve kendilerini tatmin edecek düzeyde dil kullanım becerilerini edinmede etkili bir yöntem ulaşmasını temin etmek.
- Öğretmenlerin ve her seviyedeki öğrenenlerin kendi dil öğretim programlarında uygulama çabalarını desteklemek, teşvik etmek ve geliştirmek.
- Araştırma ve geliştirme programlarını öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda iletişimsel yeterlik kazanmasını sağlayacak ve her tip öğrenciye hitap edecek yöntem ve materyallerin tanıtımında teşvik etmek (Council of Europe, 2001: 3).

Heyworth (2006), OBM'nin dil öğrenme düzeylerini açıklayarak detaylı izleniş çalışmalarına öncülük ettiğini ve iletişimsel, eylem odaklı, öğrenci merkezli bir metin olduğunu belirtmiştir. Bu metnin aynı zamanda Avrupa'daki hareketliliği kolaylaştırmak amacıyla çok dil öğrenmeyi özendirme ve karşılıklı hoşgörü ve saygıyı sağlamak gibi tarihsel açıdan politik bir amacı da içermektedir.

Metin konseye ülkeler tarafından dil öğretim programlarının düzenlenmesinde kaynak olarak kullanılmaktadır. Metin birçok alanda öneriler sunmaktadır. Kır (2011) bunların; "dil dosyası, dil pasaportu, dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve ortak dil ölçütleri, izleniş hazırlama ve değerlendirme" gibi alanları kapsadığını ifade etmektedir. Metinde öğrenenler için öneriler mevcuttur. Bu öneriler öğrenenler için de öğrenenleri tanımaları açısından önemlidir. Metin (Council of Europe, 2001) şu soruları sorarak öğrenene yol göstermektedir:

- Dil öğrenenler dili iletişim aracı olarak kullanmak için ne öğrenmelidir?
- Dil öğrenenler dili etkili bir şekilde kullanmak için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeliler?
- Dil öğrenenlerin yeterlik düzeyleri nasıldır?

Burada öğrenenin önce öğrenme amacını ve bu amaç için neye ihtiyaç duyduğunu ve şu an hangi aşamada olduğunu bilmesi önemlidir. Öğrenenin dil düzeyinin betimlenmesi, öğrenene dil düzeyini hayat boyu ölçme imkânı sağlar. Yabancı dil öğrencilerinin, dili nasıl, nerede kullanabilecekleri ve bunun için neler bilmeleri, hangi yetileri geliştirmeleri gerektiği metinde geniş bir biçimde ele alınmıştır (Kır, 2011: 3).

Dil kullanımı karmaşıktır. Öğrenen neyi, nasıl öğreneceğini, öğrenen de neyi, nasıl öğreteceğini bilemeyebilir. OBM bu anlayıştan yola çıkarak, sınıflama ve ölçütler ile dil öğrenimini sadeleştirmeyi diğer yandan dil beceri derecelerini Temel (A), Bağımsız (B) ve Yetkin (C) kullanıcı olarak betimleyerek, dil yeterliklerini ölçme ve sertifikalandırmalarda ortaklık sağlamayı amaçlamıştır (Uzun, 2005). Her bir derece için o derecedeki dil kullanıcısının neler yapması gerektiği, detaylı bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu şekilde dil öğrenen hangi derecede olduğunu takip edebilmektedir. Dil öğrenenler, çerçevede yer alan, kendini değerlendirme kontrol listelerine göre kendilerinin hangi düzeyde olduklarını anlayabilirler. Dil düzeyleri,

öğrenene hangi noktada olduğunu bilmesini sağlar ve böylece öğrenen, öğrenme sürecini bu doğrultuda şekillendirme fırsatı bulur.

OBM dilbilimsel kaynakların etkili kullanımı için iletişimsel görevleri ve stratejileri temel alır. OBM’de yer alan düzeyler ve ölçekler derecelendirme için alternatif bir değerlendirme sistemi değildir. Bu düzeyler ve ölçekler öğrenme sonuçlarını tanımlamaktadır ve bunlar yabancı dil öğrenimindeki başarması yıllar sürecek ardışıklığı tanımlar (Little, 2006). Bu düzeyler şu şekilde sınıflanmaktadır:

Tablo 1. Avrupa Konseyi (AK) ’nin belirlediği Öğrenenler İçin Dil Öğrenim Düzeyleri

Başlangıç Düzeyi (Temel Kullanıcı)	Orta Düzey (Bağımsız Kullanıcı)	İleri Düzey (Yetkin Kullanıcı)
A1 (Giriş)	B1 (Eşik Düzey)	C1 (Özerk)
A2 (Temel Gereksinim)	B2 (Bağımsız)	C2 (Ustalık)

Bu yetilerin betimlemeleri metinde yapılmıştır. Bu düzeyleri başaran öğrenenlerin, dilde hangi işlevleri gerçekleştirebilecekleri şu şekilde açıklanmaktadır:

Avrupa Konseyi’nin Belirlediği Ortak Yeti Açıklamaları:

A1 (Temel Kullanıcı):

Somut ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik dili kullanır. Bilindik günlük ifadeleri ve basit sözcük öbeklerini kullanır ve anlar. Kendini başkalarına tanıtabilir ve onlara kendilerini tanıtmalarına dair sorular sorabilir. Karşıdaki kişi, yavaş ve net olarak ve kendisinin konuşmasına yardım edecek bir şekilde konuşursa o kişi ile basit bir şekilde iletişim kurabilir.

A2 (Temel Gereksinim):

Kendisiyle ilgili, ailevi ve kişisel bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, selamlaşma vb. gibi konularda sık kullanılan ifadeleri ve cümleleri anlayabilir. Çok temel kavramları anlayabilir. Günlük hayatta çok karşılaşılan, sıradan meselelerde doğrudan ve basit bilgi paylaşımında bulunabilir ve iletişim kurabilir. Acil ihtiyaçlarını ifade edebilir, çevresini ve geçmişini anlatabilir.

B1 (Bağımsız Kullanıcı):

Standart dil (okul, iş, boş zaman vb. konularda) açık ve anlaşılır bir şekilde kullanıldığında konunun ana temasını anlayabilir. Hedef dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan seyahat sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların üstesinden gelebilir. Yaşadığı olay ve deneyimlerini, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini ve görüşlerinin gerekçelerini açıklayabilir. Açık ve standart bir dil kullanıldığında; iş, okul, eğlence, vb. bildik şeyler konusunda ana konuları anlayabilir. İlgi alanına giren ve aşina olduğu konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem oluşturabilir.

B2 (Bağımsız Kullanıcı):

Somut ve soyut konulardaki zor metinlerin içeriğini ve kendi alanına giren tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette, anadilinde konuşan birisi ile her ikisinin zorlanmayacağı bir şekilde, eşzamanlı ve akıcı olarak sohbet edebilir. Geniş çaplı bir konuda, net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir. Güncel bir konuda kişisel fikrini dile getirip, farklı seçeneklerin artı ve eksi yönlerini sıralayabilir.

C1 (İleri Düzey Kullanıcı):

Çok sayıda uzun ve zorlu metinleri ve metinlerin içeriğindeki gizli anlamları kavrayabilir. Kendini sözcükleri çok düşünmeden ve aramadan, doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik alanlarda, dilini uyumlu ve aktif olarak kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizinli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerinde denetim sağlayabilir ve bu gücünü gösterebilir.

C2 (İleri Düzey Kullanıcı):

Okuduğu ve duyduğu her şeyi, nerdeyse hiçbir çaba göstermeden anlayabilir. Farklı kaynaklardan elde edilen, yazılı ve sözlü olgu ve kavramları, tutarlı bir biçimde özetleyip, yeniden oluşturabilir. Doğal, son derece akıcı ve keskin bir biçimde kendini ifade edebilir. Karmaşık konularla bağlantılı nüansları ayırt edebilir (Council of Europe, 2001, s. 24).

Bu düzey betimlemelerinin dört beceri alanındaki kazanımları, detaylı bir şekilde metinde verilmiştir. Metinde yer alan kontrol listelerinde, “can do statements” (yapabilirim) cümleleriyle, öğrenenler kendilerini değerlendirerek, beceri alanlarında hangi düzeyde olduklarını anlayabilirler.

OBM dokuz bölümden oluşmaktadır. Little (2006, s. 173), metnin dokuz bölümünü genel hatlarıyla şu şekilde özetlemiştir:

1. Bölümde; çerçevenin amaç, hedef ve işlevleri, Avrupa Konseyi'nin genel dil politikası ışığında belirtilmektedir. Avrupa Konseyi'nin genel dil politikasının çok dilliliği yaygınlaştırma ve Avrupa'nın dilsel ve kültürel farklılığını yansıtmaya üzerine kurulu oluşu ve tüm bunlar için gerekli ölçütler bu bölümde belirtilmiştir.
2. Bölümde; OBM'nin eylem odaklı dil öğrenim yaklaşımı ve betimleyici dil yeterlik şeması açıklanmaktadır.
3. Bölümde; dil kullanım düzlemleri ve dil kullanım yetkinlik dereceleri tanımlanıp özetlenmektedir. Bu bölümde genel ölçüt tablosu, kendi kendini değerlendirme ölçeği, konuşma dili kullanımının beş nitel boyutuna dair ölçütler: sıralama, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve uyum yer almaktadır.
4. Bölümde; dil kullanımını ve dil öğrencisini tanımlamak için kategoriler sunulmakta, dil kullanımı ve dil öğrenen analiz edilmektedir. Bu doğrultuda dil kullanım bağlamını belirleyen alanlar, durumlar koşullar ve kısıtlamaları; temalar, görevler ve iletişim amacı, iletişimsel faaliyetler, stratejiler ve süreçler; ve özellikle de etkinliklerle ve medyayla bağlantılı olan metin ile dil öğrenenin dil öğrenme süreci ipuçlarını belirleme, çıkarımda bulunma ve alma stratejileri açıklanmaktadır.
5. Bölümde; dil öğrencisinin iletişimsel görevleri yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu yetiler; genel ve iletişimsel yetiler olarak açıklanmaktadır.
6. Bölümde; dil öğrenme ve öğretme süreçleri ve OBM'nin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmaktadır. Edinme ve öğrenme arasındaki fark açıklanmaktadır.
7. Bölümde; görevlendirmenin dil öğrenme üzerindeki işlevselliği açıklanır. OBM'nin program geliştirilirken nasıl uygulanacağına dair uyarılarda bulunmaktadır.
8. Bölümde; program düzenlemesinde göz önüne alınması gereken bir unsur olarak çok dilliliğe vurgu yapılmaktadır. Ayrıca dil öğreniminin sadece örgün eğitim yoluyla değil hayat boyu devam eden bir süreç olarak programlarda ele alınması gerektiği üzerinde durulmakta ve bunun için Avrupa Dil Gelişim dosyası vurgulanmaktadır.
9. Bölümde, iletişimsel dil yeterliğini ölçme ve değerlendirmede hangi yolların nasıl kullanılacağı açıklanmaktadır.

2.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) projesi OBM'nin bir ürünüdür. 2000 yılı Ekim ayında, Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansının sonuç bildirgesinde proje imzalanmıştır. Projenin, konseye üye olan tüm ülkelerde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu projeye Avrupa Konseyi, Avrupa'da bulunan değişik kültürlerle saygı gösterilerek karşılıklı anlayışı geliştirmeyi, kültür ve dil farklılıkları korumayı, kültürlerarası iletişimde farkındalık kazandırmayı ve bu iletişimi desteklemeyi, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumlu hale getirilmesi için dil öğretiminde standartlar getirmeyi, dil yeterlik ve niteliklerini açıkça tanımlayarak ülkeler arası hareketliliği kolaylaştırmayı, dil öğrencisinin gelişimini, öğrenenin hayat boyu öğrenmesini sağlamak amacıyla kendi kendine öğrenme ve değerlendirme yetisini geliştirmeyi ve birden çok dil öğrenimini teşvik etmeyi amaçlamıştır (Demirel, 2005, Council of Europe, 2004 ve Tömer).

ADGD, hem öğrenciyi dil öğrenme sürecinde teşvik eden bir rehber hem de dil öğrenirken, öğrencinin öğrendiği dillerle ilgili gelişiminin izlendiği, bilgi ve belgelerinin tutulduğu bir dosyadır. Dosya, dil öğrencisinin ihtiyacına göre kullanabileceği üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar: pasaport, dil biyografisi ve dosyadır. Pasaport bireyin belirli dönemlerde değişik dillerdeki yeterlilikleri ilgili genel bilgileri içerir. Öğrencinin dilsel ve kültürler arası öğrenim deneyimlerini ve dört dil becerisinde gösterdiği yeterliliklerini hem bir bütün olarak hem de ayrı ayrı kayıt altına alarak bilgilendirme işlevi görür. Öğrencinin ilerleme kaydettikçe bilgilerini güncellemesi beklenir. Pasaportta kültürlerarası deneyim, kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kuruluşlarından alınan sınav sonuçları ve pasaporta giren bilgilerin neye dayanarak, kim tarafından ne zaman yapıldığı hakkında bilgilerin de yer alması gerekir. ADGD, öğrenen özerkliği, özdeğerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyim kavramlarını dil öğretimine kazandırmıştır. Dil biyografisi, öğrencinin öğrenme sürecinin planlanmasında, dil öğrenme sürecini yansıtmada ve değerlendirmede dahil olmasını kolaylaştırır. Bu bölüm çok dilliliğin gelişmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Dil öğrenim öyküsü, dil öğrenim sürecini değerlendirme, dilsel ve kültürler arası deneyimler ve kişisel dil başarıları bölümlerini içerir. Öğrencinin

örgün eğitim kurumları içinde ve dışında dilde kazandığı becerilere ve öğrencinin her dilde neler yapabildiğine ilişkin bilgiler, dil biyografisinde yer alır. ADGD'nin üçüncü parçası olan dosya bölümü ise öğrencinin geçmişinde ya da pasaportta bulunan başarı ve deneyimlerini belgelemesine olanak sağlar (Council of Europe, 2004 ve Little, 1999). Konsey, ADGD ile dil eğitim politikasında dil ve kültür çeşitliliğine önem vererek çoklukta birliği sağlamayı amaçlamaktadır. "... Avrupa kültürünün ve Avrupalılık düşüncesinin belirleyici özelliği, onu yaratan dil ve kültürlerin çeşitliliğidir. Birliğin oluşturduğu bütünleşmeye karşın Avrupa'nın özünü oluşturan dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginliktir ..." (Polat, 2001: 31) düşüncesinden yola çıkarak Avrupa Birliği içinde barındırdığı farklı kültür ve dillere sahip çıkmayı hedeflemektedir.

ADGD'nin raporlama ve eğitsel olmak üzere iki işlevi bulunmaktadır. Raporlama işlevi, dosya sahibinin dile dair deneyimlerini somutlaştırırken, eğitimsel işlevi, öğrencilerin kendi dil öğrenim deneyimleri için daha fazla sorumluk alması amacıyla, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini ve dil öğrenme bilinci geliştirerek dil öğrenim sürecini şeffaflaştırmasını sağlar. Bu işlevi ile ADGD, Avrupa Konseyinin *yaşam boyu dil öğrenme* anlayışına hizmet eder. Eğitsel yararları arasında ADGD'nin öğrencide hangi düzeyde olduğuna dair farkındalık sağlaması yer alır ve öğrencinin bulunduğu düzeyin tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olması, ADGD'nin saydam olma özelliğini gösterir (Demirel, 2005).

2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından AB Uyum Süreci Çalışmaları

Türkiye'nin AB ile uyum süreci, Türkiye'nin çağdaşlaşma amacı ile takip ettiği bir süreçtir. Türkiye her alanda AB ölçütlerini baz aldığı gibi eğitim alanında da AB ölçütlerini göz önünde bulundurmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı AB uyum süreci içerisinde, gelişmeleri takip etmekte ve bu doğrultuda uygulamalarını sürdürmektedir.

Kalkınma planında, eğitim sisteminin temel amacının bireylerin düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş olarak yetişmelerinin yanında, girişimci, iletişime açık ve milli kültürünü özümsemiş bireyler olmaları vurgulanmıştır. Bunun için hayat boyu öğrenme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirtilerek, hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, kişisel gelişimin sağlanması, toplumsal

bütünleşme ve ekonomik büyümenin gerçekleşmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 43). Burada bireyin kendi değerlerini özümsemesi ve bu değerleri yeniliklerle bütünleştirmesi söz konusudur ve eğitimin belli bir yaşta başlayıp, belli bir yaşta sonlanan bir olgu olmasından ziyade, bireylerin daima öğrenen ve gelişen fertler olmasını sağlayan bir araç olması amaçlanmaktadır. Bireylerin kendini geliştirip üretir konuma gelmesi ve dünyaya açılması ise yabancı dilin en iyi şekilde öğretilmesini gerektirir (KB, 2000: 83). Bunun için yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlamak için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. (KB, 2013: 44). AB uyum süreci doğrultusunda yapılan düzenlemeler bu karara uygun olarak ele alınmıştır.

Avrupa Birliği üyeliği Türkiye'nin ortak bir hedefidir ve bu süreç her alanda desteklenmekte ve ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı AB uyum sürecinde, eğitim alanında destek sağlamak ve *Eğitim Öğretim 2010* çalışma programı ve Kopenhag süreçlerini yakından takip etmektedir. Bununla ilgili olarak, tüm öğretim kademeleri ile meslekî eğitim, yetişkin eğitimi, çalışma hayatı ve karşılıklı hareketlilik alanlarında AB uyumlu çalışmalar gerçekleştirmektedir (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2014).

Ülkemizin katıldığı ve uyguladığı bazı AB programları sayesinde Avrupa ülkelerinde uygulanan yabancı dil öğretim programları ülkemizde de benimsenmiştir. 2002 yılının Aralık ayında, ilgili taraflarca imzalanan anlaşmalar Türkiye'nin, AB'nin Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında yer alan Genel Eğitim (Socrates), Mesleki Eğitim (Leonardo Da Vinci) ve Gençlik (Youth) programlarına aday ülke olarak katılabilmesine olanak sağlamıştır (Official Journal of the European Communities, 2002: 27-28). Türkiye Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programlarına resmi olarak 1 Nisan 2004 tarihinde dahil olmuş ve bu programlar Türkiye'de 2000-2006 yılları arasında uygulanmıştır (Ulusal Ajans, 2012).

Bütün bu çalışmalar dahilinde, Türkiye'de geliştirilen yabancı dil öğretim programları dış gelişmeleri takip ederek ve AB ile uyumlu olarak geliştirilmektedir. Demirel'e (2014, s. 22) göre ülkemiz eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi

çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına dikkat edilmesi ve yabancı dil öğretim programlarının *Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü*'nün geliştirmiş olduğu standartlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Güler (2005) bu önerinin altını çizmiştir, çünkü ülkemizde yabancı dil öğretimindeki sonuçlar, yabancı dil öğretimine ne kadar önem veriliyor olsa da yetersizdir çünkü ülkemizde sadece bir dilin öğrenilmesine önem verilmektedir ancak *Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü*'nün geliştirmiş olduğu standartlara göre iki veya üç yabancı dilin konuşulduğu bir toplum olma doğrultusunda çalışmalar yapılması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığında, ADGD doğrultusunda yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Özcan Demirel Ulusal Koordinatör olarak Türkçe-İngilizce örnekleri ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası hazırlamıştır. Dosya ve içerdiği önemli belgelerin çevirisi ve ülkemiz koşullarına uygun uyarlamaları ADGD uygulamalarında öncülük etmektedir (Güler, 2005, s. 101).

2.5. Lingua Franca (İletişim Dili) : İngilizce

ADGD, İngilizcenin dünyadaki tek hakim iletişim dili olmasından ziyade, *çokdilliliği* savunuyor olsa da bugün İngilizce dünyanın birçok yerinde iletişim dili olarak baskın konumdadır. Dünya üzerinde, İngilizce konuşan dört kişiden sadece biri ana dil olarak İngilizce konuştuğu için iletişim dili olarak İngilizce kullanımının çoğu, İngilizceyi ikinci dil olarak konuşanların arasında geçmektedir (Seidlhofer, 2005). Gündoğdu (2005) bu durumun ekonomik güç ile ilgili olduğunu savunmaktadır çünkü ekonomik gücü olan ülkeler dünya ekonomisini ve siyasetini de yönetir duruma gelmiş, tek başlarına söz sahibi olmuşlardır. Bu da dil ve kültüre de hakim olmalarını kolaylaştırmıştır. Böyle bir *kültürel küreselleşme* sonucu İngilizce, bütün dünya ülkelerinin ortak iletişim dili olmuştur. Ortak iletişim dili olarak İngilizce, öğretilmesi gereken birinci yabancı dil olmuştur. Bu yüzden, bugün İngilizce bütün dünyada birinci yabancı dil olarak öğretilen diller arasında ilk sırada yer almakta ve bu sırasının gelecekte de devam edeceği düşünülmektedir.

İngilizcenin Lingua Franca statüsü, AB'nin çok dillilik ve çok kültürlülük felsefesiyle uyuşmamaktadır. Bunun için AB her vatandaşın İngilizceyi yeterli düzeyde bilmesinin yanında ikinci bir dili de bilmesini amaçlamaktadır. Polat (2001), çok dilliliğin, Avrupa'nın kültür mirası olarak değerlendirildiğini ve bunun

korunması için yabancı dil olarak tek bir dilin egemenliğinin önlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa çok dilli ve çok kültürlü toplum olma amacıyla tek bir dilin egemenliğini benimsememektedir ancak her bireyin kendine yetecek düzeyde İngilizce öğrenmesi gerekmektedir. “Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde yaşayan her vatandaşın öncelikle Lingua Franca (iletişim dili) olarak İngilizceyi gereksinimlerini karşılayacak düzeyde kullanabilmesi amaç edinilmiştir” (Sak, 2013, s. 3).

Günümüzde iletişim birçok şekilde sağlanabilmektedir. Teknolojinin gelişmesi iletişimi de etkilemiştir. Bugün bilgisayar ve internet yoluyla dünya çapında iletişim sağlanabilmektedir ve bu iletişimin yolu da yine İngilizceden geçmektedir. Bu nedenle ülkemizde de her kesimden insan İngilizce öğrenme gereksinimi duyabilmektedir. Alptekin’in (2005) Thomas (1996)’tan aktarımına göre, İngilizce dünya genelinde bilgi toplama ve yaymada önemli bir araçtır ve istatistiklere bakıldığında, dünyada e-mail’lerin %70’i, bilgisayar verilerinin %80’i ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85’i İngilizce ile yapılmaktadır. Dahası 50’den fazla ülkenin resmi dili İngilizcedir. Uluslararası organizasyonların %85’i İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır (Alptekin, 2005).

2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi Türkiye’de sürekli gündeme gelen ve toplumun her kesimin bir şekilde ilgili olduğu bir konudur. Yabancı dil öğretimi konusu, toplumlardaki gelişmelerden, eğitim biliminin ortaya koyduğu yeni gerçeklerden ve bireylerin yabancı dile bağladığı değerlerden bağımsız kalmamaktadır (Özoğlu,1983, s. VII). Buna bağlı olarak yabancı dil öğretim programları Türkiye’de sürekli değiştirilip geliştirilen öğretim programlarının arasında yer almaktadır.

Demirel (1993), Batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat devrinde, 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin açılmasını ve 1923’te cumhuriyetin ilanını, yabancı dil öğretimindeki iki dönüm noktası olarak ele almaktadır. Sultanilerin açılmasıyla yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, cumhuriyetin ilanıyla da ülke ilişkilerinin artık batıya dönük olmaya başlaması ve bu yüzden yabancı dilde eğilimin Arapça ve Farsça gibi Doğu

dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi Batı dillerine kayması, bu dönemleri yabancı dil öğretiminin gelişimi açısından önemli kılmıştır.

O günden bu yana Türkiye’de eğitim alanında Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde reformlar gerçekleşmiştir ve gerçekleşmeye devam etmektedir. Damar, Esim ve Korkmaz (2013), Türkiye’de gerçekleşen eğitim reformlarını ve yabancı dil öğrenme-öğretme sürecine etkilerinden bahsetmişlerdir. Buna göre, 1997 gerçekleşen eğitim reformu yabancı dil öğreniminde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu değişimle birlikte sadece zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmamış aynı zamanda yabancı dil öğrenme yaşı 9-10 yaşlara inerek 4. sınıf seviyesine çekilmiştir. Bu şekilde Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil öğretimini küçük yaşlara çekerek, dil öğrenmeyi sevdirmeye, motive etmeye ve yabancı dil farkındalığı kazandırmayı amaçlamıştır. 2005 yılında, 1997 ilköğretim programı yeniden düzenlenmiştir. Bunun sonucu olarak da ortaöğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış, orta öğretimin ilk yılında haftada 10 saat, diğer yıllarda haftada 4’er saat İngilizce dersi olması sağlanarak orta öğretim programı düzenlenmiştir. Bu çalışmalar AB’ye üyelik yolunda, eğitim alanında yapılan çalışmalardır. Geçtiğimiz on beş yıl içinde yabancı dil eğitim programı birçok kez değişim geçirmiştir. Bunlar İngilizcenin zorunlu ders olarak programda yer alması, İngilizce ders saatlerinde artış, İngilizce öğretimindeki yaklaşımları içermektedir. Bunları takiben 2012 yılında 4+4+4 eğitim reformu yine sadece öğretimin yapısında değil yabancı dil öğrenme-öğretme yaşında da değişikliğe neden olmuştur. Bu reformla zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, okula başlama yaşı 72 aydan 66 (5.5 yaş) aya inmiştir. Eğitimin üç kademesi 4’er yıl olarak düzenlenmiştir. Bu yeni programa göre yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 6.6 yaşına yani ilkokul 2. sınıf seviyesine kadar düşmüştür.

Avrupa Dil Konseyi’nin toplantılarına düzenli olarak katılan Türkiye, çalışmalarına devam ederek programlarında iyileştirme girişimlerine devam etmiştir. Dil Eğitim Komisyonu’nda yabancı dil öğretiminde OBM ölçütlerini hedefleyen, çağdaş ve bilimsel yöntemlerin esas alınması gerektiği önerisi sunulmuş ve dil eğitiminin devlet politikası haline getirilip kalıcılık sağlanması gerektiği ileri sunulmuştur (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Bu çerçevede dil eğitiminde kültür aktarımının önemi vurgulanmıştır. Burada öğrenenin öğretilen yabancı dilin

kültürünü öğrenmesi ve kendi kültürünü de dile yansıtması söz konusudur. 2011 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı da bu doğrultu planlanmıştır. Nitekim MEB (2011) Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında, karşılaştırılabilir standartlar getiren OBM'den yararlandığı vurgulanmış ve metnin tanımlaması yapılmıştır. Programda *yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşim* gibi kavramların vurgulandığına işaret edilmektedir. OBM' de belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeyleri, (temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve deneyimli (C1-C2) kullanıcı) programın, özellikle kazanımların oluşturulmasında yol gösterici olmuştur. Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programının amacı, yabancı dil öğretmenlerine dil öğretiminde etkin ve etkileşimli sınıf ortamları oluşturmalarında, öğrencilere ise yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve önemini benimsetme, birlikte öğrenmekten zevk alma ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmede rehberlik etmek olarak belirtilmiştir (TTKB-MEB, 2011). 2013 yılında 2015-2016 öğretim yılı için yine Avrupa Dil Gelişim Dosyası temel alınarak Ortaöğretim İngilizce Taslak Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2015-2016 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan program, 9. sınıf düzeyinde uygulanmaya başlamıştır.

2.7. Orta Öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (2014)

Yeni İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilere motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamları sunarak, İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanmayı öğretmeyi hedeflemektedir ve programda, OBM ilkeleri baz alınarak düzenlemeler yapıldığı ve buna göre ünitelerin her birinin işlevlerinin OBM'deki dil tanımlayıcılarına göre seçildiği, bununla birlikte dil işlevleri keskin kurallara bağlı kalamayacağından esnek bir uyarılma yapıldığı belirtilmiştir (TTKB-MEB, 2014). Bu şekilde Sak (2013)'ın da belirttiği üzere Türkiye gibi Avrupa Birliği'ne girme çabası içerisinde olan ve sürekli değişen, gelişen bir ülkede hazırlanan programların Avrupa ve dünyadan bağımsız olmaması sağlanmıştır

Programın giriş kısmında genel olarak programın düzenlenmesi ve dayandığı felsefe anlatılmıştır. 9. sınıf genel hatları itibarıyla 8. sınıf seviyesine kadar öğrenilen İngilizcenin tekrarı niteliğindedir. Tekrara ek olarak sınırlı olarak yeni dil kalıpları da tanıtılarak 10. Sınıf seviyesine hazırlık yapılmaktadır. 10. ve 11.

sınıflarda dil yapısında sınırlı vurgu yapılmaktadır, çünkü bu seviyedeki öğrenenlerin daha çok iletişimsel ve akademik dil işlevlerine ihtiyaç duymaktadır. Ancak dilin işlevleri ve dört dil becerisinin bir arada sunumu her seviyede önemlidir. 12. sınıf programı ise bu zamana kadar öğrenenlerin genel bir sentezi niteliğindedir. Yeni herhangi bir yapı verilmezken bilinen yapıların ve kelimelerin geliştirilip detaylandırılması esastır. Genel olarak her seviyede deneysel, görevlendirme odaklı ve iletişimsel dil aktivitelerine vurgu yapılmıştır. Program 9. Sınıflar için haftada altı saat, diğer seviyeler 10-11-12. Sınıflarda ise haftada dört saat olarak planlanmıştır. Kurumlarda farklı ders saatleri önerilirse İngilizce öğretmen grupları beraber bu karar alarak istedikleri ders saatini uygulayabileceklerdir (TTKB-MEB, 2014, s. viii).

ADGD'nin önerdiği dil seviyeleri lise öğrencilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak programa uyarlanmıştır. Buna göre A1 seviyesinin gözden geçirilmesi ile başlanıp, aşamalı olarak ilerleme sağlanması ve böylece liseden en düşük B2+ seviye ile mezun olunması hedeflenmiştir. A1 seviyesinin gözden geçirilmesinin nedeni, öğrencilerin 9. sınıfa farklı kapasite, farklı dil seviyeleri ve öğrenmede bireysel farklılıklarla başlamalarından kaynaklanmaktadır. 9. Sınıf İngilizce dersinin, 8. sınıf İngilizcesinin tekrarı niteliğinde düzenlendiği vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için bir ihtiyaç analizi yapmaları önerilmiş, bunun da daha önceki işlevlerin gözden geçirilmesiyle yapılabileceği belirtilmiştir. 9. sınıf 8. sınıfa kadar olan İngilizce seviyesinin tekrarı olsa da, 9. sınıf, bazı sözcük bilgisi ve yapılar bakımından daha ileri düzeydedir. Bu şekilde öğrenciler bildikleri işlevleri tekrar ederken yeni kazanımlar da edinmiş olacaklardır (TTKB-MEB, 2014).

İngilizce dersi öğretim programında iletişimsel yaklaşıma yer verilmiştir. Bu yüzden öğrencilerden daha çok iletişim kurmaları, konuşmaları, yazmaları beklenir. Öncelikli amaç karşı tarafla iletişimde bulunmaktır. Bu becerilerin gelişmesi öğrencilerin pratik yapmasına bağlıdır. Bu yüzden sınıf içinde ve dışında üretime yönelik uygulamalar yer alır. Programda ayrıca dört dil becerisi: dinleme, konuşma, okuma ve yazma önemli bir yer tutar. OBM'de amaçlandığı gibi öğrenciler iş birlikçi öğrenmeye, sınıf içinde dili etkileşimli kullanmaya yönlendirilir.

OBM’ de yer alan dil seviyeleri, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmedeki ihtiyaçlarına göre öğretim programına uyarlanmış ve dil seviyesi betimlemelerine göre kazanım ve içerik düzenlenmiştir.

Tablo 2. Programın (MEB, 2014) OBM’ ye göre öngördüğü dil seviyeleri

9th Grade (9.sınıf)	10th Grade (10.sınıf)	11th Grade (11.sınıf)	12th Grade (12.sınıf)
A1/A2	A2+/B1	B1+/B2	B2+ ...

9. sınıf programının amacı önceki bilgileri korumak, kelime bilgisini artırmak, pratik uygulamalara daha çok yer vermek olarak belirlenmiştir. Bu sınıfta öğrencilerin seviyesi A1 olarak kabul edilir ve dönem sonunda seviyelerinin A2 olması hedeflenmektedir. Bu seviyedeki öğrencilerin basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmesi, kendini rahatça tanıtabilmesi ve günlük yaşamını hedef dille sürdürebilmesi beklenir

10. sınıflar için A2 ve B1 seviyeleri uyarlanmıştır. Bu seviyede öğrencilerin günlük yaşantısını gerçekleştirebilecek şekilde dil seviyesi vardır. Kendilerini rahatlıkla ifade edebilir, akıcı olmasa da konuşmayı devam ettirebilir.

11. sınıf için belirlenen seviye, B1 ve B2 (Bağımsız Kullanıcı)’dir. Bu seviyede öğrencilerin hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini tanıması ve ayırt etmesi, kendi kültürlerinin ve diğer kültürlerin değerlerinin farkına varması ve farklı olana hoşgörü ve saygı göstermesi, diğer kültürleri öğrenmesi ve kendi kültürünü başka kültürlerdeki insanlara aktarmada akıcı iletişim becerilerine sahip olması beklenir. Öğrenci İngilizceyi bağımsız bir şekilde yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanabilir.

12. sınıf için belirlenen seviye, B2 ve B2+ (Bağımsız Kullanıcı)’dir. Bu seviyede öğrencilerden bir tartışma konusuna rahatlıkla katılabilmeleri beklenmektedir. Öğrenciler kendilerini hem sözlü hem de yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirler (TTKB-MEB, 2014).

Programdaki amaç yukarıda da görüldüğü gibi OBM’ de belirlenen her seviyedeki yetileri gerçekleştirmektir. Öğrenci 12. Sınıfı bitirdiğinde seviyesi B2+ olacak şekilde düzenlenmiştir. Dilbilgisi konularından çok, öğrencinin pratik yapması, dili kullanması, konuşması yazması, üretmesi beklenmektedir

OBM (Coincil of Europe, 2001) dil öğreniminde iletişimsel yaklaşım odaklı bir çerçeve sunmaktadır. İletişimsel yaklaşımın ne olduğunu Demirel (2014: 48), sosyo-dilbilimcilerin savıyla açıklamıştır. Hymes'in öncülük ettiği bu sava göre, Chomsky'nin öne sürdüğü edim (performance) ve yeti (competence) kavramları ile dilin doğasını açıklayamamaktadır bu yüzden bunların yanında, iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyut eklemek gerekmektedir. Böylelikle dille iletişim kurulması olayında, dilbilgisi kurallarının yanında kimi kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiş ve bu görüşe göre dilin iletişim aracı olarak kullanılması, dilin kurallarından daha önemli olduğu fikri öne çıkmıştır ve dil öğrenmedeki ana amaç dili iletişim aracı olarak kullanabilmektir. İletişimsel yaklaşımda, sözcükler ve cümleler kavramların iletilmesi için birer araç olarak görülür ancak iletişimi sağlamak dili iyi bilmeyi de gerektirir. Bu yüzden, iletişim yeterliliği, bir yerde dilbilgisi yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda önce dilin kuralları daha sonra da dilin kullanımını üzerinde durulmalıdır. OBM' ye göre iletişimsel dil davranışları, bireyin dilbilimsel araçlardan yararlanmasını da sağlamaktadır (Coincil of Europe, 2001: 13). İngilizce dersi öğretim programında öncelik verilen konu, iletişimsel bir yaklaşım benimsenmesidir. "Kendi fikirlerini kültürlerini farklı kültürlerden ve ülkelerden insanlarla paylaşmak için öğrencilerimizin İngilizceyi aktif, üretken ve iletişimsel olarak kullanmaya ihtiyaçları vardır" (TTKB-MEB, 2014, s. iv). Buna göre iletişimsel beceri, dilin yapısına ve onun aktif olarak kullanımına hakim olmayı gerektirmektedir. İletişimsel becerinin üç içeriği vardır. Bunlar;

- a. Dilsel beceri: gramer bilgisi, sözcük bilgisi, anlam bilgisi, sesbilim, imla bilgisi
- b. Toplumsal dil becerisi: kibar söylemler, hitap etme, davet etme, öneride bulunma, atasözleri, deyimler, özdeyişler gibi toplumsal bilgiler becerisi
- c. İşlevsel dil becerisi: söylemsel dil becerisi, görevsel dil becerisi, planlı konuşma (Coincil of Europe, 2001).

Crawford'un (2007) (Akt. TTKB-MEB, 2014) tematik ünite organizasyonunun öğrencilerin kişisel ilgileri, sosyal konular ve dilsel alanlar ile ilgili tematik bağlantılar kurmasını kolaylaştırdığı düşüncesinden hareketle programda içerik, her bir sınıf için birbiriyle ilgili 10 üniteye bölünmüştür. Her ünitenin içerisine o

üniteyle bütünleşecek şekilde sesletim, dört beceri alıştırmaları konulmuştur. Dilin işlevsel öğeleri seçilirken OBM esas alınmıştır. Gerçek yaşam uygulamalarına yer verilmiştir. Kelime öğretiminde ise uzun kelime listeleri yerine daha çok ünitelerle ilgili kelimeler tercih edilmiştir ve kelime sayısı 7 olacak şekilde sınırlandırılmıştır (TTKB-MEB, 2014).

Dokuzuncu sınıf (A1-A2) için ilk ünite tema olarak “Yurt Dışında Eğitim” (Studying Abroad) olarak belirlenmiştir (TTKB-MEB, 2014). Bu ünite kapsamında;

1. Dilin işlevleri hedefleri:

➤ Selamlaşma

Hello/Hey/What"s up? (Merhaba, nasıl gidiyor?)

Hi, long time no see! (Merhaba, görmeyeli uzun zaman oldu!)

Great to see you again! (Seni tekrar görmek ne güzel!)

➤ Kendini ve aileni tanıtma,

Who is s/he? (Bu kim?)

S/he is my... (O benim ...)

➤ Sahip olduğun şeyler hakkında konuşma,

Is it your pencil? (Bu senin kalemin mi?)

No, it isn"t. / Yes, it is. (Hayır, değil/ Evet benim.)

➤ Yeni kişilerle tanışma,

Meet my friend Tom. (Arkadaşım Tom ile tanış)

You're.....? (Sen (Ali)' sin değil mi)

➤ Meslekler hakkında konuşma,

What do you do?/How do you earn your life? (Ne iş yapıyorsun?/Hayatını nasıl kazanıyorsun?)

I"m a hairdresser. (Kuaförüm.)

➤ Farklı ülke ve dilleri sayma,

Which languages can you speak? (Hangi dilleri konuşabiliyorsun?)

Can you speak any English? (İngilizce konuşabiliyor musun?)

- Yön sorma ve tarif etme yer almaktadır.

Excuse me, is there a hospital around here? (Afedersiniz, yakında bir hastane var mı?)

Yes, first of all go ahead, take the second on left... (Evet, ilk olarak dümdüz gidin, 2. sokaktan sola dön)

How can I get to the library? (Kütüphaneye nasıl gidebilirim?)

2. Dinleme becerisi hedefleri:

- Selamlaşmalarda ve diyaloglarda sıklıkla kullanılan kelimeleri dinleme ve ayırt edebilme,
- Mesleklerle, ülkelerle ve dillerle ilgili kelimeleri kullanabilme
- Özel bilgileri dinleme ve kişisel bilgileri değiştirebilme

3. Sesletim hedefleri:

- “Am, is, are” ve “have /has” yardımcı fiillerinin kısaltmalarını tanıyabilme.

4. Konuşma becerisi hedefleri:

- Kendini ve aile bireylerini tanıtabilme,
- Özel eşyaları hakkında konuşabilme,
- Basit yön tarifleri yapabilme.

5. Okuma becerisi hedefleri:

- Posterlerde ve selamlama kartlarındaki çok basit kalıpları, benzer isimleri, kelimeleri tanıyabilme.

6. Yazma becerisi hedefleri:

- Belirlenen kelimeleri doğru bir şekilde sıralayabilme,
- Basit bir poster hazırlayabilme.

7. Önerilen Materyaller ve Görevler:

- TV / radyo kayıtları, oyunlar, yol işaretleri, posterler/selamlama kartları, haritalar, not alma, sözlü sunumlar, şarkılar, betimleyici, biyografik

metinler, karikatürler, Kişisel hayat üzerine anketler, e-mailer, haftanın deyimi/atasözü, tartışa zamanı, E-portfolio, video kayıtları vb.

Programda içerik olarak gerçek yaşam konuları seçilmiştir. İçerik hazırlanırken tematik program esas alınmıştır. Ünite temalarına göre, dil işlevleri uygun bir şekilde belirlenmiştir. Aynı şekilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri bütünleşik olarak ele alınmıştır. Yoğun dil bilgisi yerine her ünite sınırlı kelime öğretimi, dilin iletişimsel olarak kullanımı temel amaçtır.

OBM’ de her seviyenin belirli özellikleri vardır ve öğrencilerin kendi seviyelerine göre o yetileri gerçekleştirmeleri beklenir. Dil seviye tanımlarının olması kişinin kendi durumunu belirlemesinde, neyi ne kadar yaptığını anlamasına katkı sağlamaktadır. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu için eksik kısımlarını daha net görmektedir. Programın amaçlarına bakıldığında iletişimsel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerden dili kullanmaları, pratik yapmaları, kendilerini yazılı ve sözlü olarak rahtça ifade etmeleri beklenmektedir. Bunları gerçekleştirirken de “iş birlikçi”, “görev odaklı”, “proje odaklı” yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu yöntemler OBM’ nin üzerinde önemle durduğu konulardan birisidir.

İletişimsel yaklaşım öğrencide *özgüven, dil becerisi ve özerklik* gerektirdiği için öğrencilerin “görev-odaklı”, “işbirlikçi” ve “proje odaklı” dil aktiviteleri gerçekleştirmelerinin teşvik edilmiştir. Programda belirtildiği üzere, öğretme süreci öğrenenin özelliğine göre şekil almalıdır ve öğrenenin kapasitesi ve tutumuna göre materyal seçilmelidir. Materyal seçimine sınırlama getirilmesi öğretme-öğrenme sürecine engel oluşturmaktadır. Programda da öğrenci anatomisine göre materyal seçimine vurgu yapılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde kesin ve tek bir yöntemin olamayacağı, öğrenciye göre farklılıklar ortaya çıkacağı görüşü desteklenmektedir. Programa göre öğretim yöntemini etkileyen diğer bir etmen de “tema bazlı” ünitelerdir. Her ünite bir tema üzerine kurulmuştur ve temaya göre yöntem de değişmektedir. Üniteler temasal olmasının yanı sıra her ünite dört beceri (dinleme, okuma, yazma, konuşma) alanına, az da olsa dilbilgisi yapısı ve telaffuza değinilmekte ve bu beceri alanlarının kullanımına göre yöntem kullanımı önerilmektedir. Yöntem, teknik ve materyaller, ilgi çekici, otantik ve öğrencinin kültürüne hitap edici olmalıdır. Materyaller öğrenenin kendini keşfetmesine imkân

tanımalı ve öğrenci kendi deneyimlerini yaşamaya fırsat bulmalıdır. Materyal anadil öğrenim sürecini yabancı dil öğrenim sürecine yansıtmalıdır, yani doğal ve saydam olmalıdır bu da dinleme ve konuşma aktivitelerini gerektirir. Bu yüzden dinleme kayıtları, kısa filmler izleme, kısa film kayıtları yapma materyal olarak önerilmektedir. Bu şekilde öğrenci dilin gerçek yaşamda kullanımını dinleyip anlamış olacak ve anadili öğrenim sürecindeki gibi doğal yollarla dil edinimi sağlanmış olacaktır. Bu durumda programda önerilen materyaller basılı ve multi-medya odaklıdır (TTKB-MEB, 2014).

Programda en büyük değişiklik de öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kısmında olmuştur. Bu da en çok teknolojinin programa dâhil edilmesiyle olmuştur. Teknolojinin kullanımı yabancı dil öğreniminde oldukça etkili olmaktadır. Örneğin bilgisayarlar aracılığı ile yabancı dil öğrencileri öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkelere ve o ülkelerin bireylerine ulaşma imkanı bulmaktadır. Bu şekilde o ülkenin hayat tarzını da tanıma fırsatı doğmaktadır. Ayrıca teknoloji, özellikle de lise ve üniversite seviyesindeki dil öğrencilerine dil öğrenirken motivasyon kaynağı olmakta ve dile daha istekli yaklaşmalarını sağlamaktadır. Çünkü teknoloji sayesinde dil öğrenme daha anlamlılık kazanmaktadır (TOBB, 2013).

Daha önceki dil komisyonunda, OBM'nin gündeme getirdiği şekilde, Öğrenen Özerkliği, Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilik olanağı veren Dil Portfolyosu kullanımının ilkokul düzeyinden itibaren başlatılması ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğu ve ölçme ve değerlendirme alanında OBM kriterlerini esas alan, dört beceriyi ölçen, 2-3 yılda bir yapılan merkezi sınavlarla öğrencilerin belirlenen dil seviyelerine ulaşip ulaşmadığının saptanmasının yerinde olacağı kararına varılmıştır (KKTC-MEB, 2014).

TOBB (2013) Eğitim Kongresinde İngilizce dersleri ile ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme sisteminde değişiklik önerilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeyi dört beceriye dayalı olarak yapan araçlar kullanılması gerektiği ileri sunulmuştur. Buna bağlı olarak, yazılı sınavların yerine sene sonunda yapılacak olan düzey belirleme sınavıyla öğrencilerin kur atlamasının (A1-A2 gibi) daha uygun olacağı kararına varılmıştır. Bu karar OBM'nin değerlendirme önerisiyle uyumaktadır. OBM'ye göre değerlendirme yok olanı ortaya çıkarmak için değil var olanın ne derecede var

olduğunu göstermek için yapılmalıdır. Buna bağlı olarak kongrede ülkemizdeki bu eksikliğin giderilmesi önerilmiştir.

OBM'nin iletişimsel dil vurgusuna dayanarak iletişimsel öğelere programda yer verilmiştir. İletişimsel dil kullanımının, klasik sınav yöntemleriyle değerlendirilememesi, ölçme yöntemlerinin değişimini gerektirmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme, görevlendirme ve proje (task based and project based) odaklıdır. Bu şekilde öğrenen öğrenme sorumluluğunu alacak ve böylece program üretken, iletişimsel ve dinamik bir süreç olacaktır (TTKB-MEB, 2014). Ölçek ancak süreci ölçtüğü takdirde ölçüm geçerli ve güvenilir olabilir anlayışıyla ölçme süreç odaklıdır. Bunun için otantik değerlendirme araçları önerilmiştir. Otantik değerlendirmenin bir parçası olarak öğretmenlerin öğrencilerin performanslarına ilişkin yaptıkları sınıf içi gözlemleri ve öğrenci ürünlerinin yer aldığı dosyalar süreci yansıtmada önemlidir. Otantik değerlendirmeler gerçek hayata dair gerçek tecrübeleri içeren değerlendirmelerdir. Bu da her zaman sınıfta gerçekleşmeyeceği için ölçme değerlendirme aracı olarak öğrencilerin okul dışı faaliyetlerini kaydetmeleri için video-kamera kayıtları da ölçme aracı olarak programda önerilmektedir. Bu da teknolojinin programa bir yansımasıdır. OBM' nin başka kültürleri ve dilleri tanıma, yabancılarla iletişim engelini aşma ve dili okul dışında kullanma gibi ölçütleri, teknolojinin bir getirisi olan internet aracılığıyla sağlanabilir; öğrenci yabancı dili kullanarak başka ülkeden biriyle irtibat kurup konuşabilir, farklı topluluklara üye olabilir ve farklı kültürleri tanıyabilir. Tabi ki bu öncelikle internetin sağlıklı kullanımını gerektirir. İletişimsel odaklı öğretimin bir diğer değerlendirme aracı da “discussion time activities” olarak programda önerilmektedir. Öğrenci her tema bitiminde temaya dair arkadaşlarıyla tartışmaya katılarak dili iletişim aracı olarak kullanmaktadır. Burada öğretmen süreci gözlemleyerek değerlendirme yapmaktadır. Bu gözlemini tartışma sırasında kontrol listesiyle, “can do statements” cümleleriyle yapabilir. Burada atmosferin olumlu olması, öğrencinin doğal süreç içerisinde konuşmasının sağlanması önemlidir. Bu şekilde öğrenci üretken ve yaratıcı olabilecektir. Böylece OBM' nin öngördüğü eylem odaklı yaklaşım, üretkenlik gerçekleşmiş olacaktır. Drama ve role-play aktiviteleri de değerlendirmede önerilmektedir. Değerlendirme dilin gerçek kullanım alanına hitap etmektedir ve bu şekilde daha anlamlı olmaktadır (TTKB-MEB, 2014).

Lise çağına gelmiş bir öğrenci öğrenmesinden daha çok sorumludur. İlköğretimle kıyaslandığında kendi öğrenme yöntemini daha iyi belirleyebilmektedir. Bilişsel becerileri de daha ileri seviyededir (TTKB-MEB, 2014). Programın gençlerin çocuklara göre daha iyi öğrenme sağlayacağı anlayışı birçok araştırmacı tarafından tartışılmıştır. Lightbown and Spada (2007), dil öğreniminde çocukların mı yetişkinlerin mi daha iyi olduğunu karşılaştırmanın zor olduğunu belirtirler çünkü şartlar farklıdır. Çocukların kendilerini dile vermeleri için daha çok zamanı vardır. Dile maruz kalma fırsatları daha çoktur ve onlardan beklenen mükemmel olmaları değildir. Hangi aşamada olurlarsa olsunlar, küçükler sürekli tebrik edilirler ve motive olurlar bu da dil öğreniminde etkili olur. Yetişkinler içinse onlardan beklenti fazla olur. Dilin daha karmaşık yapısı ve ifadeleriyle karşı karşıyadırlar. Yetişkinler dildeki yeterlik eksiklikleriyle yüzleşirler ve yetersizlik hissi geliştirerek motivasyonlarını düşürürler. Bu da dile karşı ilgilerini azaltabilir ve öğrenme gücü çekerler. Bununla birlikte yetişkinler durumlarını avantaja da dönüştürebilirler. Üstbiliş, hafıza teknikleri ve problem çözme becerilerini kullanarak dil öğreniminde daha başarılı sonuç alabilirler. İlkokuldaki bir öğrenci çok üst seviyelere gelemeyen ergenlik dönemindeki bir genç daha ileri seviyelere ulaşabilir. Yule (2006) çocukların dil öğreniminde daha şanslı olduklarını savunur. İnsanların çoğu ikinci bir dille çocukken, daha az işle meşgulken sürekli temasta olmak yerine, ergenlik çağında ya da yetişkinlik döneminde, okuldaki birkaç saatlik derslerde ve diğer birçok işle meşgulken karşılaşırlar. İkinci dili yerli gibi konuşmayı başaran çok az yetişkin vardır. Bunun yanında, yazmada mükemmel seviyeye ulaşmış konuşma da yetersiz olanlar da olabilir. Örneğin Joseph Conrad, İngiliz dilinde romanlar yazabilirken, konuşmada yetersiz kalmıştır. Bu da gösteriyor ki ikinci dil öğreniminde, dilin bazı özellikleri kolay öğrenilirken telaffuz tonlama gibi bazı özellikleri zor olabilir. Aslında erken yaşta ikinci dile maruz kalmadan, yetişkinlikte oldukça akıcı konuşmak öğrenilse bile konuşmada mutlaka aksan hissediliyor. Yule çevrede konuşulan dili öğrenmekle çevrede konuşulmayan dili öğrenmenin farklı olduğunu savunur. Bazen çevrede konuşulan bir dili (foreign language setting) öğrenmekle, çevrede konuşulmayan bir dili (second language setting) öğrenmek arasında bir ayrım yapılır. Japonya’da İngilizce dersi alan öğrencilerin Amerika’da İngilizce öğrenmeleri durumundaki farktır bu.

Amerika'daki bu durumda ikinci dil öğrenme kısmına girer (Yule, 2006). Türkiye de ikinci dil öğrenim kısmında yer almaktadır.

Bu araştırmada bütün bu bilgi ve kavramlardan yola çıkarak 2015-2016 Orta Öğretim İngilizce Dersi yeni Öğretim Programının Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında etkililiği 9.sınıf seviyesinde öğrencilere uygulanan başarı testi ve öğretmenlere uygulanan anket aracılığı ile belirlenmiştir.

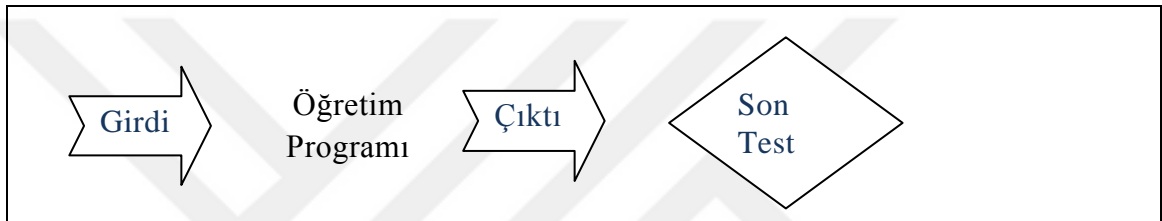
2.8. Öğretim Programı ve Değerlendirme

Bu çalışmada 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği değerlendirilecektir. Öğretim programının tanımlaması birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Demirel (2012, s. 4), eğitim programı ve öğretim programını şu şekilde tanımlamaktadır: “eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”. “Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir”. Öğretim programında ayırt edici kavram “ders” kavramıdır. “Eğitim programını, ders ya da faaliyet listesine indirgeyerek basit ve dar bir çerçeveye sokmak yetersiz bir yaklaşımdır” (Erden, 1998). Eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme deneyimlerinin bir plan ve program olarak ortaya çıkmasıyla; öğretim, eğitim programını kullanmaya hazır hale getirmektir (Demirel, 2012). Eğitim programının temel öğelerini Sağlam ve Yüksel (2014) amaç-/niçin, içerik/ne, öğrenme-öğretme süreci/ne, değerlendirme/ne kadar olarak sıralamışlardır. Program geliştirme aşamalarını ise Planlama-Uygulama- Değerlendirme olarak üç temel aşamada ele alırlar. Program değerlendirmenin amacı ve işlevleri vardır. “Kurumda bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır” (Erden, 1998, s.2). Bu açıdan bakıldığında eğitim programlarının niteliği önemlidir ve nitelik de program değerlendirme sayesinde arttırılabilecektir. Program değerlendirmenin amaçlarının yanı sıra farklı işlevleri vardır. Eisner beş temel işlevinden bahsetmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Tanı koyma

2. Gözden geçirme
3. Karşılaştırma işlevi
4. Eğitimsel gereksinimleri belirleme
5. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptama (Akt. Sağlam ve Yüksel, 2014, s. 23)

Erden (1998) eğitim programlarının en önemli kısmını öğretim programları oluşturduğu için, eğitimcilerin genellikle öğretim programlarını değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.



Şekil 1. Ürüne ve Erişiyeye bakarak programın etkililiğinin değerlendirilmesi (Erden,1998, s.21)

Erden (1998)'e göre değerlendirme türlerinden eldeki program hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir sorusuna yanıt arayan değerlendirme türü, *ürüne ve erişiyeye bakarak program değerlendirmesidir*. Bu tip değerlendirme, öğretim programının etkililiği hakkında yargıda bulunmamızı sağlar, ancak dersin tek tek öğelerinin yeterliğine ilişkin bilgi vermez. Bu çalışmada programın hedef kazanımlarının ne düzeyde gerçekleştirildiğine bakılarak programın etkililiği belirlenmiştir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İngilizce dersi öğretim programı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasına dair yapılan çalışmalara bu bölümde değinilmiştir.

Genç (2004) Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi araştırmıştır. Çalışmada, Türkiye'de ilk ve ortaöğretim öğrencilerine sunulan yabancı dil öğretimi tanıtmış, öğretilen yabancı diller ile ders saatleri, öğretim programları ve ders kitapları konusunda genel bir tablo çizmiştir. Buna göre yabancı dil öğretimi sadece yabancı bir ülkenin dilini öğretmek değildir aynı zamanda öğrencinin o dilin dünyasına girerek, o dünyayı tanıması ve o dünyanın

kültürü ile kendi kültürünün ayırtına varması demektir. Bu şekilde öğrencinin olaylara ve insanlara bakış açısı gelişecektir. Öğrenci sadece dilin kurallarını öğrenmiş olmayacaktır. Genç (2004) Türkiye’de sadece İngilizce öğretimine önem verilmesini eleştirmektedir. Buna göre Almanca, Fransızca gibi diğer dillerin de birinci yabancı dil olarak öğretilmesi hatta Avrupa dilleri dışında, komşu ülke dillerinin de öğretimi için proje ve çözümlerin üretilmesi gerekmektedir. Çünkü Avrupa Birliği ülkelerinde ADGD yönergesine göre çokdillilik ve çokkültürlülük bağlamında, okullarda ikinci yabancı dilin öğretilmesinin teşvik edilmektedir.

Arıbaş ve Tok (2005) araştırmalarında Avrupa Birliği’ne (AB) uyum sürecinde yabancı dil öğretimi üzerinde durmaktadır. Türkiye’de gerçekleşen yabancı dil eğitimi reformlarına değinirler. Türkiye’de ve AB ülkelerinde yabancı dil öğretimini karşılaştırarak mevcut durumu öne sererler. Buna göre Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamaları AB ülkelerinde yaygındır ve en önemlisi de yabancı dil öğretmenleri başka bir alanda ders verecek konumdadır. Yabancı dil başka bir dersin öğretiminde kullanılarak öğretilmektedir. AB ülkeleri ile Türkiye’deki yabancı dil öğretiminin mevcut bilgiler ışığında detaylı bir şekilde kıyaslandığı bu çalışmada AB uyum sürecinde Türkiye’nin yabancı dil öğretimi alanında atması gereken adımlara değinilmiştir. Bunlardan bazıları çok dilliliğin yaşama geçirilmesi, yabancı dil dersinin ilköğretim 1. Sınıftan itibaren verilmesi, yabancı dil ders saatinin diğer derslere oranının artırılması, zorunlu eğitim içerisinde ikinci yabancı dilin de öğretilmesi, Avrupa Dil Ölçütlerinin esas alınması ve yabancı dil farkındalığı kazandırmaya yönelik etkinlik ve faaliyetlerin düzenlenmesi gibi maddeler olarak sıralanmıştır.

Güler (2005) Avrupa Konseyi Ortak Dil Ölçütleri Çerçeve Programını ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçlerini ele almıştır. Çalışmada Avrupa Konseyi, Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının ayrıntılı açıklamaları yapılmakta ve Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları ile Türkiye’de uygulanan program karşılaştırılmaktadır. Buna göre küreselleşen bir dünyada, Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemiş olan ülkemiz, eğitim kurumlarının da Avrupa Birliği uyum sürecine uygun hale getirilmesine büyük önem vermek durumundadır. Bunun için *Yabancı Diller Eğitim Bölümleri* önem arz etmektedir çünkü bu bölümlerde Avrupa Konseyi ‘*Modern Diller Bölümü’nün*’ dil

projeleri bilimsel olarak tartışılarak hayata geçirilecek kararlar alınabilir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirimi bilimsel bir zeminde gerçekleştirilirse kültürler arası iletişimin de sağlanması mümkün olacaktır. Güler İngilizce dersinin kaçınılmaz yabancı dil dersi olduğunu ancak ikinci yabancı dil derslerinin de seçmeli değil zorunlu yabancı dil dersi olması gerektiğini savunmaktadır. Güler (2005)'in değindiği diğer bir nokta Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının etkililiğinin, Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçeve Programının iyi yorumlanmasına bağlı olduğu gerçeğidir, çünkü çerçevede belirtilen ölçüt ve standartlar genel bir çerçeve niteliğindedir ve bunlara göre hazırlanacak olan ders içeriklerinin hazırlanması öğretmenler ve ders kitaplarına bağlıdır. Bu noktada çerçeve programın eksik olduğunu ileri sürmüştür. Çerçeve, dilsel yetilerin kazandırılmasında ve ölçme ve değerlendirmede başvuru kaynağı olarak büyük kolaylıklar sağlamaktadır ancak çerçeve programda, iletişimin gerçekleşmesinde oldukça önemli olan kültürler arası boyuta ve Quetz'in (2002:136) titizlikle üzerinde durduğunu belirttiği öğrenme ve anlama süreçlerinin bilişsel boyutuna değinmemektedir.

Gedikoğlu (2005), araştırmasında Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi sorunlarına değinmiş ve çözüm önerileri sunmuştur. Buna göre Türk eğitim sistemi çok ciddi nitelik sorunları yaşamaktadır ve bunun aşılması için Avrupa Birliğine üye ülkelerin eğitim sistemlerine uyum sağlayarak, eğitim sisteminin her kademesinde kalite anlayışı güderek yeni birtakım düzenlemeler yapılmalıdır. Gedikoğlu araştırmasında, eğitimin politika dışında tutulması gerektiğini ve partiler üstü bir anlayışın benimsenmesi gerektiğini savunur. Eğitim özerk bir yapıya kavuşmalı ve çağdaş nitelik kazanmalıdır.

Demirel ve Güneşli (2006) dil öğretiminde yeni bir anlayış olarak tanımladıkları Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulamasına dair çalışma yapmışlardır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Dil Gelişim Dosyasının (ELP) uyarlanması yapılmıştır. Deney grubuna yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ELP yaklaşımı kullanılmıştır. Diğer gruba geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Grupların beş temel dil becerisi erişim puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ELP yaklaşımına ilişkin tutumları da incelenmiştir. Bir aylık sürecin sonunda, ELP yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme

düzeyleleri açısından olumlu kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Türkçeyi öğrenme isteklerinde belirgin farklılıkların olduğu ve güvenlerinin arttığı belirlenmiştir. Özellikle kazanılması zor gerçekleşen dinleme ve sözlü anlatım becerilerinde öğrencilerin fark edilir bir başarı kaydettikleri belirtilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarında, öğrencilerin ELP'yi rahatlıkla benimsedikleri ortaya çıkmıştır, bunun nedeni ise öğrencilerin kendi dil gelişim süreçlerini planlama ve değerlendirme fırsatı bulmalarıdır. Uygulama sırasında öğrenciler Türk kültürüne ilişkin bilgiler edinmiş ve dil öğrenme sürecine etkin olarak katılmışlardır, bu da öğrencilerin motivasyonunun artmasında etkili olmuştur. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda ELP'den kesinlikle yararlanılması gerektiği sonucunu doğurmuştur. Bunun için Türkçeye uygun dosya modeli geliştirilmesi ve deneysel çalışmalarla pilot okullarda ELP uygulamasının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak dil öğretimi için hazırlanan kitaplar ELP yaklaşımına göre yeniden düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek öğretmenlere ELP yaklaşımı tanıtılmalıdır.

Ataç (2008) araştırmasında, özgün değerlendirme bağlamında Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamalarının okuma becerisine etkisini ele almıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Atılım Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okuluna devam eden öğrenciler ve Atılım Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür. Öncelikle gruplara ADGD hakkında bilgilendirilme yapıldığı belirtilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve bu gruplardaki öğrencilerin Dil Yeterlik testinden aldıkları ön test ve son test puanları incelenmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası kapsamında özgün değerlendirme çalışmaları ile ilgili olarak yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasının özgün değerlendirme teknikleri noktasında yabancı dil öğrenmelerine etkileri konusunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak uygulanan yöntemin deneklerin İngilizce okuma beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ADGD'ye karşı olumlu bir yaklaşım içinde oldukları görülmüştür. Öğretim elemanlarına uygulanan *Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri* sonuçları, öğretim elemanlarının bu konuda hangi noktada olduklarını ve hangi noktada olmak istediklerini gösterecek şekilde ele alınmış, buna göre özgün değerlendirme yöntemlerini

uygulama konusunda ğretim elemanlarının buldukları noktanın çok daha ötesinde olmak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ataç'a göre özgün değerlendirme yöntemlerine yabancı dil ğretim programları ve izlencelerinde daha fazla yer verilmesi, eğitsel olarak yararlı olacaktır çünkü Avrupa Dil Gelişim Dosyasının ve beraberinde özgün değerlendirme yöntemlerinin yabancı dil öğrenim ve ğretimi üzerine olumlu etkileri vardır. Bu amaçla gerek Avrupa Dil Gelişim Dosyası gerekse zgn Değerlendirme konuları ile ilgili daha fazla bilimsel araştırma yapılması gerekmektedir.

Çıray, zdoğru ve Sağlam (2011) araştırmalarında AB'nin eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemindeki etki ve yansımalarını ele almışlardır. AB oluşum süreci ve Türkiye'nin AB yelik süreci tarihsel olarak ele alınmıştır. Avrupa Birliği, İkinci Dünya Savaşının ardından ilk olarak ekonomik ve siyasi amaçla oluşturulmuş ancak bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler birliği eğitim alanında da ortak çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci 1960 yılına kadar gitmektedir ancak 1999 yılında Helsinki Zirvesinde Türkiye'nin adaylığı onaylanmış ve 2005 yılında da tam üyelik müzakereleri başlamıştır. Bu sürecin başlamasıyla Türkiye'de birçok alanda Avrupa Birliği standardı getirilerek tam üyelik için çalışmalar yrtlmştir.

Türkiye AB yeliği sürecince AB eğitim politikalarını takip etmeye başlamış ve Avrupa Birliği normlarına uygun politikalar geliştirerek eğitim sisteminde iyileştirmeye gitmiştir. Avrupa Birliği'nin eğitim politikasının genel amacı ise ye ülkelerin vatandaşları arasında anlayış, hoşgörü ve saygıyı teşvik etmek, Avrupalı olmanın farkındalığını sağlamak, ğrenci ve öğretmenlerin gelişimini sağlamak, araştırma ve gelişim çalışmalarında ye ülkelerin hepsinin aktif katılımını sağlamak olarak belirtilmektedir.

Avrupa Birliği'nde 27 çeşit ülkenin olması, eğitim sistemlerinde de çeşitliliği getirmiştir. Tek bir eğitim sistemi getirmektense birlik, farklı eğitim sistemlerinden yararlanmayı hedeflemiştir. Avrupa Birliği eğitim politikası dili ve kültürü farklı olan bireylerin ortak yaşam alanını paylaşmasını sağlamayı ve bu çeşitliliğin oluşturduğu ortamda ortak değerleri olan ve Avrupalılık bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Türkiye'de ise eğitim politikası 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen amaç ve ilkelere

göre şekil almaktadır. Bu ilkeler eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği gibi hususları içermektedir. Bu yönden milli eğitimin temel amaç ve ilkeleri Avrupa Birliği'nin ilkeleri ile uyumdadır.

Türkiye tam üyelik süreci içerisinde ilerleme raporuna tabi tutulmuştur. 2006 yılındaki raporda, Türkiye'nin eğitim sistemi AB ile uyumlu bulunmuş, ancak uygulama kısmında eksik kaldığı belirtilmiştir. Bu eksiklikler, yoksul kesimde eğitim ihtiyacını karşılamadaki eksiklik, eğitim imkânlarındaki kısıtlılık ve yaşam boyu öğrenmeye olan katılımın düşüklüğü, eğitim alanındaki personel ve hizmet yetersizliği, derslikler gibi alanları içermektedir. Bu süreç içerisinde Türkiye'nin eğitim alanında sınırlı düzeyde gelişme kaydettiği ileri sürülmüştür.

AB uyum sürecinde Türkiye yabancı dil öğretim programlarını ve ders saatlerini AB yabancı dil eğitim politikasına göre şekillendirmeye başlamıştır. Buna göre yabancı dil ders saatleri artırılmış ve daha küçük yaşlara çekilmiştir. 1997 yılında sekiz yıllık eğitime geçilmesiyle yabancı dil dersi, ilköğretim dördüncü sınıfa kadar indirgenmiştir. 2005'te ise AB yabancı dil eğitim politikası doğrultusunda, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi programı gözden geçirilmiş ve amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda, yabancı dil eğitiminin daha etkili olması amacı ile içerik matematik, coğrafya, müzik gibi belirli konular üzerine temellendirilerek tematik olarak düzenlenmiştir. Öğrenme yöntemi olarak işbirlikli öğrenme ve drama uygulamaları ve değerlendirmede performans dayalı değerlendirme teşvik edilmiştir. AB'nin çeşitli eğitim kademe ve türleri için eğitim programları bulunmaktadır. Bunlar Socrates, Leonardo da Vinci Programı ve Youth Gençlik Programıdır. Sokrates programı ilköğretim programlarını etkileyen programlardır. İlköğretim çağındaki çocukların bazı yetenek ve yetilerinin gelişimini amaçlar. Mesleki eğitim alanı için Leonardo da Vinci Programı ve gençlerin projelerini desteklemek ve gençlerin birbirleri ile iletişimlerini güçlendirmek için (Youth) Gençlik Programı hazırlanmıştır. Türkiye'nin bu programlarda yer almasını sağlamak amacı ile Ulusal Ajans kurulmuştur.

1999 yılında Avrupa ülkelerinin Eğitim Bakanları Bologna'da Bologna Deklarasyonu'nu imzalayarak Bologna Sürecini başlatmışlardır. Bu süreç yükseköğretim alanını kapsamakta ve 2010 yılına kadar *Avrupa Yükseköğretim Alanı* yaratmayı hedeflemektedir. Burada amaç tek tip yükseköğretim sistemi

oluşturmak değil aksine çeşitlilikte birlik oluşturmaktır. Yani sistemlerin farklılıkları korunacak ancak birbirleri ile de uyumlu olması ve karşılaştırılabilir olması sağlanacaktır. Bu süreçte en çok tartışılan konu da yükseköğretimde akreditasyon olmuştur. Türkiye yükseköğretim kurumlarında, Erasmus Programı (yükseköğretime uyarlanmış program) hem öğrenci hem de akademisyenlere hareketlilik imkanı vermiştir.

AB'nin eğitim politikasında en önem verdiği diğer bir husus da yaşam boyu öğrenmedir. Bu kapsamda Türkiye'de yaşam boyu öğrenme bilinci kazandırılmaya çalışılmakta ve yaşam boyu öğrenmenin en temel unsurlarından olan yetişkinlerin, her alanda her zaman eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda üniversiteler sorumluluk almış ve yaşam boyu öğrenme merkezleri kurarak yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmuşlardır. Ancak bu çalışmalar yeterli bulunmamış üniversitelerin daha etkin şekilde çalışmalar yapması gerekmiştir.

Türkiye'de genç nüfus daima artış gösterirken okullaşma oranları bu doğrultuda artış göstermemektedir. Türk eğitim sistemi ulusal bir temel üzerine şekillenmiştir ancak AB'ye tam üyelik sürecinde Türk eğitim sistemi, ulusal değerleri kaybetmeden evrensel değerleri de kazandırmayı hedeflemek zorundadır. Aksi takdirde AB gelişim raporunda yer aldığı üzere, Türkiye milliyetçi bir eğitim sisteminin çıktısı olarak kendinden olmayana hoşgörü ve anlayış göstermeme ve demokratik olmama gibi bir tehlike ile karşılaşabilir. Türkiye AB standartlarının gerisinde kaldığı alanlarda bir çözüm üretmelidir. AB üyeliği gelişmiş bir toplum olmanın aracıdır ve bu yolda Türkiye, AB'nin eğitim alanında gerekli gördüğü düzenlemeleri tüm eğitim tür ve kademesinde gerçekleştirmek için daha hızlı adımlar atmalıdır.

Arslan ve Coşkun (2012), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını Türkiye ve dünyada uyarlamalarını ele almışlardır. Araştırmada çerçeve program ayrıntılarıyla açıklanarak dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmalardan bahsedilmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de yabancı dil öğretimine dair öneriler verilmiştir. Buna göre kültürler arası iletişime dayalı yabancı diller öğretim programları Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da katkı sağlayacaktır.

Özer (2012) çalışmasında, ortaokul 3. Sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni paralelinde karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Buna göre Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni Avrupa'da ana dil dışında diğer

dillerin de konuşulmasını özendirmek ve yabancı dil öğretiminde belli noktalarda bir standardı yakalamak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından ortaya çıkarılmıştır. Türkiye Avrupa Birliğiyle uyum çalışmaları kapsamında yabancı dile önem vermektedir. Buradan yola çıkarak Özer, araştırmasında Ortaokul 3. Sınıf (İlköğretim 7. Sınıf) İngilizce Öğretim Programının Ortak Başvuru Metnine uygunluk düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı araştırmada programın kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları yönleri benzerlik ve farklılıklar bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türk Milli Eğitimi genel amaçları ile OBM genel amaçları arasında %92 oranında uyuma olduğu bulunmasına karşın, dil becerileri ilköğretim programında eşit oranda ele alınmamıştır. Öğretim programındaki bütün değerlendirme araçları, Avrupa Dil Gelişim Dosyasından alınmıştır. OBM' de çok çeşitli yaygın ve özgün değerlendirme yöntemleri önerildiğinden ötürü, ilgili eğitim fakültelerinin öğretim programlarındaki ilgili değerlendirme yöntemleri konularının ne düzeyde verildiği ve hâlihazırda mesleğini yerine getiren öğretmenlerin bu yöntemleri ne düzeyde bildikleri araştırılmalıdır. Bu kapsamda, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi uygulama ve bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Çağlar, Kartal ve Merter (2012) çalışmalarında 2011 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Anket aracılığıyla öğretmen görüşlerini aldıkları araştırmaya 115 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenler programın kazanım, içerik ve ölçme değerlendirme ilişkisini yeterli görmemiştir. Öğretmenlerin programa dair en olumsuz görüşleri proje ve performans görevleri konusunda olmuştur. Görevlerin öğrenci seviyesini aştığını düşünmektedirler. Proje ve performans görevleri öğrencilerin kendi başlarına somut şeyler üretebilecekleri şekilde belirlenmelidir. Ders içeriği ile ayrılan süre arasında olumsuz bir ilişki vardır ve buna göre ders saati artırılmalı ya da içerik azaltılmalıdır. İçerik daha eğlenceli öğrenme ortamlarına imkan sağlayacak nitelikte yeniden düzenlenmelidir.

Karcı (2012) dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Anket ve görüşme tekniği ile öğretmen görüşlerini elde etmiştir. Programı kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutları açısından ele almıştır. Buna göre öğretmenler programın temel teorisi olan iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamasında sorunlar olduğunu

belirtmişlerdir. Dört beceriye ilişkin kazanımların edinilebilirlik düzeyine dair öğretmenlerin görüşleri olumsuzdur. Öğretmenler zamanı sınırlı bulmaktadır. Yeni programda haftalık ders saati azaltılmış ancak içerik aynı kalmıştır bu durum derslerde hızlı olmak zorunda olmalarına neden olmaktadır bu yüzden de iletişimsel yaklaşımın becerilere yönelik uygulamalarının yapılamadığı belirtilmektedir. Öğretmenler, derste dilbilgisi ağırlıklı ders uygulamasını sürdürdüklerini belirtmiştir. Öğretmenler becerilere yönelik sınavların uygulanamadığını, konuşma ve dinlemeye yönelik ölçmenin yapılamadığını belirtmişlerdir. Dilbilgisi ağırlıklı, test şeklinde (Boşluk doldurma, kısa cevaplı, çoktan seçmeli) yazılı sınavların yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin becerilere yönelik değerlendirme yapabilmeleri için becerilerle ilgili değerlendirme kaynakları hazırlanmalıdır. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin dersi istedikleri gibi uygulamada engel oluşturmaktadır. Programın önerdiği yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısının en fazla 20-25 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmen görüşlerindeki en önemli madde şu olmuştur: öğretmenler hazırlık sınıfı uygulamasının tekrar gelmesini istemektedirler.

Goullier, F. (2007: 5-16) Avrupa ülkelerinde OBM uygulamalarına dair oluşturulan dil forumundan bir rapor sunmuştur. Raporda, OBM'ye yönelik olumlu ya da olumsuz eleştiriler ve Avrupa ülkelerdeki uygulama ve sonuçlarına dair bilgiler yer almaktadır. Eleştirilerin aksine, OBM dil öğretimine standart getiren bir doküman değil, kullanıcılarına kendi durumlarını analiz etmelerini ve bazı ana noktaları alarak kendilerine en uygun olanı seçmeleri sağlayan bir dokümandır. OBM dil öğretiminde kısıtlama getirmiyor, aksine dil öğretiminde mevcut olan diğer problemleri aydınlatıyor. Örneğin, Polonya'da OBM, öğretmen eğitiminde kullanılırken, OBM'ye dair daha aydınlatıcı metinlere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır, özellikle de *çokdillilik* konusunda daha açıklayıcı bilgilerin olması gerektiği kanısı oluşmuştur. Hollanda'da OBM uygulamalarına dair, OBM'nin, dil öğretim aracı olarak kullanılması ve OBM'nin uygulandığı okulların karşılaştırılabilir olması üzerinde bir örnek olay çalışması yapılmıştır. Luxemburg'ta yetkililer Avrupa Konseyi uzmanlarının da yardımıyla, kendini değerlendirme uygulaması üzerine, dil eğitiminde yeni bir eylem planı geliştirmişler ve bunu dil eğitim politikası gelişiminin bir parçası haline getirmişlerdir. OBM'nin

tanımlarındaki çok dillilik yetisinin kazandırılması ve Büyük Dük'un (Grand Duke) bütün engellerini aşmak, projenin amacını oluşturmaktadır. Bakan açılış konuşmasında, toplumsal uyumun, dil yeterlik düzeyinin yüksek olması kadar önemli olduğunu belirterek projenin amacına işaret etmiştir.

Anderson, J. Charles, Hulstijn, Jan H., Schoonen, Rob (2010: 11), OBM düzeyleri ve ülkelerdeki karşılıklarının gerçekten de doğru olup olmadığına dair yeterince deneysel araştırma yapılmadığını belirtmiş ve OBM uygulamalarının, henüz tam olarak başarılı olmadığını ileri sürmüştür. OBM dil kullanıcı ve öğrenenleri sosyal bir birim olarak ele alır ve toplum-dilbilimsel bir yaklaşımı benimser. İkinci dil ediniminin yatay ve dikey boyutları bulunmaktadır. Yatay boyut dil aktivitelerini kapsar. Bu aktiviteler, dilin kullanıldığı bağlam, iletişim temaları, iletişimsel görevler ve amaçları kapsar. Yatay boyut, genel anlamda iletişimsel yetileri kapsar. Dikey boyut, öğrenen yeterliğini belirlemeye yönelik, ortak dil yeti düzeylerini kapsar. Dil seviyelerini belirlemedeki amaç, öğretim programlarını düzenlemede kolaylık sağlaması ve sınavların nitelikli olmasını sağlamaktır. OBM'nin 2001 formatı, kendiliğinden oluşan bir şey değildir. Avrupa Konseyi'nin, Modern Diller üzerindeki 30 yılı aşkın bir çalışmasının doğal sonucudur. OBM'de belirtilen dil seviyeleri, yeni bir şey değildir, deneyimler üzerine inşa edilmiştir ve şimdiye kadar kullanılmış birçok ölçütlerden yararlanılmıştır. Bu seviye ve tanımlamaları, şimdiki formunu alana kadar birçok deney, araştırma ve testlerden geçmiştir. OBM'nin, özellikle de dil ölçeğinin etkisinin oldukça büyük olacağı açıktır. Birçok eğitim bakanlıkları, ulusal dil sınavlarının OBM seviyelerini karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Birçok kurum, buna üniversiteler ve sınav komisyonları da dahil, sınavlarının OBM seviyelerinde olduğunu iddia etmektedir. Ancak bunların çok azı bunu ispatlayan deneysel çalışmalar yapmıştır. Avrupa Konseyi, OBM kullanımında, örnek olay çalışmalarının yapılmasını teşvik etmektedir. Ancak, bazı yazarlar OBM'nin uygulanmasına dair eksiklikleri olduğunu ve deneysel uygulamalardan yoksun olduğunu ileri sürmektedir. OBM ne öğrenen performansı üzerinde yapılan deneysel bir çalışmaya ne de dilbilimsel bir teoriye dayalı olarak geliştirilmiştir. (Anderson, 2007; Hulstijn, 2007). Diğer yanda dil sınavı uzmanları, OBM'nin şuan ki formatında belirginlik ve tutarlılıkta eksik kaldığını ileri sürmektedirler. (Weir, 2005). OBM, şuan tam anlamıyla başarılı bir şekilde uygulanmış değildir.

Trim, J.L.M. (2010: 1-11), araştırmasında Avrupa Konseyi'nin kuruluş amacına ve yılına değinmiştir. Avrupa Konseyi'nde, dil öğretim tarihi tartışılmış ve böylelikle dil öğretimine dair girişimler başlamıştır. OBM bu girişimlerin ürünüdür ve dil öğretiminde, dil yeterlik seviyeleri getirmiştir.

Türkiye'de öğretim programı değerlendirme çalışmalarında genelde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada öğrenci düzeylerine bakılarak programın hedefe ulaşip ulaşmadığına bakılacak ve öğretmen görüşleri ile çalışma desteklenecektir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında etkililiğini belirlemeye yönelik betimleyici nitelikte genel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Karasar (2012, s.34)'a göre tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Ş. vd., 2014: 14). Araştırmada öncelikle İngilizce dersi öğretim programında, OBM bağlamında 9.sınıflar için belirlenen A1-A2 hedef kazanımlarının neler olduğuna dair ilgili dokümanlar incelenerek analiz edilmiştir. Bu kazanımların gerçekleşme düzeyinin nasıl olduğuna dair, Kayseri'de bulunan Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden bir kesit alınarak, bu öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri ve yine Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerden bir kesit alınarak, bu öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programına dair görüşleri incelenmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri'deki ortaöğretim 9. sınıf seviyesindeki öğrenciler ve 9.sınıf İngilizce dersini okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi seçilerek belli alt gruplar karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, Ş. vd., 2014). Taban puanları 400 ve üzeri ile alım yapan Anadolu liseleri seçilmiş, bunlar arasında da en düşük, orta ve en yüksek puanla alan okullar gruplandırılmıştır. Örneklem alınan Anadolu liselerinin taban puanları en yüksekten en düşüğe göre şu şekildedir:

Tablo 3. Anadolu Liseleri Taban Puanları (Çorumlu, 2015)

Anadolu Lisesi	Taban Puanı	Anadolu Lisesi	Taban Puanı	Anadolu Lisesi	Taban Puanı
B	481	C	440	E	403
A	476	G	430	F	399
H	462	D	417		

9. sınıf düzeyindeki 8 okulda 516 öğrenciye, program sonunda tamamlanmış olması öngörülen A2 seviyesinde başarı sınavı uygulanmıştır. Sınav okuma-anlama-yazma becerilerini ölçmektedir.

Araştırmaya katılan 516 öğrencinin 247 (% 47,9)'si erkek, 269 (% 52,1)'u kız öğrencidir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ve cinsiyetlerine göre dağılımı

Öğrenim görülen okul	Cinsiyet			
	Erkek		Kız	
	F	%	F	%
A Anadolu Lisesi	31	12,6	36	13,4
B Anadolu Lisesi	38	15,4	53	19,7
C Anadolu Lisesi	31	12,6	36	13,4
D Anadolu Lisesi	26	10,5	29	10,8
E Anadolu Lisesi	39	15,8	27	10,0
F Anadolu Lisesi	18	7,3	16	5,9
G Anadolu Lisesi	33	13,3	34	12,6
H Anadolu Lisesi	21	8,5	48	17,8
Toplam	247	%100	269	%100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 67 (%13,0)'sinin A AL'de olup bunların 31 (%12,55)'inin erkek, 36 (%13,38)'sının kız olduğu, 91 (%17,6)'inin B AL'de olup bunların 38 (%15,4)'inin erkek, 53 (%19,7)'ünün kız olduğu, 67 (% 13,0)'sinin C AL'de olup bunların 31 (%12,6)'nin erkek, 36 (%13,4)'sının kız olduğu, 55 (% 10,7)'sinin D AL'de olup bunların 26 (10,5)'sının erkek, 29 (%10,8)'unun kız olduğu, 66 (% 12,8)'sının E AL'de olup bunların 39 (15,8)'unun erkek, 27 (%10)'sinin kız olduğu, 34 (% 6,6)'ünün F AL'de olup

bunların 18 (%7,3)'nin erkek, 16 (%5,9)'sının kız olduğu, 67 (% 13,0)'sinin G AL'de olup bunların 33 (%13,3)'ünün erkek, 34 (%12,6)'ünün kız olduğu ve 69 (% 13,4)'unun H AL'de olup bunların 21 (%8,5)'inin erkek, 48 (%17,8)'sinin kız olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem değişkenlerine göre dağılımları

Kıdem	Cinsiyet				Mezun olunan fakülte			
	Erkek		Kadın		Eğitim Fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi	
	F	%	F	%	F	%	F	%
10 yıla kadar	0	0,0	3	23,1	1	6,7	2	20,0
11-20 yıl	11	91,7	8	61,5	11	73,3	8	80,0
21 yıl ve üzeri	1	8,3	2	15,4	3	20,1	0	0,0
Toplam	12	%100	13	%100	15	%100	10	%100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si erkek, 13'ü kadın öğretmendir. Kadın öğretmenlerin 3 (% 23,1)'ünün 10 yıla kadar kıdemi bulunurken, erkek öğretmenlerde 10 yıla kadar kıdemi olan bulunmamaktadır. 10 yıla kadar kıdemi bulunan kadın öğretmenlerin 1 (% 6,7)'i eğitim fakültesi mezunu, 2 (% 20)'si fen-edebiyat fakültesi mezunudur. 11 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin 11(% 91,7)'i erkek, 8 (% 61,5)'i kadın öğretmenden oluşmaktadır. 11-20 yıla kadar kıdemi bulunan öğretmenlerin 11 (% 73,3)'i eğitim fakültesi mezunu, 8 (% 80)'i fen-edebiyat fakültesi mezunudur. 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin 1 (% 8,3)'i erkek, 2 (% 15,4)'si kadın öğretmendir. 21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin 3 (% 20,1)'ü eğitim fakültesi mezunuyken, fen-edebiyat fakültesi mezunu olan bulunmamaktadır. 11-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin çoğunlukta olması, mesleki deneyimi olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu gösterirken, bu grubun deneyiminin 21 yıldan az olması dinamik ve genç bir nüfus olduğunu göstermektedir denilebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilgili dokümanlar ve öğretmenlere yönelik anket için iki farklı kaynaktan, öğrencilerin dil edinimlerini test etmek amacıyla da bir başarı testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik birinci veri toplama aracı olarak Karcı'nın (2012) yüksek lisans çalışmasında kullandığı “*Program Değerlendirme Anketi*” kullanılmıştır. Karcı, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında beş farklı okuldan toplam 12 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak ön form oluşturmuş ve bu formu uzmanların görüşüne sunarak yeniden düzenlemiştir. 54 öğretmen üzerinde ön deneme uygulamaları yürütülerek yeniden düzenlemeler yapılmış ve uzman görüşüne sunulurken formun son biçimi düzenlenmiştir. Program değerlendirme anketi kazanım, içerik, öğrenim durumları ve ölçme değerlendirme olmak üzere programın dört boyutunu değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

İkinci veri toplama aracı olarak da, Ataç (2008)'in Doktora Tez çalışmasında yararlandığı, O'Malley ve Valdez tarafından Stiggins (1992)'den uyarlanmış olduğu belirtilen “*Özgün Değerlendirme Hedef Belirleme Envanteri*” kullanılmıştır. Söz konusu döküm (envanter) Avrupa Dil Gelişim Dosyasında önerilen özgün değerlendirme uygulamasına dair maddeler içermektedir.

Yukarıdaki iki veri toplama aracını içeren araştırma anketi üç bölümden oluşmaktadır; kişisel bilgi formu (3 soru), öğretmenlerin İngilizce programının değerlendirmesine ilişkin yer alan maddeler (52 soru) ve Avrupa Dil Çerçevesi bağlamında sınıf içi uygulamalarına dair görüşlerini sorgulayan 14 soru.

Öğrencilerin ulaştıkları seviyeleri belirlemek ve programın öngördüğü A2 seviyesini ölçmek için uluslararası geçerliği olan Cambridge KET (Key English Test) uygulanmıştır. KET Avrupa Dil Çerçevesi bağlamında A2 (Temel Kullanıcı) seviyesini ölçen uluslararası geçerliği olan bir sertifika sınavıdır. Bu sertifika şunları göstermektedir (Cambridge English, 2016)

- Temel kalıp ve ifadeleri anlayabilir,
- Basit seviyede İngilizce yazıları anlayabilir,
- İngilizce dilinde kişilerle temel seviyede iletişim kurabilir.

Programda 9. sınıf seviyesi OBM dil seviyelerine göre A1-A2 Temel Kullanıcı seviyesindedir ve KET sertifika sınavının amaçlarıyla uyduğunu göstermektedir. KET okuma-anlama, yazma, dinleme ve konuşma bölümünden oluşmaktadır. Araştırmada uygulanan sınavda okuma-anlama-yazma becerilerini ölçen bölüm kullanılmıştır.

KET sınav formatı üç bölümden oluşmaktadır:

1. Reading and Writing: Bu bölüm tabela, broşür, gazete ve dergiler gibi basit yazılı bilgileri anladığını gösterir. Puanlamasında 55 soru 1 er puan, 56. soru 5 puan olmak üzere toplam 60 puandır v sınavın %50'sini oluşturmaktadır. 9 bölüm ve 56 sorudan oluşmaktadır. 1-5. bölümler genel olarak okumayla ilgili, 6-9. bölümler yazmayla ilgilidir.

Bölüm 1: eşleştirme. 5 soru/metinde verilen temel mesajı anlama,

Bölüm 2: çoktan seçmeli. 5 soru/okuma ve kelime bilgisini doğru kullanma,

Bölüm 3: çoktan seçmeli. 10 soru/ okuma ve günlük konuşma dilinde doğru yanıtı bulma,

Bölüm 4: ana fikri bulma,

Bölüm 5: çoktan seçmeli cloze. 8 soru/ okuma ve doğru kelime türünü bulma; since, for gibi edatlar ya da fiilin doğru formu keep, keeping, kept gibi...,

Bölüm 6: kelimeyi tahmin edip tamamlama. 5 soru/ kelime ve imla bilgisini doğru kullanma,

Bölüm 7: açık uçlu cloze. 10 soru/ dilbilgisi, kelime ve imla bilgisini doğru kullanma,

Bölüm 8: bilgi aktarma. 5 soru/Okuma-anlama ve kelimeleri ve sayıları doğru yazma,

Bölüm 9: güdümlü yazma. 1 soru/ Yazma- gelen mesajı anlama ve kısa cevap yazma kazanımlarını içerir.

2. Listening

3. Speaking

Cambridge English, KET sınavı için puan cetveli sunmaktadır. Puanlamada her bölüm ayrı ayrı puanlanmakla birlikte bütün sınav puanlaması da yapılmaktadır. Araştırmada reading ve writing bölümü uygulandığından bu bölümün puan karşılığı aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 6. Cambridge English KET sınavı okuma-yazma bölümü için puan cetveli

Practice test score Sınav puanı	Cambridge English scale score Cambridge sınav ölçeğindeki karşılığı	CEFR Level Avrupa Ortak Dil Çerçevesi seviyesi
55	140	Level B1
40	120	Level A2
25	100	Level A1
13	82*	-

KET sınavı okuma-yazma bölümünden toplamda alınabilecek sınav puanı 60'dır. Tabloya bakıldığında 55 ve üzeri puan B1 seviyesine, 40-55 puan arası puan A2 seviyesi ve 25-40 puan arası A1 seviyesine karşılık gelmektedir. 25'ten aşağı alınan puanın OBM'de karşılığı bulunmamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama aracı olarak öncelikle öğretim programı ve OBM detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket formu ve öğrencilere uygulanan başarı testi, örnekleme alınan okullarda araştırmacının kendisi tarafından 2015-2016 öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında uygulanmıştır. Okullardaki İngilizce öğretmenlerinden sınavların şubelere uygulanmasında yardım alınarak sınavın güvenli bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. Sınavlar araştırmacı tarafından Cambridge KET cevap anahtarına göre incelenerek puanlaması yapılmıştır.

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin çözümlemesi uygun istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Toplanan veriler üzerinde "cinsiyet" değişkenine göre 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce yeterlik düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, "öğrenim görülen okullar" değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt

boyutları, Avrupa Dil Çerçevesi uygulama düzeyleri ve programın geneli hakkındaki görüşlerinin “*cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin veri analizinde Mann Whitney U testi; “*kıdem*” değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin veri analizinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi, 05 olarak alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İngilizce öğretim programının ADGD'ye uygun A1-A2 düzeyinde belirlenen hedefleri nelerdir?

Ertürk (2013) hedef yerine “yetişek” kavramını kullanmakta ve yetişegi planlı eğitim programlarında yetiştiricilerin tutmadan edemeyeceği unsurlardan biri olarak öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması şeklinde tanımlamaktadır. Bu çalışmada 2015-2016 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının 9. sınıf düzeyinde belirlenen hedefleri ele alınmıştır. 9. sınıf İngilizce yeterlik düzeyi OBM bağlamında A1-A2 olarak belirlenmiştir (TTKB-MEB, 2014).

OBM'nin amaçlarından birisi farklı nitelikteki sistemler arasında karşılaştırma yapabilmek için belli standartların, sınav ve testlerin gerektirdiği yeterlik düzeylerini belirlemede kullanıcılara yardımcı olmaktır. Çerçevenin oluşturduğu ortak yeti düzeyleri hangi alan ve eğitim ortamında uygulanırsa uygulansın hiçbir şekilde sınırlayıcı bir unsur oluşturmaz, sistemler seviyeleri ve tanılayıcıları kendilerine göre seçip planlayabilirler. Hatta kurumlar bu şekilde uyarladıkça, yeti düzeylerinin belirlenip tanımlanması tecrübeye dayalı olarak geliştirilebilir (Coincil of Europe, 2001: 21-23). Belirlenen ortak yeti düzeyleri ve tanımlayıcıları tamamen bir yol gösterici niteliğinde öğreticilere ve kurumlara rehberdir ve genel bir çerçevedir anlayışına dayanarak öğretim programının hazırlanmasında OBM ölçütlerine bir rehber olarak başvurulmuştur.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı 2013'te yenilenen 2.-8. sınıf İngilizce öğretim programının devamı olarak düzenlenmiştir (TTKB-MEB, 2014). Program iletişimsel yaklaşımı benimsemektedir. Dört dil becerisi bütüncül olarak ele alınmaktadır.

2011 İngilizce öğretim programında dil yeterlik düzeyleri A1.1 A1.2 A2.1 A2.2 A2.3 B1.1 B1.2 B2.1 B2.2 C1.1 olarak kendi içlerinde ayrıntılı olarak verilirken (TTKB-MEB, 2011), 2014 programında seviyeler A1-A2 olarak genel verilmiştir. MEB (2014) ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında 9. sınıflar için belirlenen A1-A2 hedefler temalara göre şu şekilde verilmiştir:

THEME 1 : Studying abroad – Yurt dışında öğrenim

- Introducing yourself and your family - aileni ve kendini tanıtmak
- Talking about possessions – iyeliklere (sahiplik) dair konuşma
- Meeting new people – yeni insanlarla tanışma
- Talking about jobs - mesleklere dair konuşma
- Naming different countries and languages – farklı ülke ve dilleri adlandırma
- Asking about and giving directions – yön sorma ve tarif etme

OBM dil seviye betimlemelerine göre bu kazanımların, A1 seviyesine denk gelen kazanımlar olduğu görülmektedir. Buna göre A1 seviyesindeki bir öğrenci, kendini ya da başkalarını tanıtabilir; nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ile ilgili sorular sorabilir, cevaplar verebilir.

THEME 2: My environment – çevrem

- Naming everyday objects – günlük nesnelere adlandırma
- Talking about locations of things – nesnelere yerine dair konuşma
- Asking about and describing our neighborhood – çevremizi tanıtmak ve sormak
- Doing shopping – alışveriş yapmak
- Making comparisons – karşılaştırmalar yapmak
- Making preferences – tercihleri belirtme

THEME 3: Movies - Filmler

- Talking about likes and dislikes – beğenme ve beğenmemeleri ifade etme
- Talking about hobbies and free time activities – hobiler ve boş zaman etkinliklerine dair konuşma
- Inviting and refusing/accepting an invitation – davet etme ve bir daveti ret ya da kabul etme
- Making excuses – mazeret bildirme
- Expressing opinions – fikir beyan etme
- Telling and asking about the time and date – saat ve tarih sorma ve söyleme

THEME 4: Wild life – Vahşi yaşam

- Describing daily routines – günlük rutinleri anlatma
- Talking about abilities and talents – yetenek ve becerilerden bahsetme
- Talking about frequencies – sıklıklar hakkında konuşma
- Expressing formations of some natural events – bazı doğal olayların oluşumlarını anlatma

THEME 5: Celebrities – Ünlüler

- Asking about and describing people's appearances and characters – insanların görünüş ve karakterlerini tarif etme ve sorma
- Identifying people – insanları tanımlama
- Comparing characteristics and appearances – karakter özelliklerini ve fiziksel görünüşleri karşılaştırma
- Expressing opinions (Agreeing, disagreeing, etc...) – fikir belirtme (katılma, katılmama, vb.)

THEME 6: Intercultural topics – Kültürler arası konular

- Identifying cultural differences – kültürel farklılıkları tanımlama
- Asking about and describing cities – şehirleri tanıtmaya ve sorma
- Talking about travel and tourism – seyahat ve turizme dair konuşma

- Telling and asking about the time and date – saat ve tarih söyleme ve sorma
- Asking about and giving direction – yön sorma ve tarif etme

THEME 7: Seven wonders – Yedi harika

- Talking about past events – geçmiş olaylara dair konuşma
- Making inquiries – soruşturmalar yapma
- Asking and answering questions in an interview – bir röportajda soru sorma ve yanıtlama

THEME 8: Emergency and health problems – Acil ve sağlık problemleri

- Giving and asking for advice – tavsiye isteme ve verme
- Telling people what we think – ne düşündüğümüzü söyleme
- Giving and understanding simple instructions – basit yönergeler verme ve yönergeleri anlama
- Seeing the doctor – doktorla görüşme

THEME 9: Party – Parti

- Organizing an event – bir etkinlik organize etme
- Talking about future plans – gelecek planlarına dair konuşma
- Making requests – ricada bulunma
- Asking for and giving suggestions – öneride bulunma ve öneri isteme
- Making and answering phone calls – telefonla görüşme yapma
- Reminding people what to do – insanlara yapacakları işleri hatırlatma

THEME 10: Television – Televizyon

- Making predictions about the future – gelecekle ilgili tahminler yürütme
- Stating an opinion (agreement, disagreement, etc...) – bir fikir belirtme (katılma, katılmama, vb.)
- Asking for opinion – fikir sorma

- Interrupting someone in a conversation – biri konuşurken konuşmayı bölme
- Gaining time in a conversation – konuşma sırasında zaman kazanma

OBM ortak yeti düzeylerinin tanımlamalarına bakıldığında, hedefler bu düzeylerin çerçevesinde ayrıntılı ve tekrar eden bir döngüde verilmiştir. A2 düzeyindeki bir öğrenci, kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir; bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir; Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.

OBM dil betimleyicileri A1-A2 düzeyi için hedefler genel olarak şu şekildedir (Council of Europe, 2001: 33) :

A1 (breakthrough) : üretken dil kullanımının en alt düzeyi,

- Basit bir şekilde etkileşimde bulunma
- Nerde yaşadıklarına, tanıdıkları insanlara ve sahip oldukları şeylere dair basit sorular sorma ve cevap verme
- Planlanmış ve başı sonu belli cümleler kurmaktan ziyade acil ihtiyaç durumlarında ya da çok bildik konularda basit konuşmalar başlatma ve konuşmalara tepkime bulunma.

A2 (waystage) : toplumsal söylemlerin kullanıldığı seviye:

- Günlük selamlama ve hitapların kibar söylemlerini kullanma
- İnsanlara hatırlarını sorma
- Haberlere tepkide bulunma
- Toplumsal değiş tokuşları yönetebilme; işte ya da boş zamanlarında ne yaptıklarını sorma
- Davet edebilme ve davete tepkide bulunma
- Buluşma organize edebilme ve buluşma için nereye gidileceğine ve ne yapılacağına dair fikrini söyleme
- Öneride bulunma ve önerileri kabul ya da reddetme

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında (TTKB-MEB, 2014), hedefler tematik üniteler bazında verilmiştir. Programda sunulan bu hedeflerin kazanımları dinleme, telaffuz- konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak ayrıntılı belirtilmiştir. Ünitelerin tematik olması gerçek yaşam ortamları sunma bakımından önemlidir. MEB (2014) ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı iletişimsel yaklaşım odaklı tematik ünitelere dayalı hedefler betimlemiştir ve bu hedeflerin sınırlı dilbilgisi çerçevesinde dört beceriye (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dönük gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Hedef kazanımların tematik üniteler içerisinde ve A1-A2 ortak yeti düzeyleri tanımlamaları doğrultusunda düzenlendiği görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini uygulama düzeyleri nasıldır?

Bir metin olarak OBM incelendiğinde, öğrencinin dil ile ilgili olarak ne bildikleriyle değil, dili nasıl ve ne için kullandığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yönüyle OBM eylem odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir (Coincil of Europe, 2001: 9-10).

ADGD, OBM metni ile ortaya çıkmış bir projedir. ADGD, portfolyo değerlendirme ile karıştırılmaktadır. ‘Portfolyo değerlendirme’ ile ‘ADGD’ aynı kavramlar kavramlar değildir. Portfolyo öğrencinin kendi öğrenmeleriyle ilgili oluşturduğu dosya iken ADGD dillerin öğretiminde kullanılan kaynak durumundadır (Ataç, 2008: 47). ADGD özgün değerlendirme yöntemlerini teşvik etmektedir. Portfolyo değerlendirme, bu yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada Ataç (2008)’ın özgün değerlendirmenin, dil öğreticilerince ne ölçüde kullanıldığını belirlemek amaçlı oluşturduğu anketten yararlanılarak, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin, ADGD’nin özelliklerinden biri olan özgün değerlendirme yöntemlerini kullanımlarına ilişkin inceleme yapılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini bu konuda değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında, özgün değerlendirme yöntemlerini kullanımlarına ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini kullanımlarına ilişkin değerler

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Avrupa Dil Gelişim Dosyası özgün değerlendirme	25	25,00	42,00	34,04	4,06

Tablo 7 incelendiğinde özgün değerlendirme yöntemlerini uygulama açısından öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 25, en yüksek puanın 42 ve ortalama puanın 34,04 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ADGD uygulamaya ilişkin standart sapma değeri 4,06'dir. Anket sorularının hepsini *hemen hemen hiç* olarak cevaplandırıldığı takdirde alınabilecek olan 14 puanı alan olmazken hepsini *oldukça* yanıtı cevaplandırarak alınabilecek olan 42 puanı alan olmuştur. Anketin hepsine "*bazen*" yanıtını veren 28 puan almıştır. Öğretmenlerin ortalamaları 34,04 ile ortalamanın üzerinde kalmaktadır.

4.3. Başarı testinden elde edilen puanlara göre öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerine ilişkin hedefe ulaşma düzeyleri nasıldır?

Tablo 8'de öğrencilerin okuma puanı, yazma puanı ve genel toplam puanına ilişkin en düşük, en yüksek, ortalama puan ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin okuma puanı, yazma puanı ve genel puanı

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Okuma puanı	516	0	35	19,45	7,23
Yazma puanı	516	0	25	11,06	6,78
Genel puan	516	0	60	30,51	13,01

Tablo 8 incelendiğinde genel puan açısından öğrencilerin aldığı en düşük puanın en yüksek puanın 60 ve ortalama puanın 30,51 olduğu görülmektedir. En yüksek 60 puanın alınabileceği bu boyutta öğrencilerin orta düzey bir başarıya sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte genel puana ilişkin standart sapma değeri 13,01'dir.

Tablo 6'daki KET (Key English Test for schools) sınav sonuç puanları ve ADGD (CEFR)'de karşılık gelen düzeylerine bakıldığında, 30,51 ortalama puanın A1 seviyesine karşılık geldiği görülmektedir. Programın hedefi olan A2 düzeyine

ulaşılamamıştır. A2 düzeyinin başarılması için gerekli puan en az 40 ve en çok 54 puandır. 30,51 puan 40 puanın oldukça altındadır.

Tablo 8 genel puan durumuna bakıldığında, alınabilecek en düşük 0 puanı ve en yüksek 60 puanı alan öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin İngilizce yeterli düzeyleri arasında farklılaşmanın oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuma alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 0, en yüksek puanın 35 ve ortalama puanın 19,45 olduğu görülmektedir. En yüksek 35 puanın alınabileceği bu boyutta öğrencilerin orta düzey bir başarıya sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuma puanına ilişkin standart sapma değeri 7,23'tür. Tablo 6'da okuma ve yazma için ayrı bir derecelendirme yapılmadığı için kaç puanın hangi dil düzeyine denk geldiği net olarak belirtilemez ancak 19,45 ortalamanın, 35 puan üzerinden düşünüldüğünde orta düzey bir başarıya denk geldiği söylenebilir.

Yazma alt boyutunda öğrencilerin aldığı en düşük puanın 0, en yüksek puanın 25 ve ortalama puanın 11,06 olduğu görülmektedir. En yüksek 25 puanın alınabileceği bu boyutta 11,06 ortalama puan oldukça alt seviyede kalmaktadır. Öğrenciler yazma becerisi boyutunda, okuma-anlama becerisi boyutuna göre daha az başarı göstermişlerdir. Bununla birlikte yazma puanına ilişkin standart sapma değeri 6,78'dir. Okuma ve yazma becerileri alt boyutlarında alınabilecek en yüksek ve en düşük puanı alan öğrenciler bulunmaktadır. Bu da yine öğrencilerin iki boyuttaki yeterli düzeyleri arasında önemli bir fark olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, onların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okullara göre farklılık göstermekte midir?

4.4.1. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin okuma, yazma ve genel puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin okuma, yazma ve genel puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Okuma puanı	Erkek	247	19,21	7,373	-,731	,465
	Kız	269	19,67	7,109		
Yazma puanı	Erkek	247	10,89	6,588	-,537	,592
	Kız	269	11,22	6,954		
Genel puan	Erkek	247	30,10	12,878	-,686	,493
	Kız	269	30,89	13,143		

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.4.2. Öğrencilerin testten elde ettikleri başarıları, öğrenim gördükleri okullarına göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin okuma, yazma ve genel puanlarının öğrenim gördükleri okullara göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puanlarına ilişkin değerler

Boyutlar	Öğrenim görülen okul	N	X	Ss
Okuma puanı	A Anadolu Lisesi	67	23,67	5,92
	B Anadolu Lisesi	91	26,03	4,93
	C Anadolu Lisesi	67	16,54	5,20
	D Anadolu Lisesi	55	13,89	5,16
	E Anadolu Lisesi	66	21,83	3,44
	F Anadolu Lisesi	34	12,32	4,59
	G Anadolu Lisesi	67	11,81	4,92
	H Anadolu Lisesi	69	22,58	5,50
Yazma puanı	A Anadolu Lisesi	67	15,21	6,64
	B Anadolu Lisesi	91	16,63	5,47
	C Anadolu Lisesi	67	9,85	4,74
	D Anadolu Lisesi	55	8,20	4,16
	E Anadolu Lisesi	66	12,12	3,53
	F Anadolu Lisesi	34	7,44	3,69
	G Anadolu Lisesi	67	1,93	2,63
	H Anadolu Lisesi	69	12,80	6,70
Genel puan	A Anadolu Lisesi	67	38,88	11,01
	B Anadolu Lisesi	91	42,66	9,17
	C Anadolu Lisesi	67	26,39	9,01
	D Anadolu Lisesi	55	22,09	8,41
	E Anadolu Lisesi	66	33,95	4,86
	F Anadolu Lisesi	34	19,76	6,74
	G Anadolu Lisesi	67	13,73	6,35
	H Anadolu Lisesi	69	35,38	11,07

Tablo 10 incelendiğinde okuma puanı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,03 ile B AL öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 23,67 ortalama ile A AL, 22,58 ortalama ile H AL, 21,83 ortalama ile E AL, 16,54 ortalama ile C AL, 13,89 ortalama ile D AL, 12,32 ortalama ile F AL, 11,81 ortalama ile G AL öğrencilerinin izlediği görülmektedir. En yüksek 35 puanın alınabildiği okuma boyutunda alınan en yüksek puan 26,03 puan olmuştur. 18 puanın altı orta düzey başarının altında kalan puanlar olmuştur. Dört okul 18 puanın altında kalmıştır.

Yazma puanı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,63 ile B AL öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 15,21 ortalama ile A AL, 12,80 ortalama ile H AL, 12,12 ortalama ile E AL, 9,85 ortalama ile C AL, 8,20 ortalama ile D AL, 7,44 ortalama ile F AL, 1,93 ortalama ile G AL öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Okuma ve yazma becerileri alt boyutunda okulların puan ortalaması sıralaması değişmemektedir. Her iki boyutta da okulların başarı sıralamaları aynıdır.

Genel puan alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 42,66 ile B AL öğrencilerine ait olduğu, bunları sırasıyla 38,88 ortalama ile A AL, 35,38 ortalama ile H AL, 33,95 ortalama ile E AL, 26,39 ortalama ile C AL, 22,09 ortalama ile D AL, 19,76 ortalama ile F AL, 13,73 ortalama ile G AL öğrencilerinin izlediği görülmektedir. KET (Key English Test for schools) sınav sonuç puanları ve ADGD (CEFR) karşılık gelen düzeylerine bakıldığında 40-55 puan A2 seviyesine karşılık gelmektedir. Buna göre A2 seviyesini genel ortalamada başaran sadece bir okul bulunmaktadır. 25-40 puanın A1 seviyesine karşılık geldiği görülmektedir ve buna göre 4 okulun A1 seviyesinde olduğu, 3 okulun ise A1 seviyesinin de altında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puanlarının farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puanlarına ilişkin ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim görülen okul	KT	sd	KO	F	p
Okuma puanı	Gruplar arası	14098,11	7	2014,02	79,635*	,000
	Grup içi	12847,57	508	25,291		
	Toplam	26945,69	515			
Yazma puanı	Gruplar arası	10839,13	7	1548,45	61,402*	,000
	Grup içi	12810,87	508	25,218		
	Toplam	23650,01	515			
Genel puan	Gruplar arası	48368,64	7	6909,81	90,459*	,000
	Grup içi	38804,28	508	76,386		
	Toplam	87172,93	515			

Tablo 11 incelendiğinde okuma puanı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=79,635$, $p<,05$), yazma puanı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=61,402$, $p<,05$) ve genel puan için hesaplanan F değeri ($F=90,459$, $p<,05$) ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre okuma, yazma ve genel puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenim görülen okul	(J) Öğrenim görülen okul	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Okuma puanı	A Anadolu Lisesi	C AL	7,134*	,000
		D AL	9,781*	,000
		F AL	11,348*	,000
		G AL	11,866*	,000
	B Anadolu Lisesi	C AL	9,496*	,000
		D AL	12,142*	,000
		E AL	4,200*	,000
		F AL	13,709*	,000
	C Anadolu Lisesi	G AL	14,227*	,000
		H AL	3,453*	,001
		E AL	-5,296*	,000
		F AL	4,214*	,002
	D Anadolu Lisesi	G AL	4,731*	,000
		H AL	-6,042*	,000
		E AL	-7,942*	,000
		H AL	-8,689*	,000
	E Anadolu Lisesi	F AL	9,510*	,000
		G AL	10,027*	,000
	F Anadolu Lisesi	H AL	-10,256*	,000
	G Anadolu Lisesi	H AL	-10,774*	,000
Yazma puanı	A Anadolu Lisesi	C AL	5,358*	,000
		D AL	7,009*	,000
		E AL	3,088*	,010
		F AL	7,768*	,000
	B Anadolu Lisesi	G AL	13,284*	,000
		C AL	6,776*	,000
		D AL	8,426*	,000
		E AL	4,505*	,000
		F AL	9,185*	,000
		G AL	14,701*	,000
		H AL	3,829*	,000

Genel puan	C Anadolu Lisesi	G AL	7,925*	,000
		H AL	-2,946*	,015
	D Anadolu Lisesi	E AL	-3,921*	,001
		G AL	6,275*	,000
	E Anadolu Lisesi	H AL	-4,597*	,000
		F AL	4,680*	,000
	F Anadolu Lisesi	G AL	10,196*	,000
		H AL	5,516*	,000
	G Anadolu Lisesi	H AL	-5,356*	,000
		H AL	-10,872*	,000
	A Anadolu Lisesi	C AL	12,493*	,000
		D AL	16,790*	,000
		E AL	4,926*	,027
		F AL	19,116*	,000
		G AL	25,149*	,000
	B Anadolu Lisesi	C AL	16,271*	,000
		D AL	20,568*	,000
		E AL	8,705*	,000
		F AL	22,895*	,000
		G AL	28,928*	,000
	C Anadolu Lisesi	H AL	7,283*	,000
		E AL	-7,566*	,000
		F AL	6,623*	,008
	D Anadolu Lisesi	G AL	12,657*	,000
H AL		-8,989*	,000	
E AL		-11,864*	,000	
E Anadolu Lisesi	G AL	8,360*	,000	
	H AL	-13,286*	,000	
F Anadolu Lisesi	F AL	14,190*	,000	
	G AL	20,223*	,000	
G Anadolu Lisesi	G AL	6,033*	,025	
	H AL	-15,612*	,000	
	H AL	-21,645*	,000	

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar açısından okuma puanı ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde A Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre A Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

B Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri

arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre B AL öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

C Anadolu Lisesi öğrencileri ile E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre C Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek; H Anadolu Lisesi ve E Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D Anadolu Lisesi öğrencileri ile E Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre D Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, E Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

E Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre E Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre H Anadolu Lisesi öğrencilerinin okuma puanı ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Yazma puanı ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde A Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre A Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

B Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre B Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

C Anadolu Lisesi öğrencileri ile G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre C Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek; H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D Anadolu Lisesi öğrencileri ile E Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre D Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, E Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük; G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

E Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre E Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre H Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

F Anadolu Lisesi öğrencileri ile G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre F Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puanı ortalamaları, G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Genel puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde A Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre A Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

B Anadolu Lisesi öğrencileri ile C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre B Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, C Anadolu Lisesi, D Anadolu Lisesi, E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

C Anadolu Lisesi öğrencileri ile E Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre C Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, E Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük; F Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

D Anadolu Lisesi öğrencileri ile E Anadolu Lisesi, G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre D Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, E Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük; G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

E Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre E Anadolu Lisesi öğrencilerinin yazma puan ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

E Anadolu Lisesi öğrencileri ile F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre E Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

F Anadolu Lisesi öğrencileri ile G Anadolu Lisesi ve H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre F Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek; H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

G Anadolu Lisesi öğrencileri ile H Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulguya göre G Anadolu Lisesi öğrencilerinin genel puan ortalamaları, H Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

4.5. Öğretmenlerin İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Tablo 13’te öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları ve programın geneli hakkındaki görüşlerine ilişkin en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hakkında görüşlerine ilişkin değerler

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Kazanımlar	25	23,00	58,00	40,96	8,76
İçerik	25	27,00	69,00	48,88	9,41
Eğitim durumu	25	23,00	53,00	34,44	7,35
Ölçme ve değerlendirme	25	14,00	47,00	30,72	8,08
Genel puan	25	94,00	215,00	155,00	29,47

Tablo 13 incelendiğinde kazanımlar alt boyutunda öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 23, en yüksek puanın 58 ve ortalama puanın 40,96 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kazanımlar alt boyutuna ilişkin standart sapma değeri 8,76'dır. 40,96 puan öğretmenlerin programın kazanım boyutunu kısmen etkili buldukları anlamına gelmektedir.

İçerik alt boyutunda öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 27, en yüksek puanın 69 ve ortalama puanın 48,88 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte içerik alt boyutuna ilişkin standart sapma değeri 9,41'dir. 48,88 puan öğretmenlerin programın içerik boyutunu kısmen etkili buldukları anlamına gelmektedir.

Eğitim durumu alt boyutunda öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 23, en yüksek puanın 53 ve ortalama puanın 34,44 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim durumu alt boyutuna ilişkin standart sapma değeri 7,35'dir. Buna göre öğretmenler, programın eğitim durumları boyutunu çok az etkili bulmuştur denilebilir.

Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 14, en yüksek puanın 47 ve ortalama puanın 30,72 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin standart sapma değeri 8,08'dir. 30,72 puan öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutunu kısmen etkili buldukları anlamına gelmektedir.

Genel değerlendirme açısından öğretmenlerin aldığı en düşük puanın 94, en yüksek puanın 215 ve ortalama puanın 155,00 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin standart sapma değeri 29,47'dir. 155,00 puan öğretmenlerin programı kısmen etkili bulduklarını göstermektedir.

4.6. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların cinsiyetlerine, mezuniyet durumlarına ve mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?

4.6.1. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 14'te öğretmenlerin Avrupa dil çerçevesi bağlamında 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları ve programın geneli hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kazanımlar	Kadın	19	12,87	244,50	54,50	,873
	Erkek	6	13,42	80,50		
İçerik	Kadın	19	13,24	251,50	52,50	,774
	Erkek	6	12,25	73,50		
Eğitim durumu	Kadın	19	13,45	255,50	48,50	,588
	Erkek	6	11,58	69,50		
Ölçme ve değerlendirme	Kadın	19	13,00	247,00	57,00	1,000
	Erkek	6	13,00	78,00		
Genel puan	Kadın	19	13,34	253,50	50,50	,679
	Erkek	6	11,92	71,50		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları ve program hakkındaki genel görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.6.2. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 15'te öğretmenlerin Avrupa dil çerçevesi bağlamında 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları ve programın geneli hakkındaki görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan fakülte	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kazanımlar	Eğitim Fakültesi	15	10,23	153,50	33,50*	,021
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	17,15	171,50		
İçerik	Eğitim Fakültesi	15	10,83	162,50	42,50	,071
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	16,25	162,50		
Eğitim durumu	Eğitim Fakültesi	15	12,17	182,50	62,50	,487
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	14,25	142,50		
Ölçme ve değerlendirme	Eğitim Fakültesi	15	11,03	165,50	45,50	,101
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	15,95	159,50		
Genel puan	Eğitim Fakültesi	15	10,57	158,50	38,50*	,043
	Fen Edebiyat Fakültesi	10	16,65	166,50		

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları hakkındaki görüşleri arasında mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte kazanımlar alt boyutu hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=33,50$; $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre programın kazanımlar alt boyutunu daha etkili buldukları söylenebilir.

Programın geneline ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=38,50$; $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre programı daha etkili buldukları söylenebilir.

4.6.3. Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşleri, onların kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 16’da öğretmenlerin Avrupa dil çerçevesi bağlamında 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutları ve programın geneli hakkındaki görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Kazanımlar	10 yıla kadar	3	17,00	2	1,082	,582
	11-20 yıl	19	12,29			
	21 yıl ve üzeri	3	13,50			
İçerik	10 yıla kadar	3	16,00	2	,605	,739
	11-20 yıl	19	12,47			
	21 yıl ve üzeri	3	13,33			
Eğitim durumu	10 yıla kadar	3	16,67	2	2,351	,309
	11-20 yıl	19	11,74			
	21 yıl ve üzeri	3	17,33			
Ölçme ve değerlendirme	10 yıla kadar	3	20,17	2	3,656	,161
	11-20 yıl	19	12,42			
	21 yıl ve üzeri	3	9,50			
Genel puan	10 yıla kadar	3	17,83	2	1,479	,477
	11-20 yıl	19	12,39			
	21 yıl ve üzeri	3	12,00			

Tablo 16. incelendiğinde öğretmenlerin 2015-2016 öğretim yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme alt boyutlarının etkililiğine ilişkin görüşleri ile genel görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağı ve bu ikisinin beraberinde getirdiği küreselleşme ile uluslararası iletişim hız kazanmıştır ve bu iletişim ağında yer edinebilmek ve söz sahibi olmak da en az bir yabancı dilin öğrenilmesini gerektirmektedir. Durmuşçelebi (2006)'ye göre Türkiye'de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur çünkü Türkiye, Avrupa Birliği üyesi olma yolunda olan bir ülke olarak çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorundadır ve bu amaç doğrultusunda yaklaşık iki asırdır zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenerek Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Cumhuriyet döneminin başında yabancı dil öğretimi ilkin “okuduğunu anlama” ve “yabancı dilden Türkçeye çeviri yapma” becerilerine öncelik tanımakta, ikinci derecede ise “ basit tümcelerle konuşma” yeteneğini geliştirmeyi ve yabancı dil bilgisini ortaöğretim süresi içinde kazandırmayı amaçlamaktadır. I. ve IV. Milli Eğitim Şuralarında, yabancı dil öğretiminin üniversiteye kalmaması, bu sorunun lise öğrenimi süresinde çözümlenmesi istenmiş ve üniversiteye gelen bir öğrencinin iki yabancı dil bilmesi gerektiği görüşü ileri sürülmüştür (Demircan, 1988:129). Buradan hareketle Türkiye'de yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi ve gerçekleştirilmesi yetkililerin sürekli üzerinde durduğu bir gündem olmuştur. Ortaöğretim yabancı dil öğretim programları da bu doğrultuda geliştirilip düzenlenmiştir. Yabancı dil öğretim programları geliştirilirken dış dünyadan bağımsız kalınmamıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ölçütleri göz önünde bulundurularak öğretim programları geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğretimine bir ülkenin verdiği önem o dilin öğretiminde etkili olmaktadır. “Bütün Avrupa ülkeleri, yabancı dil öğretimini eğitim programının

zorunlu bir parçası haline getirerek ve ilk yabancı dili daha erken bir yaşta öğretmeye başlayarak yabancı dil öğretiminin konumunu değiştirmiştir” (Arıbaş ve Tok). Yabancı dil öğretiminin eğitimde zorunlu hale gelmesi, erken yaşlarda başlaması o dile verilen önemi ve o dile olan aşinalığı artıracaktır. Avrupa Dil Çerçevesini temel alan Türkiye’de de yabancı dil zorunlu olmuş ve yabancı dil öğrenimi erken yaşlara çekilerek farkındalık kazandırılmıştır.

2015-2016 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının ADGD bağlamında incelendiği bu çalışmada, öğretim programının 9. sınıflar için öngördüğü A1-A2 düzey hedefleri ele alınmıştır. Öğretim programında, ADGD’de yer alan A1-A2 düzey betimlemelerinin temel olarak alındığı incelemeler yoluyla saptanmıştır. Programda (MEB, 2014), programın hedeflerinin 8. sınıf düzeyinin tekrarı niteliğinde olduğu belirtilmiştir. 8. sınıfı bitiren bir öğrencinin B1 seviyede olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2013). Öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmesi ve giriş davranışları farklı öğrencilerin bulunmasından kaynaklı nedenlerden dolayı programın yabancı dil öğretimini en baştan alması ve ilave birkaç sözcük ve söylemlerin yer alması söz konusudur. Öğretimi sürekli baştan alan bir sistem tartışılabilir. Çünkü bu sistemde öğrenci, ilerlemesini görememektedir. Ada ve Şahenk (2010), Avrupa Ortak Dil Çerçevesini bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimiyle yeterliliklerini ortaya koyan bir doküman olarak tanımlamıştır. Ancak bu sisteme göre Türkiye’de Avrupa Ortak Dil Çerçevesinden sadece öğretim programlarının düzenlenmesinde yararlanılmaktadır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ile dört temel dil becerisi vurgulanmaktadır buna göre Demirel ve Güneşli (2006), yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin olarak öğrenilmesinin düşünüldüğünü dile getirmiştir. Ülkemiz Milli Eğitim kurumlarına bağlı okullarda da öğretim programları tasarlanırken bu çerçeve göz önünde bulundurulmaktadır. ADGD’nin üzerinde durduğu kavramlar öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyim kavramları (Little, 1999) öğretim programında da öne çıkan kavramlar olmuştur (TTKB-MEB, 2014). Öğrencinin dil seviyesini belirleyen ve kendi kendini değerlendirmesini sağlayacak uygulamalar bulunmamaktadır. Bu açıdan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD), sadece öğretim programlarının hazırlanmasında bir rehber niteliğinde kullanılmakta ve dosyanın öğeleri olan dil biyografisi, dil pasaportu ve dil dosyası

gibi uygulamalar Anadolu Liselerinde yapılmamaktadır dolayısıyla da ADGD'nin temel felsefesi olan *kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme* (Demirel, 2005) kavramları Türkiye'de yer bulamamaktadır. Programın hedef kazanımları ADGD yönergesine göre tematik üniteler olarak verilmektedir, ancak Sak (2013) ünitelendirilmiş bir yabancı dil öğretim programının ülke genelinde kullanılmasının, o programın gerçek hedefine ulaşmasını engelleyebileceğini ileri sürmüştür, çünkü her bölgenin farklı koşulları bulunmaktadır.

Çalışmada, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini ne ölçüde uyguladıklarına dair kendilerini değerlendirmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin, Avrupa Dil Gelişim Dosyasının sunduğu özgün değerlendirme yöntemlerini uygulamada kendilerini yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğu, ölçme ve değerlendirmeyi bir süreç olarak ele aldığını ve sadece klasik ölçme araçlarına göre değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. Haznedar (2010) çalışmasında öğretmenlerin %98'lik oranla klasik ölçme araçlarını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Burada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi sadece klasik ölçme araçlarına göre yapmadıklarını belirtmelerinde öğretim programının etkisi olduğu söylenebilir. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının temel özellikleri arasında öğrencinin dil gelişimi sürecinde geçirdiği evrelerin, hazırladığı dosyalar ve ürüne dönük katıldığı etkinliklerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gelmektedir. Yeni öğretim programının (2014) ve beraberinde çıkan yönetmeliklerin bu konuda öğretmenlere rehberlik ettiği ve buna uygun ölçme değerlendirme yapıldığı söylenebilir.

Çalışmada ankete katılan öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyasının sunduğu özgün değerlendirme yöntemlerini uygulamada kendilerini yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen başarı test sonuçları öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu göstermekten ziyade İngilizce yeterlik düzeyini ölçmeye dönük sonuçlardır. Ada ve Şahenk (2010), OBM'de yer alan dil yeterlik alanlarını açıklamışlardır. Dil becerisi, anlama bağlamında; dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır, konuşma becerisi de karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere, dil becerisi 3 aşamada ele alınmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Bu beceri alanlarındaki düzeyin

diğer beceri alanlarına paralel olacağı varsayılmıştır çünkü konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi, okuma-anlama ve yazma becerilerinden bağımsız değildir. Krashen (1989) kapsamlı okuma etkinliği ile diğer beceri alanlarının da geliştiğine dair yaptığı araştırmasında, ne kadar çok okuma yapılırsa o kadar çok dil yetilerinin geliştiğini gözlemlemiştir. Okuryazarlığın ve dil gelişiminin sadece bir yolla gerçekleşeceğini ve o yolun da mesajları anlamak olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere anlaşılabilir ilginç okuma metinlerinin verilmesi gerektiğini ve öğretmenin de görevinin öğrenciye metni kolay anlaması için yardım etmek olduğunu ileri sürmüştür çünkü dil yetileri okuyarak kazanılır ve okuma, kelime bilgisinin, yazma stiline, ileri düzey dilbilgisi ve imla yeterliğinin kaynağıdır. Mermelstein (2015), dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için sürekli metot arayışı içerisinde oldukları ileri sürer. Buna göre, zaman, daima hem öğretmenin ders planında hem de öğrencinin dil ediniminde hep önemli bir etken olmuştur çünkü dil öğrenimi için ayrılan zaman hiçbir zaman yeterli görülmemiştir. Öğretmenler programdaki kazanımları vermeye çalışırken karşısında daima dil becerileri farklı seviyelerde olan öğrenciler olmuştur. Öğrenciler bir sürü iş yükünün ve baskının altında kalmışlardır. Konular ve ödevler öğrencide baskı oluşturmuştur. Sınıf ortamının kısıtlılığını ve zaman sınırlılığını göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin her bir öğrenciye ulaşmasının zor olduğu durumlarda öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak bir yöntem olarak okuma etkinliği oldukça faydalı olabilir. ADGD'nin ve öğretim programının teşvik ettiği iletişimsel yaklaşım okullarda, uygulama alanında sıkıntılı olabilir çünkü iletişim Bannink'in (2004) dediği gibi doğal bir süreci gerektirir ve okullar bunun için oldukça resmidir. Sınıf ortamında konuşma eylemi biraz sorunludur. Çünkü doğal gelişmez. Konuşmanın doğasında ise plansız ve ihtiyaca yönelik olma durumu vardır. Ancak sınıf ortamında öğrenci öğretmen arasında geçen, az çok hiyerarşik bir iletişim mevcuttur. Konuşmayı başlatmak için öğretmen bir konu bulur ve öğrenci onunla ilgili konuşur. McHoul (1979) bir sınıfta sohbeti ancak bir öğretmenin yaratıcı bir şekilde yönlendirebileceğini savunur. Bu yüzden öğretmen odaklı geleneksel sınıflar, iletişimsel yaklaşım için uygun değildir. Tarif etmek gerekirse, bir sınıf ortamı resmi, kurumsal ve asimetriktir. Böyle bir ortama oldukça tezat bir şekilde resmi olmayan, plansız ve kendiliğinden gelişen etkileşimin olması

ve bunun öğrencilerde iletişimsel yetileri geliştirmesi beklenmektedir (Bannink, A., 2004).

Okullar, okuma-anlama ve yazma becerileri ortalamalarında okullar A1 düzeyinde bulunmuştur. Programın kazanımları daha önceki öğrenilenleri tekrar niteliğinde düzenlenmiştir ancak bu sonuca göre öğrenciler hala temel İngilizce düzeyi olan A2 düzeyine ulaşamamıştır. Burada başarıyı etkileyen faktörler ortaya çıkmaktadır. Acat ve Demiral (2002) öğrenmenin "öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği" düşüncesinden hareketle, motivasyonun öğrenmede başrol oynadığını savunmuştur. Öğrenilen dilin kullanım alanının olmaması öğrencilerde o dili öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturduğu söylenebilir. Öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmesi öğrenilenlerin kalıcılığını etkilediği söylenebilir. 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin yeni bir ortama geçmiş olmaları, birçok alan dersiyile karşılaşmış olmaları ve ergenlik çağı problemleri öğrenmeyi olumsuz etkilemiş olabilir.

Işık (2008), yabancı dil öğretiminde, bunca emek ve kaynak sarf edilmesine rağmen istenilen seviyede verim alınamadığını değerlendirmiş ve sorunun yöntemsel hatalardan kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Dilin amaç değil bir araç olduğunu ve bu nedenle dili öğretirken dilin şekline değil işlevine göre planlamanın yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Yani Işık'a göre önemli olan, iletişimin gerçekleşmesidir. Haznedar (2010), öğretmenlerin en çok zorluk yaşadıkları konuların, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, motivasyon eksikliği, zaman kısıtlılığı ve kalabalık sınıflar olduğunu belirtmiştir. İngilizce dersi yeni öğretim programı, teorik olarak Avrupa dil gelişim dosyasının bileşenlerini karşılıyor olsa da pratik düzeyde sorunlar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için Avrupa Dil Portfolyosunun her yönüyle uygulanması gerekmektedir. Ancak öğretmenler, aileler ve veliler Avrupa Dil Portfolyosunun ne olduğundan, ne için ve nasıl yapıldığından haberdar değiller. Araştırmaya göre öğretmenler, öğrenen özerkliği, kendi kendine öğrenme, çevresini ve kendini değerlendirme gibi kriterlere dikkat ediyor ama Avrupa Dil Portfolyosunu teşvik etmekte başarılı değil çünkü öğrenciler okul dışında dile maruz kalmıyorlar ve dile hakim değiller. Okul müdür ve müdür yardımcılarının çoğunlukla İngilizce öğretim programındaki yeniliklerden habersiz oldukları için öğretmene destek sağlayamamakta ve öğretmenin yeniliklere uyum sağlamasında yardımcı olamamaktadırlar. Aynı şekilde ailelerin de dil öğretim

programından habersiz ve bilinçsiz olmaları nedeniyle öğrenciler okul dışı destek alamıyor ve motive edilmiyor, bu nedenle de Avrupa Dil Portfolyosu oluşturulmasında yetersiz kalınıyor. Oysa öğrencinin okul dışında da yabancı dille meşgul olması, ADGD'nin ilkelerinin başında gelen *kendi kendine öğrenme* ve *hayat boyu öğrenme* kavramının gerekliliğidir (Şahin, 2013).

Öğrencilerin okul dışında yabancı dile maruz kalmaması, okul ortamında öğrendiklerini de olumsuz etkilemektedir. ADGD'nin uygulanabilmesi, öğretmen, idareci ve ailelerin farkındalığının sağlanması ve öğrencinin de öğrenmenin sorumluluğunu almasının sağlanmasıyla başarılacaktır. Karababa'ya (2005) göre, dil öğretiminin temel felsefesi şudur: Dil eğitimi, belli bir yaşta verilip bitirilmemelidir. Bireyin gelişme evrelerini izleyerek bütün öğrenim hayatı boyunca dil eğitimine devam edilmelidir. Dil eğitimi sadece dil dersleriyle sınırlı kalmadan eğitimin her evresinde ve her alanda sağlıklı iletişim ve bilinçli dil kullanımını geliştirmenin ana amaç olduğunu unutmadan sürdürülmelidir. Okul dışı herhangi bir etkinlik yapmayan öğrencinin, her işi sınıfa kaldığından öğretmenler ders saati yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okullar sınıf mevcudu 34 kişilik olan sınıflardır ve 34 kişinin dil öğrenme sürecini takip etmek ve dönüt sağlamak oldukça vakit alabilir. Bu cihetle 192 İngilizce ders saati her ne kadar ADGD'ye göre A1-A2 kazanımları için yeterli görünse de, Türkiye eğitim öğretim ortamında yetersiz kalıyor olabilir.

Bayraktaroğlu (2012), dil öğrenimin süreklilik gerektiren, son derece dinamik, değişken, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğunu bu nedenle de diğer alan derslerinden ayrı tutulması gerektiğini belirtmektedir. Tarih, sosyoloji, fizik, vb. alan derslerinde bilgi yüklemesi yapılırken dil öğretimi, adeta bir meslek eğitimi gibi okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dil becerilerini özümsemeyi ve bunları kesintisiz biçimde kullanarak geliştirmeyi gerektirir. Bu yüzden diğer alan derslerinin oldukça yoğun olduğu 9. sınıfta öğrenci gerekli zamanı ayırmamış olabilir.

İngilizce yeterlik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık yoktur. Acat ve Demiral (2002) yabancı dil öğrenmede motivasyon kaynaklarını inceledikleri çalışmalarında, kadınların İngilizce öğrenmeye karşı daha istekli oldukları, erkeklerin ise İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

İngilizce yeterlilik düzeyleri ile okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 8 okuldan 1'i A2 düzeyinde, 4'ü A1 düzeyinde ve 3'ü ise A1 düzeyinin altında bulunmuştur.

40-55 genel puan KET sınav ölçeğine göre A2 seviyesine karşılık gelmektedir. Bu durumda bu değerler arasındaki tek ortalama B Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamasıdır. 25-40 genel puan A1 seviyesine denk gelmektedir. Buna göre D Anadolu Lisesi, F Anadolu Lisesi ve G Anadolu Lisesi A1 seviyesine ulaşamamıştır.

Okullar arasında ortaya çıkan bu anlamlı fark, okulların öğrenci yerleştirmelerinde baz aldıkları TEOG taban puan sıralamasıyla orantılı olduğu söylenebilir. En yüksek taban puanla öğrenci kabul eden B Anadolu Lisesi ve onu takiben A Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi okuma ve yazma becerileri yeterlik düzeyleri ortalama puanları en yüksektir. Bu durumda öğrenci giriş davranışlarının programın başarısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. G Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi okuma ve yazma becerileri yeterlik düzeyleri ortalama puanları bu duruma aykırı düşmektedir. G Anadolu Lisesi puanlarının TEOG taban puanıyla orantılı olarak orta seviyelerde olması beklenirken en düşük ortalama G Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalaması olmuştur. Diğer yedi Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi okuma ve yazma becerileri yeterlik düzeyi ortalama puanları TEOG taban puan sıralamalarıyla orantılıdır. Burada ortaya başka bir sorun da çıkmaktadır. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2014) sınıf düzeylerini, İngilizce yeterlik düzeyiyle eşleştirmiştir. 9. sınıflar için A1-A2, 10. sınıflar için B1 ve aşamalı olarak ilerleneceği varsayılmıştır. Bu durumda, 9.sınıf sonunda ancak A1 tamamlayan ve hatta A1 düzeyine ulaşamayan okullar ya da okulların kendi içlerinde, öğrenciler arasında düzey farkları bulunmaktadır. Bu okullar ya da öğrenciler için şu düzeyde olacak denmesi makul olmamaktadır çünkü bu sisteme göre, A1 seviyesini tamamlamayan bir öğrencinin, 10. sınıfta B1 seviyesini tamamlaması beklenmektedir.

Öğretmenler programın kazanım, içerik, ve ölçme-değerlendirme boyutlarını kısmen etkili bulurken, eğitim durumları boyutunu çok az etkili bulmuştur. Bu da aslında öğretmenlerin programı uygulamada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu noktada öğretmenler programdan habersiz olabilirler ya da öğretim programındaki kavramlara uzak olabilirler. Programlar makro düzeyde teorik olarak

kusursuz tasarlanıyor olsa da, uygulama alanında sıkıntılar ortaya çıkmaktadır ve bunun önlenmesi için uygulama alanında baş rol olan öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirmede aşamalarında sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Şahin, 2013). Öğretim programlarının uygulama alanında başarılı olması için öğretmenlerin sürece dahil olmasının yanında, programı nasıl yönetebilecekleri ve gelişmelere uyum sağlayabileceklerine dair ilgili seminer ve çalıştaylar öğretim programının etkililiğini artırabilir. “Yabancı dil eğitimi alanında birçok çalıştay oluyor fakat öğretmenler ya zaman ya da maddi imkânlar sebebi ile farklı illerden bu çalıştaylara katılamıyorlar. Özellikle kendilerini geliştirmeye istekli yabancı dil öğretmenleri başka illerdeki çalıştay veya seminerlere katılmak için desteklenmelidir” (TOBB, 2013).

Çalışmada fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler, programı eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha etkili bulmuşlardır. Özçelik ve Senemoğlu (1989) araştırmalarında, ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede, «Öğretmenlik Bilgisi» kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye çalışmışlardır ve bu çalışmada sonuç eğitim fakültelerinin lehine çıkmıştır. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler daha duyarlı değerlendirme yapmış olabilirler.

5.2. Sonuçlar

Program metninde (MEB, 2014) de geçtiği üzere program, bütün Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Avrupa Dil Gelişim Dosyası izlencesi temel alınarak tasarlanmış ve dil düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre 9. sınıfı tamamlayan bir öğrencinin ADGD izlencesi bağlamında A2 seviyesinde olması hedeflenmektedir. Programın kazanımları, ADGD dil betimlemelerinde, A1-A2 seviye dil betimlemeleri ile uyumludur.

9. sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin, ADGD'nin en belirgin özelliklerinden biri olan özgün değerlendirme yöntemlerini kullanımlarına ilişkin inceleme yapılmıştır. Öğretmenler soruları *hemen hemen hiç, biraz ve oldukça* seçeneklerinden birini seçerek cevaplamışlardır. Kendilerini değerlendirdikleri bu sorularla, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencinin dil öğrenim düzeyini belirlemede ADGD bağlamında, özgün değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Avrupa dil gelişim dosyasının temel bileşenleri

arasında öğrencinin dil gelişimi sürecinde geçirdiği evrelerin hazırladığı dosyalar ve ürüne dönük katıldığı etkinliklerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gelmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu, ölçme ve değerlendirmeyi bir süreç olarak ele aldığını ve sadece klasik ölçme araçlarına göre değerlendirme yapmadığını belirtmiştir.

9.sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedefi, İngilizce A1-A2 düzey kazanımlarının gerçekleştirilmesidir. Bu seviyeyi belirlemeye yönelik standartlaştırılmış sınavlar mevcuttur. Bu şekilde dil öğrenenler seviyelerini belirleyip uluslararası alanda geçerli sertifika sahibi olabilmektedir. KET (Key English Test) bu doğrultu İngilizce için A2 seviyesini belirlemeye yönelik hazırlanmış standart testtir. Bu çalışmada Cambridge yayınlarının Türkiye’de uygulamakta olduğu KET sınavından yararlanılarak 9. sınıf öğrencilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilere KET başarı testi uygulanmış ve bu testte öğrencilerin okuma-anlama ve yazma beceri düzeyleri ile bu düzeylerin cinsiyet ve öğrenim görülen okul değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin 30 puan test genel ortalaması ile A1 seviyesinde olduğu belirlenmiş ve A2 düzey kazanımlarının gerçekleştirilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Okuma-anlama ve yazma alt boyutları ayrı ayrı incelendiğinde öğrencilerin okuma-anlama beceri düzeyleri, yazma becerileri puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin dil beceri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, öğrenim görülen okul değişkenine göre farklılık göstermiştir. Bu farkın, okul öğrencilerinin TEOG başarı puan sıralamalarıyla orantılı olduğu gözlemlenmiştir. Başarı puanı en yüksek öğrencilerin bulunduğu B Anadolu Lisesi, İngilizce yeterlik düzeyinde de en yüksek puan ortalamasına sahip olan okul olurken, A Anadolu Lisesi, B Anadolu Lisesi’nden sonra ikinci yüksek başarı ortalamasıyla İngilizce yeterlik düzeyi puan ortalamasında da ikinci olmuştur. B Anadolu Lisesi, 42, 66 puan ortalaması ile A2 seviyesi için gerekli olan 40-55 aralığında yer almıştır. A Anadolu Lisesi ise 38, 88 ortalama ile A2 seviyesi puan aralığında yer almasa da öğretim programının hedeflediği düzeyi yakalamış denilebilir. (B Anadolu Lisesi: 42,66; A Anadolu Lisesi: 38,88). 3 Anadolu Lisesi (G Anadolu Lisesi: 13,73; F Anadolu Lisesi: 19,76; D Anadolu Lisesi: 22, 09), A1 seviyesi olan 25 – 40 puan aralığını da yakalayamamıştır. Diğer 3 Anadolu Lisesi (E Anadolu Lisesi: 33, 95; C

Anadolu Lisesi: 26,39 ve H Anadolu Lisesi: 35, 38) A1 seviyesine denk gelen puan ortalaması elde etmiştir. Sonuç olarak A2 düzeyine ulaşan tek okul TEOG başarı düzeyleri en yüksek olan öğrencilerin bulunduğu B Anadolu Lisesi olmuştur. Öğretim programındaki kazanımların A1-A2 seviye kazanımlarıyla uyuşması ve öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini ölçmede kendilerini yeterli görmesine karşın, okullar bazında öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri öğretim programının belirlediği seviyede çıkmamıştır.

Öğretmenlerin programın boyutlarını anket aracılığı ile değerlendirmesi istenmiştir. Anket sadece başarı testinin yapıldığı okullardaki 9. sınıf İngilizce dersi öğretmenlerine uygulanmıştır ve öğretmenler programın kazanım, içerik ve ölçme ve değerlendirme alt boyutlarını kısmen etkili bulurken, eğitim durumlarını çok az etkili bulmuşlardır. Eğitim durumları öğretmenlerin diğer boyutlara oranlara daha az etkili buldukları boyut olmuştur. Programın öğretmenlere örnek eğitim durumları sunması, eğitim durumlarını ayrıntılı olarak tanımlaması, programda önerilen yöntem ve tekniklerin amacı gerçekleştirecek nitelikte olması ve sınıf düzeyine uygun nitelikte olması, sınıftaki öğrenci sayısının programı uygulamak için uygun olması, programın yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yol gösterici olması, programda önerilen araç ve gereçlerin içeriğe uygun olması ve bu araç-gereçlere okulda ulaşılabilmesi, haftalık ders saatinin İngilizce için yeterli olması, sınıf ortamının farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olması, eğitim durumunun öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olması ve öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak nitelikte olması gibi etmenler eğitim durumlarını etkili kılmaktadır.

Öğretmenlerin anket puanı ortalamaları cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mezuniyet değişkenine göre kazanımlar alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre kazanımları daha az etkili bulmuşlardır. Fen- edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre programı daha etkili bulmuştur.

5.3. Öneriler

1. 2015-2016 öğretim yılında uygulamaya koyulan İngilizce dersi öğretim programının A1-A2 düzeyindeki hedef kazanımları temasal olarak öğretim programında daha işlevsel verilebilir.
2. Öğretmenler ADGD bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmada kendilerini yeterli görmektedir. Öğretmenlerin bu süreci nasıl yürüttükleri daha detaylı olarak incelenerek ortaya çıkan zorluklar ve eksiklikler belirlenebilir.
3. MEB'in ADGD uygulamalarına dair bilgilendirici çalışmalar yaparak, öğretmenlerin bu çalışmalara katılımını sağlaması yararlı olabilir.
4. ADGD uygulamasına göre öğrencinin dil düzeylerinin sertifikalandırılması söz konusudur. Öğretim programı ise dil düzeylerini sınıflara göre belirlemiştir. Öğrencinin dil seviyesinin belirlenebileceği, uluslararası geçerliği olan dil yeterlik sınavları ile öğrencinin dil seviyesi sertifikalandırılarak, buna göre kur atlama sistemi uygulanabilir.
5. Öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler ayrıca araştırılarak tespit edilip, ona göre yeni düzenleme ve önlemlere başvurulabilir.
6. Okullar arasındaki düzey farklılıkların sebepleri ve bunun TEOG başarı sıralamasıyla olan ilişkisi incelenebilir.
7. Yabancı dil öğretimi, alan derslerinin daha az yoğun olduğu bir sınıf sistemi ile gerçekleştirilerek, öğrencinin dile daha çok zaman ayırması sağlanabilir.
8. Öğrencilerin öğrenmeyi sadece okulda gerçekleştirmemesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Türkiye'de dilin kullanım alanının olmaması bu konuda bir zorluk oluşturuyor olsa da bu eksiklik okuma ve yazma aktiviteleri ile giderilebilir. Okuma etkinliklerine ağırlık verilerek diğer beceri alanlarının da geliştirilmesi mümkün olabilir.
9. Okul dışı dil kullanım alanı olarak, öğrencilerin interneti doğru kullanabilmeleri ve onların dil öğrenim siteleri üzerinden arkadaşlıklar edinmesi sağlanabilir. MEB bu konuda güvenli siteler oluşturarak, öğrencilerin hem dili kullanmasını hem de ADGD'nin belirgin özelliklerinden *çokkültürlülüğü* tecrübe etmesini sağlayabilir.
10. Öğretmenlerin, eğitim durumlarını çok az etkili ve kazanım, içerik, ölçme ve değerlendirme alt boyutlarını kısmen etkili bulmalarına dair daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

11. Eğitim durumları boyutunda öğretmenlerin, programda önerilen ders saatini ADGD'ye göre ortalamanın üzerinde olmasına rağmen neden yetersiz bulduğu, sınıf mevcudunun öğrenmeyi nasıl etkilediği ve önerilen materyalleri neden yetersiz bulduğu gibi konular ayrıca araştırılabilir.
12. Eğitim durumları boyutunda öğretmenlerin materyal olarak sıkıntı yaşamalarına dair keğitim durumları boyutunda öğretmenlerin kitap seçimindeki sınırlamalar kısmen kaldırılarak idare-öğretmen-veli ve öğrencinin istekleri doğrultusunda kitap seçimine izin verilebilir ve ortaya çıkabilecek suiistimallere karşı tedbirler alınabilir.
13. Programdaki eksiklik ve aksaklıklara dair her yıl il ve ilçe çapında İngilizce öğretmenlerinin birlikte aldıkları zümre kararları, öğretim programının işlerliğine ve işleyişine dair bilgilendirici olması nedeniyle yetkililer tarafından dikkate alınarak çeşitli düzenleme ve gelişmeler sağlanabilir.
14. Edebiyat fakültesi mezunu İngilizce öğretmenleri ile eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin etkililiğine dair çalışmalar yapılarak artı ve eksi yönler belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(31), 312-328.
- Ada, S., & Şahenk, S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), 63-88.
- Alptekin, C. (2005). Dual-Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. . İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi.
- Anderson, J. C., Hulstijn, J. H., & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second language acquisition and levels of second language proficiency: Are there links between them? I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder içinde, *Communicative Proficiency and Linguistic Developments: intersections between SLA and language testing research*.
- Arıbaş, S., & Tok, H. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Arslan, A., & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(20.yıl özel sayı), 1-19.
- Ataç, B. (2008). *Özgün Değerlendirme Tekniği Bağlamında Avrupa Dil gelişim Dosyası Uygulamalarının Okuma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bannink, A. (2004). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in L2 advanced classes. C. Kramsch içinde, *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Newyork: Continuum.

- Başol,G. (2004). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır? . *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Öz. Malatya : İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Bayraktaroğlu, S. (2012.a). Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dil Eğitimi Yanılgısı. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?*, 1-7. (H. Öz, & A. Sarıçoban, Derleyiciler) Ankara: Üniversitesi.
- Bayraktaroğlu, S. (2012.b). *Yabancı dil eğitiminde neden başarısız?* Ağustos 18, 2016 tarihinde http://www.radikal.com.tr/arama/muhabir=sinan_bayraktaro%C4%9Flu&siralamakategori_ismine_gore_a-z adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Çakmak, E., Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem.
- Cambridge English. (2016). Cambridge English Language Assessment: Key (KET). www.cambridgeenglish.org/exams/key adresinden alındı
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University.
- Council of Europe. (2004). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. 2016 tarihinde www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf adresinden alındı
- Çıray, F., Özüdoğru, O., & Sağlam, M. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Çorumlu, O. (2015, Haziran 22). *Türkiye'nin Eğitim Forumu*. Ağustos 2016 tarihinde <http://ozancorumlu.com/2015-lise-turleri/> adresinden alındı
- Damar, A. E., Gürsoy, E., & Korkmaz, S. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 53(A), 59-74.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (3 b.). Ankara: Usem Yayınlar.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*(167).
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (18. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Güneşli, A. (2006). Dil öğretiminde yeni bir anlayış: Avrupa dil gelişim dosyası uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(3), 110-118.
- Demirel, Ö., & İşisağ, K. (2010). Diller için Ortak Başvuru Metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancıdil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 208-307.
- Erden, M. (1988). *Eğitimde program değerlendirme* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ege Akademi.
- European Language Council. (tarih yok). *About us: European Language Council (ELC)*. European Language Council Web sitesi: http://www.celelc.org/about_us/index.html adresinden alınmıştır
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 107-111. journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol05_Issue10_2004/353.pdf adresinden alınmıştır
- Goullies, F. (2007, Şubat 6-8). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Nisan 20, 2015 tarihinde <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-and-profiles> adresinden alındı

- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 90-106.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye’nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 120-127.
- Haznedar, B. (2010, 12-13 November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 747-755). Antalya.
- Heyworth, F. (2006, April). Key concepts in ELT: The common European Framework. *ELT Journals*, 60(2), 181-183. Ağustos 18, 2016 tarihinde ELT Journal: <http://eltj.oxfordjournals.org/> adresinden alındı
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Kılınç, & A. Şahin içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. b., s. 3). Ankara: Pegem Akedemi.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar neden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 12-26.
- İşisağ, K. (2008). Avrupa dilleri ortak başvuru metninin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- Kalkınma Bakanlığı (KB). (2013). Onuncu kalkınma planı (2014-2018). Ankara: Kalkınma Bakanlığı. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden alındı
- Kalkınma Bakanlığı. (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005). Ankara: Kalkınma Bakanlığı. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden alındı
- Karababa, C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi: Türkçe ve İngilizce anadili Ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*(167). Ağustos 18, 2016 tarihinde Milli Eğitim Dergisi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-karababa.htm adresinden alındı

- Karaca, M. (2015). Küresel dünyada kültürler arası iletişim ve değişen medyanın rolü. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 134-157.
- Karasar, N. (2012). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kır, E. (2011). *Ortak Başvuru Metni (OBM) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı. (2014, Mart). V. Milli Eğitim Şurası. 8. Komisyon dil eğitim komisyonu kararları. Lefkoşa: Rauf Denктаş Kongre ve Kültür Sarayı.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006). Individual differences in second language learning. P. Lightbown, & N. Spada içinde, *How languages are learned* (3. b., s. 53-67). Oxford, UK: Oxford University.
- Little, D. (1999, June). The European language portfolio and self-assessment. *Council For Cultural Cooperation: Education Committee*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2006). The common European framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167-190.
- MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2014, Eylül 25). *Avrupa Konseyi: T.C. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü*. Haziran 2016 tarihinde T.C. MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Web Sitesi: <http://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-konseyi/icerik/33> adresinden alındı
- MEB Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Mirici, İ. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(4), 40-52.
- Official Journal of the European Communities. (2002/179/EC, Mart 2). *Council Decision of 17 December 2001 concerning the conclusion of a Framework Agreement between the European Community and the Republic of Turkey on the general principles for the participation of the Republic of Turkey in Community programmes*. 20 Temmuz 2016 tarihinde <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html> adresinden alındı
- Öğretmen Haber. (2016). *Kayseri Liseleri Taban Puanları 2015-2016 | Öğretmen Haber*. 20 Nisan 2016 tarihinde <http://www.ogretmenhaber.org/kayseri-liseleri-taban-puanlari-2015-2016/> adresinden alındı
- Özçelik, D., & Senemoğlu, N. (1989). "Öğretmen adaylarına öğretmenlik bilgisi" kazandırma bakımından fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerinin etkililiği. yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmenlik_bilgisi.htm adresinden alınmıştır
- Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa diller için Ortak Başvuru Metni Paralelinde karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özoğlu, S. (1983). Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Phillipson, R. (2008). Language policy and education in the European Union. *Language Policy and Political Issues in Education* (s. 255-265). içinde US: Springer.
- Polat, T. (2001). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, Studien zur Deutschen Sprache und Literatur*, 13, 29-39.
- Resmi Gazete. (2014, Eylül 2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Nisan 20, 2016 tarihinde www.resmigazete.gov.tr adresinden alındı

- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller, standartlar* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, Ö. (2013). *Avrupa Birliği ortak çerçeve programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması analizi*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Sığırcı, İ. (2015). Türkiye'nin üyeliği açısından Avrupa Birliği dil ve kültür politikaları. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 83-97.
- Şahin, C. (2013). *Türkiye'de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tömer. (tarih yok). *Öğretim Sistemi: Avrupa Dil Portfolyosu: Tömer*. 20 Nisan, 2015 tarihinde <http://tomer.ankara.edu.tr/avrupa-dil-portfolyosu/> adresinden alındı
- TTKB-MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12 sınıflar) öğretim programı*. Nisan 2014 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alındı
- TTKB-MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ağustos 2015 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alındı
- TTKB-MEB. (2014). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12 sınıflar) öğretim programı*. Nisan 2015 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alındı
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB). (2013). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: TOBB.
- Ulusal Ajans. (2012). *Kurumsal: Ulusal Ajans*. 18 Ağustos, 2016 tarihinde <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/ba%C5%9Fkanl%C4%B1k> adresinden alındı

Uzun, N. (2005, Mayıs). Ortak Avrupa Çerçevesi (OAÇ)' nin dilbilimsel yönleri. *TÜBİTAK XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (s. 317-325). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Yule, G. (2006). Second language acquisition/learning. G. Yule içinde, *The study of language* (3. b., s. 162-172). USA: Cambridge University.



EKLER**Ek 1. Öğretmen Anket Örneği:**

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN 2015-2016
ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, Orta Öğretim 9. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programıyla ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar Yüksek Lisans Tez çalışmam için tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Yıldız SUNA

Cinsiyet	Bayan ()	Erkek ()	
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi ()	Fen Edebiyat Fakültesi ()	
Mesleki Deneyim	1-10 Yıl ()	11-20 Yıl ()	21 ve Üzeri Yıl ()

KAZANIMLARA İLİŞKİN Anadolu Liseleri	ölçüde				
	Büyük	Katılıyor	Kısmen katılıyor	Çok az katılıyor	Hiç katılmıyor
1. Programın kazanımları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.					
2. Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.					
3. Programın kazanımları, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.					
4. Programın kazanımları anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.					
5. Programın kazanımları, öğrencilerin günlük yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir					
6. Programın kazanımları, öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.					
7. Programda zihinsel öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.					
8. Programda, duyuşsal öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.					
9. Programda, psiko-motor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.					
10. Programda yer alan dinlemeye yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir .					
11. Programda yer alan konuşmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					
12. Programda yer alan okumaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					
13. Programda yer alan yazmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					

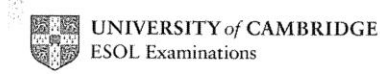
İÇERİĞE İLİŞKİN Anadolu Liseleri	ölçüde				
	Büyük	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. İçerik, öğrencilerin günlük yaşamından seçilmiştir.					
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.					
3. İçerik somuttan soyuta sıralanmıştır.					
4. İçerik birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.					
5. İçerik sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.					
6. İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.					
7. İçerik Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.					
8. İçerik öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.					
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.					
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.					
11. İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.					
12. İçerik öğrenciler için ilgi çekicidir.					
13. İçerik öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri vermektedir.					
14. İçerik öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.					
15. Programdaki konular belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilmektedir.					
16. Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.					

EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN Anadolu Liseleri	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Program konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.					
2. Programda eğitim durumları ayrıntılı olarak yer almaktadır.					
3. Programda eğitim durumları ayrıntılı olarak yer almaktadır.					
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.					
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.					
6. Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.					
7. Program, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.					
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygun niteliktedir.					
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir.					
10. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.					
11. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.					
12. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.					
13. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.					

ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN Anadolu Liseleri	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.					
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
3. Değerlendirme, kazanımlarla tutarlıdır.					
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.					
5. Değerlendirmede kullanılan araç, gereç ve yöntemler yeterlidir.					
6. Değerlendirme, öğrencilere “kendini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.					
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaştığını gösterecek niteliktedir.					
8. Değerlendirme, sonuçları programda aksayan yön hakkında bilgi vermektedir.					
9. Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.					
10. Değerlendirme dilbilgisi ağırlıklıdır.					

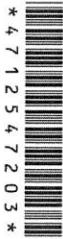
Avrupa Dil Gelişim Dosyası Özgün Değerlendirme Envanteri Anadolu Liseleri	Hemen hemen hiç	Biraz	Oldukça
1. Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar isterim?			
2. Özgün değerlendirme yöntemlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı ne kadar isterim?			
3. Öğrencinin dil kullanımını açık ve net bir şekilde ne kadar tanımlayabilirim?			
4. Değerlendirme yöntemlerini kullanmadan önce puanlama ölçeklerini ne kadar planlayabilirim?			
5. Öğrencinin dil kullanımını belli bir standartla ne kadar karşılaştırabilirim?			
6. Özgün değerlendirme yöntemlerini kullanmayı ne kadar zor buluyorum?			
7. Özgün değerlendirme yöntemlerinin kullanılması için gereken zamanı ne kadar önemserim?			
8. Diğer öğretmenlerle özgün değerlendirme hakkında ne kadar konuşurum?			
9. Değerlendirme stratejilerimi diğer öğretmenlerle ne kadar paylaşıyorum?			
10. Özgün değerlendirmeler için öğretme stratejilerini ne kadar paylaşıyorum?			
11. Öğrencilerden kendi dil kullanımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?			
12. Öğrencilerden birbirlerinin dil kullanımlarını değerlendirmelerini ne kadar isterim?			
13. Öğrencilere dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?			
14. Ebeveynlere çocuklarının dil kullanımları hakkında ne kadar dönüt veririm?			

Ek 2. University of Cambridge: Key English Test for Schools: Reading and Writing
Örnek sınav ve puanlama anahtarı.



**KEY ENGLISH TEST
for Schools**

**0082/1
Test 101**



PAPER 1 Reading and Writing

Date Wednesday 24 MARCH 2010 (Afternoon)

Time 1 hour 10 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, Centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet in the time allowed.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are nine parts to the test.

Questions **1 – 55** carry one mark.

Question **56** carries five marks.

Reading and Writing • Part 1

Questions 1 – 5

Which notice (A – H) says this (1 – 5)?
For questions 1 – 5, mark the correct letter A – H on your answer sheet.

Example:

0 You can wear what you like on this trip.

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 1 Bring this money before the end of the week.
- 2 If you arrive late, you will miss this trip.
- 3 You must take these things with you.
- 4 You need the right clothes for this trip.
- 5 Come to this if you want some information.

A **School Trip**
Don't forget your lunch and a camera

B Trip to Fashion Museum
£8.50
Please pay by 5 p.m. Friday

C Theatre trip
for Class 3B
Uniform not necessary

D You may bring £5
to spend in
the museum shop

E **School skiing trip**
£450 - includes hotel,
flights and skiing lessons

F Meeting, 7.00 p.m. Tuesday
Find out about
the camping trip

G **Everyone must wear
warm trousers and boots
for tomorrow's trip**

H **School Trip**
Bus leaves 8.15 a.m.
We won't wait for anyone!

Reading and Writing • Part 2

Questions 6 – 10

Read the sentences about a day at the zoo.
Choose the best word (**A**, **B** or **C**) for each space.
For questions **6 – 10**, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.



Example:

0 Polly her mum, 'Can we go to the zoo?'

A asked **B** said **C** spoke

Answer:

0

A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Polly looked at the zoo website to what time it opened.

A understand **B** decide **C** check

7 The zoo has 300 different of animals.

A things **B** names **C** kinds

8 The bus to the zoo was 40 minutes long.

A journey **B** return **C** way

9 Polly lots of photographs of the animals with her new camera.

A made **B** took **C** saw

10 Polly spoke because some animals don't like too much noise.

A quietly **B** carefully **C** slowly

Reading and Writing • Part 3

Questions 11 – 15

Complete the five conversations.

For questions 11 – 15, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Example:

0



Where do you come from?



A New York

B School

C Home

Answer:

0

A

B

C

- 11** I'm going swimming at the pool.
- A** Are you swimming?
B Can I come too?
C When did you leave?
- 12** Isn't Holly in your geography class?
- A** No, I'm not.
B It could be.
C I'm not sure.
- 13** It's time to turn off your computer now.
- A** Just a moment.
B Just now.
C Just in time.
- 14** Do you want some orange juice?
- A** I'd like water, please.
B May I have a drink?
C Yes, you are right.
- 15** That boy looks like my brother!
- A** Did he know?
B Do you think so?
C Have you decided yet?

Questions 16 – 20

Complete the conversation between two friends.

What does Suzy say to Kristina?

For questions **16 – 20**, mark the correct letter **A – H** on your answer sheet.

Example:

Kristina: Hi, Suzy. Are you going to Miss Syms' basketball practice today?

Suzy: 0 **C**

Answer:

0	A	B	C	D	E	F	G	H
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kristina: I can't. Could you tell Miss Syms I won't be there today.

Suzy: **16**

Kristina: I've got to meet my mum in town.

Suzy: **17**

Kristina: Not today. I've got toothache and Mum's coming with me to the dentist.

Suzy: **18**

Kristina: Thanks. But say I can come to practice tomorrow.

Suzy: **19**

Kristina: And if we do well, we'll win the cup!

Suzy: **20**

Kristina: Miss Syms will be so happy.

A Good. We need to improve for our match against Hill School!

B What a pity! How did you do it?

C Yes, I am. What about you?

D Oh dear. I'll explain to Miss Syms why you had to go into town.

E Yes, she needs help with those.

F OK, but why can't you come?

G Yes, the first time ever for our team.

H Right. Is she taking you shopping?

Reading and Writing • Part 4

Questions 21 – 27

Read the article about very clever children.

Are sentences **21 – 27** 'Right' (A) or 'Wrong' (B)?

If there is not enough information to answer 'Right' (A) or 'Wrong' (B), choose 'Doesn't say' (C).

For questions **21 – 27**, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Clever Children

There are some special children, who are called child prodigies. They are unusually clever. They can, for example, write music or play chess at a very young age. No-one knows why they are so clever. There is nothing unusual about their parents or their families.



Sometimes, a child prodigy is good at more than one or two things. Francesca Contini looks like any other young teenager, but at 13, she's already started doing medicine at university. Francesca and her two older brothers are also excellent musicians and they have all played at concert halls in New York where they live. Their parents work in a supermarket. They have never been interested in music and they are very surprised by their children.

Twelve-year-old Peter Lee is already an excellent piano player. He is very bored at school, so in the evenings he teaches himself mathematics and science from books for university students. When he was five, he got first prize in a piano competition for children up to 18. At 10, Peter made his first CD. On it, he played many different kinds of music.

Example:

0 Some child prodigies can play chess when they are very young.

A Right B Wrong C Doesn't say

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21 People understand why some children are child prodigies.

A Right B Wrong C Doesn't say

22 The parents of child prodigies are very clever too.

A Right B Wrong C Doesn't say

23 Francesca looks the same as other girls of her age.

A Right B Wrong C Doesn't say

24 Francesca practises very hard when she has a concert.

A Right B Wrong C Doesn't say

25 Peter already goes to university.

A Right B Wrong C Doesn't say

26 Peter won a music competition at the age of five.

A Right B Wrong C Doesn't say

27 Peter's CD has been very popular.

A Right B Wrong C Doesn't say

Reading and Writing • Part 5

Questions 28 – 35

Read the article about a young tennis player.
Choose the best word (**A**, **B** or **C**) for each space.
For questions **28 – 35**, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Laura Robson

In 2008, Laura Robson became **(0)** top 14-year-old tennis player in the world. She **(28)** the Wimbledon Girls' tennis competition that year, and was the **(29)** player there.



Born in Melbourne, Australia, Laura and her family moved to Singapore **(30)** she was only 18 months old. Four years later, the Robson family came to Britain and decided to live in Wimbledon, just five minutes away **(31)** the famous tennis club. It is no surprise that Laura started to play tennis immediately, at the age of six.

(32) people in British tennis believe that Laura will get **(33)** better. At the moment, she is spending a lot of time in **(34)** countries, practising with top tennis stars. 'I **(35)** to work hard,' she says, 'but I love every minute.'

Example:

0 A the B one C a

Answer:

0	A	B	C
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28 A wins B won C win

29 A young B younger C youngest

30 A when B which C who

31 A with B of C from

32 A Much B Many C Any

33 A quite B so C even

34 A other B another C others

35 A must B have C should

Reading and Writing • Part 6

Questions 36 – 40

Read the descriptions of some words about the circus.

What is the word for each one?

The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

For questions 36 – 40, write the words on your answer sheet.

Example:

0 You may visit the circus with these people. f _ _ _ _ _

Answer: 0 friends

36 You buy this before you go into the circus. t _ _ _ _

37 These people move around to music and often wear beautiful clothes. d _ _ _ _ _

38 At some circuses, you can see people riding these. h _ _ _ _

39 This person wears lots of make up and will make you laugh. c _ _ _ _

40 When it is dark, these make it possible for you to see the show clearly. l _ _ _ _

Reading and Writing • Part 7

Questions 41 – 50

Complete the emails.

Write ONE word for each space.

For questions 41 – 50, write the words on your answer sheet.

Example:

0

to

From:	Boris
To:	Lucia

A new computer club is going **(0)** start next week. **(41)** is on Wednesdays at 5.30 p.m. The teacher **(42)** called Mrs Harris. Do you know **(43)**? I think she's great. This week we are learning **(44)** the internet. Would you like to join the club?

From:	Lucia
To:	Boris


Thanks for your email. I like Mrs Harris very **(45)** but I have a music lesson from 5 o'clock **(46)** 6 o'clock on Wednesdays. If it's possible to change **(47)** time of my lesson, I **(48)** come! How much does the club **(49)** and how many people **(50)** there in the club?

Reading and Writing • Part 8

Questions 51 – 55

Read the advertisement and the email.
Fill in the information in Angela's notes.
For questions 51 – 55, write the information on your answer sheet.

Bookworld
2 High Street



LANGUAGE CDs

French or German

Level 1 (beginners)
Level 2

CDs - £6
CD + book - £10

From:	Martha
To:	Angela

Can you get Leah a language CD for her 13th birthday? Her birthday is on 6th April but we don't need the CD until her party on the 10th. Her French is good but she doesn't know any German - she really wants to learn. I have tried City Books in Market Square but they don't have this CD, so you should try Bookworld instead.

Angela's notes

CD for Leah

Name of shop:	Bookworld
Language:	51 <input style="width: 80%;" type="text"/>
Level:	52 <input style="width: 80%;" type="text"/>
Cost:	53 £ <input style="width: 80%;" type="text"/>
Date needed:	54 <input style="width: 80%;" type="text"/>
Address of shop:	55 <input style="width: 80%;" type="text"/>

Reading and Writing • Part 9

Question 56

Read the email from your English friend, Jan.

From:	Jan
To:	

Let's go to the skate park tomorrow. Where shall we meet? What time shall we meet? How much money do I need for the skate park?

Write an email to Jan and answer the questions.

Write **25 – 35** words.

Write the email on your answer sheet.

Do not write your answer here.

**You must write your answer for Part 9
on your Answer Sheet.**

Blank Page

Do not write your answer here.

**You must write your answer for Part 9
on your Answer Sheet.**

Blank Page

Blank Page

Reading and Writing Answer Key

Paper 1: Reading and Writing

Questions 1-55 are given one mark each, and Question 56 carries 5 marks. The total score is adjusted so that this paper comprises 50% of the marks for the whole examination.

Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 5
1 B	6 C	11 B	21 B	28 B
2 H	7 C	12 C	22 B	29 C
3 A	8 A	13 A	23 A	30 A
4 G	9 B	14 A	24 C	31 C
5 F	10 A	15 B	25 B	32 B
		16 F	26 A	33 C
		17 H	27 C	34 A
		18 D		35 B
		19 A		
		20 G		

Part 6

- 36 tickets
- 37 dancers
- 38 horses
- 39 clown
- 40 lights

Part 7

- 41 It / This
- 42 is / 's
- 43 her
- 44 about / on
- 45 much
- 46 till / until / to
- 47 the
- 48 could / may / will / shall / 'll / can / would / might
- 49 cost
- 50 are

Part 8

- 51 German
- 52 (Level) 1 / one / beginners
- 53 (£) 6(.00) / six (pounds)
- 54 the 10 / ten(th) (of) April
- 55 2 High Street

In Part 8, bracketed words or letters do not have to appear in the answer.

Information on Writing Assessment

Part 9 (Question 56) Assessment

There are 5 marks for Part 9. Candidates at this level are not expected to produce faultless English, but to achieve 5 marks a candidate should write a cohesive message which successfully communicates all three content points, with only minor grammatical and spelling errors. A great variety of fully acceptable answers is possible.

General Mark Scheme for Part 9

Mark	Criteria		
5	<i>All three parts of message clearly communicated.</i> Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.		
4	<i>All three parts of message communicated.</i> Some non-impeding errors in spelling and grammar or some awkwardness of expression.		
3	<table border="1"> <tbody> <tr> <td><i>All three parts of message attempted.</i> Expression requires interpretation by the reader and contains impeding errors in spelling and grammar. All three parts of message are included but the context is incorrect.</td> <td><i>Two parts of message clearly communicated.</i> Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.</td> </tr> </tbody> </table>	<i>All three parts of message attempted.</i> Expression requires interpretation by the reader and contains impeding errors in spelling and grammar. All three parts of message are included but the context is incorrect.	<i>Two parts of message clearly communicated.</i> Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.
<i>All three parts of message attempted.</i> Expression requires interpretation by the reader and contains impeding errors in spelling and grammar. All three parts of message are included but the context is incorrect.	<i>Two parts of message clearly communicated.</i> Only minor spelling errors or occasional grammatical errors.		
2	<i>Only two parts of message communicated.</i> Some errors in spelling and grammar. The errors in expression may require patience and interpretation by the reader and impede communication.		
1	<i>Only one part of message communicated.</i> Some attempt to address the task but response is very unclear.		
0	<i>Question unattempted, or totally incomprehensible response.</i>		

Candidates are penalised for not writing the minimum number of words (i.e. fewer than 25). They are not penalised for writing too much, though they are advised not to do so.



UNIVERSITY of CAMBRIDGE
ESOL Examinations

Candidate Name
If not already printed, write name in CAPITALS and complete the Candidate No. grid (in pencil).

Centre No.

Candidate Signature

Candidate No.

Examination Title

Examination Details

Centre

Supervisor:

If the candidate is **ABSENT** or has **WITHDRAWN** shade here

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

KET Paper 1 Reading and Writing Candidate Answer Sheet

Instructions

Use a **PENCIL** (B or HB).

Rub out any answer you want to change with an eraser.

For **Parts 1, 2, 3, 4 and 5:**

Mark **ONE** letter for each question.

For example, if you think **C** is the right answer to the question, mark your answer sheet like this:



Part 1	
1	A B C D E F G H
2	A B C D E F G H
3	A B C D E F G H
4	A B C D E F G H
5	A B C D E F G H

Part 2	
6	A B C
7	A B C
8	A B C
9	A B C
10	A B C

Part 3	
11	A B C
12	A B C
13	A B C
14	A B C
15	A B C
16	A B C D E F G H
17	A B C D E F G H
18	A B C D E F G H
19	A B C D E F G H
20	A B C D E F G H

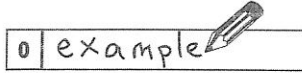
Part 4	
21	A B C
22	A B C
23	A B C
24	A B C
25	A B C
26	A B C
27	A B C

Part 5	
28	A B C
29	A B C
30	A B C
31	A B C
32	A B C
33	A B C
34	A B C
35	A B C

**Turn over for
Parts 6 - 9** →

For Parts 6, 7 and 8:

Write your answers in the spaces next to the numbers (36 to 55) like this:



Part 6		Do not write here
36		<u>1</u> <u>36</u> <u>0</u>
37		<u>1</u> <u>37</u> <u>0</u>
38		<u>1</u> <u>38</u> <u>0</u>
39		<u>1</u> <u>39</u> <u>0</u>
40		<u>1</u> <u>40</u> <u>0</u>

Part 7		Do not write here
41		<u>1</u> <u>41</u> <u>0</u>
42		<u>1</u> <u>42</u> <u>0</u>
43		<u>1</u> <u>43</u> <u>0</u>
44		<u>1</u> <u>44</u> <u>0</u>
45		<u>1</u> <u>45</u> <u>0</u>
46		<u>1</u> <u>46</u> <u>0</u>
47		<u>1</u> <u>47</u> <u>0</u>
48		<u>1</u> <u>48</u> <u>0</u>
49		<u>1</u> <u>49</u> <u>0</u>
50		<u>1</u> <u>50</u> <u>0</u>

Part 8		Do not write here
51		<u>1</u> <u>51</u> <u>0</u>
52		<u>1</u> <u>52</u> <u>0</u>
53		<u>1</u> <u>53</u> <u>0</u>
54		<u>1</u> <u>54</u> <u>0</u>
55		<u>1</u> <u>55</u> <u>0</u>

Part 9 (Question 56): Write your answer below.

Do not write below (Examiner use only)					
<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

Ek 3. Anket ve Başarı testi uygulanan okullar için valilik izin belgesi.

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5596790
Konu : Araştırma İzni

20/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yıldız SUNA'nın, ekli listede belirtilen okullarda "2015-2016 Öğretim Yılı Orta Öğretim Yabancı Dil Öğretim Programının Etkinliğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi" konulu çalışma (Başarı Değerlendirme Sınavı) yapma isteği ile ilgili, Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/04/2016 tarih ve 7131 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yıldız SUNA'nın, ekli listede belirtilen okullarda "2015-2016 Öğretim Yılı Orta Öğretim Yabancı Dil Öğretim Programının Etkinliğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi" konulu çalışmayı (Başarı Değerlendirme Sınavı) yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğü'nün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR

Gökhan AZCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (25 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N. TAŞ
Tel: (0 352) 330 11 25 (1240)
Faks: (0 352) 336 76 04



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.5596760
Konu : Araştırma İzni

20/05/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yıldız SUNA'nın, ekli listede belirtilen okullarda "2015-2016 Öğretim Yılı Orta Öğretim Yabancı Dil Öğretim Programının Etkinliğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/04/2016 tarih ve 7130 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Yıldız SUNA'nın, ekli listede belirtilen okullarda "2015-2016 Öğretim Yılı Orta Öğretim Yabancı Dil Öğretim Programının Etkinliğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi" konulu çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Gökhan AZCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N. TAŞ
Tel: (0 352) 330 11 25 (1240)
Faks: (0 352) 336 76 04

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	YILDIZ SUNA
Doğum Yeri	KAYSERİ
Doğum Tarihi	26.07.1986

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	HACETTEPE
Fakülte	EDEBİYAT FAKÜLTESİ
Bölüm	İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	KPDS (97,5) ÜDS (...) TOEFL (...) EILTS (...)
...	

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	TOMARZA ANADOLU İMAMHATİP LİSESİ
Görevi/Pozisyonu	İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ
Tecrübe Süresi	6

KATILDIĞI

Kurslar	Cambridge English Language Assessment: Teacher Training Roadshow YDS Publishing: Learner Motivation in ELT by Using Technology and Effective Vocabulary Teaching MEB: Satranç Öğretimi MEB: Dijital Fotoğrafçılık
Projeler	

İLETİŞİM

Adres	MİTHATPAŞA MAH. 3398.SOK. NO: 3/10 KOCASINAN /KAYSERİ
E-mail	yldzsna@gmail.com