



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**5.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI:
GÜNCELLENEN PROGRAMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Özlem GÜL

Yüksek Lisan Tezi

Eskişehir, 2019

**5.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI: GÜNCELLENEN
PROGRAMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Özlem GÜL

2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI:
GÜNCELLENEN PROGRAMA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

Özlem GÜL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özlem GÜL tarafından hazırlanan **5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri** başlıklı bu tez, 27/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jüri-miz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

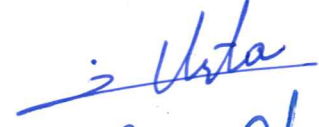
Görevi

Unvanı Adı SOYADI

İmza

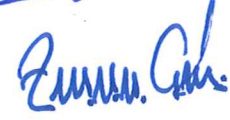
Jüri Başkanı :

Dr.Öğr.Üyesi İlker USTA



Danışman :

Prof.Dr. Zühal ÇUBUKÇU



Üye :

Dr.Öğr.Üyesi Engin KARAHAN



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

27/05/2019

Özlem GÜL

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU 'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmaya katılan ve bütün sorularımı içtenlikle cevaplayan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, hayatım boyunca her durumda ve her koşulda yanımda olan ve beni destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve eşim Cem Gül'e teşekkürü borç bilirim. Kızım Cemre'ye bana kattıkları ve öğrettikleri için sonsuz teşekkürler.



İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Şekiller Listesi	vi
Özet.....	1
Abstract.....	2
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
1.7. Kısaltmalar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	8
2.1. Eğitim	8
2.2. Türkiye’de Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 Sistemi).....	8
2.3. Öğretim.....	9
2.4. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi.....	10
2.4.1. Yabancı dil öğretiminin tarihçesi.....	11
2.4.2. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi	12
2.5. Öğretim Programı	13
2.6. Güncel İngilizce Öğretim Programı (2018).....	14
2.6.1. İngilizce öğretim programının genel felsefesi	14

2.6.2 İngilizce öğretim programının genel hedefleri	15
2.6.3. İngilizce öğretim programının anahtar becerileri	16
2.6.4. İngilizce öğretim programında değerler eğitimi	17
2.6.5. İngilizce öğretim programında test ve değerlendirme	18
2.6.6. Dil eğitiminin değerlendirilmesi için önerilen test teknikleri.....	19
2.6.7. İngilizce öğretim programının yapısı.....	26
2.6.8. İngilizce öğretim programın uygulanması için önemli hususlar	29
2.6.9. Ortaokul 5. sınıf İngilizce öğretim programı	29
2.7. İlgili Araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	33
3. Yöntem.....	33
3.1. Araştırma Deseni	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.2.1. Okul	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Veri Toplanması	36
3. 5. Verilerin Çözümlemesi.....	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	39
4.Bulgular	39
4.1. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programı ile İlgili Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular	39
4.2. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	40
4.3. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Eğitim Ortamı ve Araç-Gereç Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular	42
4.4. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Aileden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular	44

BEŞİNCİ BÖLÜM	46
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	46
5.1.Sonuç	46
5.2. Tartışma.....	47
5.3. Öneriler.....	49
KAYNAKÇA.....	50
EKLER.....	54
ÖZGEÇMİŞ	62



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi için Önerilen Test Teknikleri	21
2.2	Model İngilizce Dil programı (2. - 8. Sınıflar İçin)	29
3.1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	35

.

.



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Öğretmen-Öğrenci-Bilgi üçgeni	10
3.1	Sınıf Krokisi-1	35
3.2	Sınıf Krokisi-2	35



Özet

5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin

Öğretmen Görüşleri

Özlem GÜL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2019

Amaç: Bu çalışmanın amacı, güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini toplamaktır. Güncellenen program, programın amaçları, içeriği, etkinlikleri, araç gereçleri ve değerlendirme yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir. Öğretmenler, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirtmiş ayrıca programı iyileştirmek için önerilerde bulunmuşlardır.

Yöntem: Bu tez nitel bir çalışmadır. Eskişehir ilinde bulunan MEB tarafından belirlenmiş 2 pilot okulda çalışan 3 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda veriler ortaya çıkmıştır. Toplanan verilerin analizi için olgubilim metodu kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya göre öğretmenler, 2018 programının amacını, içeriğini ve kazanımlarını faydalı bulmaktayken teknik alt yapı eksikliği, velilerin zamanında bilgilendirilmemesi, konuların sıkıştırılması ve hizmet içi eğitimin yetersiz olması gibi sorunları programın aksayan yönleri olarak belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmenler sonuç olarak; programın gerekliliklerini yerine getirmek için teknolojik donanımların iyileştirilmesini, hizmet içi eğitimin artırılmasını, kaynakların yeterli düzeye çıkartılmasını ve materyallerin geliştirilmesini önermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, Program değerlendirme, İngilizce dersi

Abstract

5th Grades English Language Lesson Curriculum: Teachers' Views on New Curriculum

Özlem GÜL

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2019

Purpose: This study investigates teachers' views on middle school 5th grades English language teaching curriculum. Objectives, content, activities, materials, equipment and assessment techniques which are the basic components of the curriculum are taken into account while criticizing. Beside it, teachers make comment on the weaknesses and strengths of the program. They also make suggestions to improve the curriculum.

Method: This research is a sample of qualitative research method. In this method the data is collected through interviews of 3 English Language teachers which are working at 2 pilot schools in Eskişehir. Phenomenological method is applied to analyze the data.

Results: As a result of the research, teachers state that they appreciate the curriculum's main idea and they also emphasize that the new curriculum is satisfactory by means of acquisition, content and activities but there are still some deficiencies in curriculum which are stemming from technical infrastructures, parent participation, lack of in-service training, intense content and so on.

Conclusion and Suggestions: As a conclusion, teachers suggest to have materials which are published by native authors. They demand in-service trainings, technical equipment in classrooms and adequate materials.

Keywords: Curriculum, Program evaluation, English language course

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara ve sınırlılıklara yer verilmektedir. Ayrıca tezde kullanılan tanımlar ve kısaltmalar listelenecektir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren öğrenme eylemini istemli ya da istemsiz bir şekilde gerçekleştirir. Öğrenme, davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen kalıcı bir değişikliktir (Schunk, 2011, s. 2). Bu değişikliğin eğitimde istendik ve kalıcı olması için çaba harcanır. Toplumda yaşayan insanların eğitim sistemiyle kazanmak istedikleri bir takım beklentileri vardır. Bu beklentilerin tümünü eğitim programlarından karşılamak mümkün değildir. Bu sebeple eğitim programının nasıl olması gerektiği her zaman tartışılan bir konu olmuştur. Eğitim programları, ülkede yetişen çocukların gelecekte istihdam edilecek insan gücünün şekillenmesinde önemli rol oynar. Eğitim programı kelime olarak işlemek, yarışmak, çalışmak veya ders vermek anlamına gelebilir. Genel olarak, çalışılan konu alanı olarak kabul edilir.

Eğitim programları alanında Türkiye’de öncülük yapmış iki önemli eğitim programcısı Fatma Varış ve Selahattin Ertürk da programı kendilerine göre tanımlamışlardır. Fatma Varış için eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Koç vd., 2007, s. 3). Selahattin Ertürk ise eğitim programı yerine “Yetişek” sözcüğünü kullanarak bu kavramı açıklamıştır. Yetişek, öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumlarını ve öğrenme yaşantılarını istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirmedir (Koç vd., 2007, s. 3). Kısacası, eğitim programı, belirlenen hedeflere ulaşmak için planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır.

Öğretim programı ise, Demirel'e (2009, s. 6) göre okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılmak istenen hedefler ortaya koyulmaktadır. Aksu (2008, s. 1), var olan programdaki eksiklikler ve zamanla yaşanan gelişmeler, programların geliştirilmesine ve değiştirilmesine sebep olduğunu savunur. Ülkemizde de 2018 yılı itibariyle ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 172 sınıf düzeyi için 53 dersin taslak öğretim programı hazırlanmış ve 2017-2018 yılı itibariyle ilkokul 1 ve 5, lise 9. Sınıflardan başlayarak kademeli olarak tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya başlanmıştır. Güncellenmesi yapılan derslerden biri de ortaokul düzeyinde İngilizce dersidir. İngilizce, günümüzde küreselleşen dünyanın ve hızla ilerleyen teknolojinin de etkisiyle hemen her vatandaşın öğrenme gereği duyduğu bir dil haline gelmiştir. İngilizcenin ilkokuldan itibaren öğrencilere öğretilmesi bu ihtiyacın sonucudur.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile ilkokul ve ortaokul kurumları haftalık ders çizelgesinde düzenleme yapılmıştır. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Haftada iki saat yabancı dil dersi böylelikle ilkokul 2. sınıflarda da yer almıştır. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle 2. sınıflarda ilk kez yabancı dil dersi İngilizce öğretmenleri tarafından okutulmaya başlanmıştır.

MEB, öğretim programlarında yapılacak değişikliklerle İngilizceyi etkili bir şekilde kullanan öğrenci sayısını artırmanın gerektiğini savunur. 2018 İngilizce öğretim programının amacı öğrencilerin yabancı dildeki başarılarını arttırmaktır. Öğrencilerin, İngilizcedeki başarıları uluslararası düzeydeki başarılarını da artırmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, güncellenen öğretim programlarının eğitim ve öğretime olumlu katkı sağlamasında etkin bir role sahiptir. Bu yüzden programların öğretmenler tarafından ne kadar benimsendiğini öğrenmek önemlidir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014, s. 205). Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcıları olarak, programın eksiklerini ve iyi yönlerini daha iyi görebilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ve yorumları göz önünde bulundurulduğunda öğretim programları daha başarılı olmaktadır (Handal ve Herrington, 2003, s. 61). Öğretim programları güncellendikten sonra bu programın uygulanması hakkında öğretmenlerden fikirler alınıp gerekli müdahaleler yapılabilir, tespit edilen eksiklikler tamamlanabilir (Çiftçi ve Tatar, 2015, s. 286).

İngilizce öğretiminde diğer alanlarda olduğu gibi çeşitli öğretim programları vardır. “Planlanmış Öğretim Programı” yetkili merciler tarafından hazırlanan kılavuza göre yürütülen programdır. “Algılanan Öğretim Programı” öğretmenlerin algısına ve yorumuna göre şekillenen programdır. “Deneyimsel Öğretim Programı” öğretmenlerin etkileşimine, öğrencilere ve ders materyallerine göre şekillenen öğretim programıdır. Güncellenen öğretim programı da öğrenciler ve öğretmenler için planlanmış, öğretmenlerin yorumuna açık, öğrencilerin daha önce kullandıkları yöntemleri çeşitlendirerek hedef dili konuşmasını planlayan bir programdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de 2017-2018 akademik yılında 5. sınıflar için hazırlık sınıfı niteliğinde yoğunlaştırılmış İngilizce dersi için pilot okullarda uygulanmak üzere 2018 öğretim programı yayınlanmıştır. 2018 programının başarılı olup olmadığının anlaşılması için programın doğrudan uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri değerlidir.

Bu çalışmanın amacı, geliştirilen 5. sınıf İngilizce ders programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda programın uygulanması aşamasında

- i; eğitim ortamından
- ii; araç-gereçten
- iii; aile tutumlarından
- iv; öğrenci hazırbulunuşluğu kaynaklı sorunlar nelerdir?

Geliştirilen programın;

- i; kazanımlar açısından
- ii; içerik açısından durumu nasıldır? sorularına yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, ortaokul kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 2017-2018 akademik yılında uygulanmaya başlayan 2018 ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Veriler Eskişehir ilinde güncellenen programın uygulandığı her il için MEB tarafından belirlenmiş pilot okullarda 5. sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Türkiye’de 2018 İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bu çalışmayla alan yazına katkı sağlanacağı ve bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. 2018 programının uygulayıcı

öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve yorumlanması, programın eksilerini ve artılarını ortaya çıkaracaktır. Böylece aksayan yönler tespit edilip programın geliştirilmesi sağlanacaktır.

1.4. Varsayımlar

Yapılan bu araştırmada;

1. Görüşme yapılan öğretmenlerin güncellenen öğretim programını inceledikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin görüşme sorularına yanıltıcı olmayan, içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, ortaokul 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve amaçları Eskişehir ili pilot okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İngilizce Öğretim Programı: İngilizce öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 akademik yılı içinde 5. sınıflar için Türkiye’de pilot okullarda uygulamaya konulan programdır.

Pilot Okul: Pilot okul MEB tarafından bazı kriterler doğrultusunda seçilen okullardır. Okullar seçilirken, başarı en önemli kriterdir. Programın amacına uygun okullar titizlikle seçilmiştir.

İngilizce Hazırlık Sınıfı: Yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimiyle öğrenci merkezli öğretimin amaçlandığı, İngilizceyi hayatın her alanında rahatlıkla kullanmayı başaran öğrenci yetiştirmek amacıyla oluşturulan program.

1.7. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

CEFR: Common European Framework of Reference (Avrupa Yaygın Dil Öğrenimi, Öğretimi ve Değerlendirmesi Referans Çerçevesi)

L1: Language 1 (Ana dil)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGSEB: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TPR: Total Physical Response (Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımı)



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim, Öğretim, öğretim programı, yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretiminin geçmişi, 2018 öğretim programında yapılan değişiklikler hakkında genel bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Eğitim

Eğitim, genel olarak istenen yönde davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. İstenen davranışlar bireylerin yaşantıları sonucu meydana getirilir. Öğrenme ise bu yolla bireyin davranışında meydana gelen değişimdir (Ertürk, 1997, s. 12). Eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci de denebilir. Eğitim isteyerek okullarda yapılırsa da (formal eğitim), gelişigüzel bir biçimde herhangi bir yerde de yapılırsa (informal eğitim), sadece istendik değişimlerin oluşturulmasını kapsar (Senemoğlu, 2015, s. 92). Eğitim, doğumla başlar, bebeklik, çocukluk, oyun dönemi, okul öncesi dönemde de devam eder.

2.2. Türkiye’de Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi (4+4+4 Sistemi)

Türkiye’de sekiz yıl olarak kabul edilen zorunlu eğitim, TBMM Genel Kurulu’nda kabul edilerek kanunlaşan 6287 sayılı “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 222 sayılı ve 1739 sayılı kanunlarda yapılan değişikliklerle on iki yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitim üç kademedен oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ardından zorunlu eğitim sürecini kesintili hale getirecek şekilde 4 yıl (ilkokul) + 4 yıl (ortaokul) +4 yıl (lise) olmak üzere yeniden yapılandırılmıştır. Bu sistemin temel özellikleri;

- Üç kademedен oluşması ve kesintili olması,
- Bütün bireyler için ilkokulun tek tip okul ve aynı öğretim programı olarak düzenlenmesi,
- Ortaokulda farklı öğretim programlarının uygulanması
- Ortaokul ve lise programları arasında ilişki kurulması,
- Farklı ortaokul türlerinin olması,
- Ortaokulların, bağımsız veya liselerle ve ilkokullarla birlikte açılabilmesi,

- Diplomanın zorunlu öğretimin sonunda düzenlenmesi,
- Zorunlu eğitimin 12 yıl olması,

Temel karakteristiği ise kademeler ve program türleri arasında geçiş esnekliği olarak ifade edilebilir.

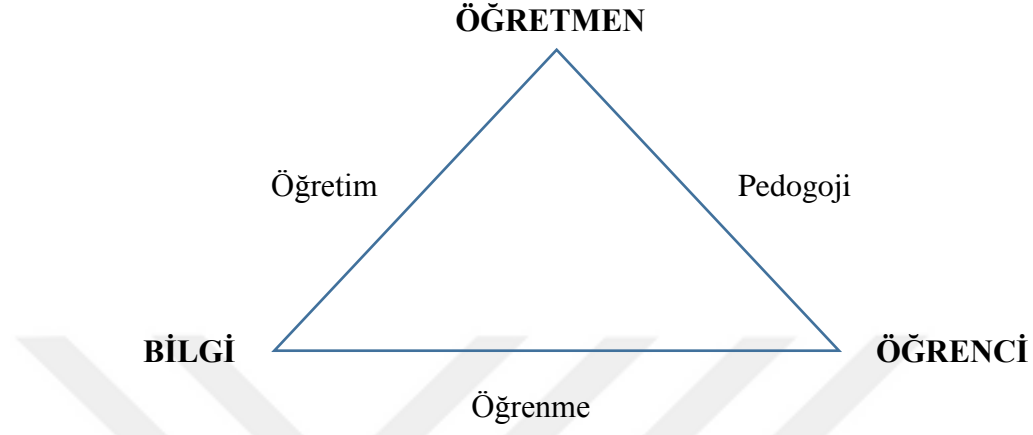
2.3. Öğretim

Öğretim, eğitimin bir parçasıdır. Öğretimin belirli bir amaca yönelik olarak, belirli bir süreç ve programda yapılması ve formel olarak değerlendirilmesi öğretimin eğitimden farklıdır. Öğretim, sözlüklerde “bilgi verme işi, tedris, tedrisat, talim” olarak açıklanmaktadır. Yabancı sözlüklerde ise “didaktik” anlamında ele alınmaktadır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde (1974) ise farklı anlamları şöyle sıralanmaktadır: (1) Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi, (2) Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme, (3) Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi, olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2014, s. 2).

Genel olarak öğretim, bir disiplinle ilgili teori, amaç, ilke, içerik, kavram, uygulama bilgileri, araç, gereç, materyal gibi bütün öğelerinin yanı sıra kendine özgü yöntem ve teknikleri ile genel öğretim yöntem ve tekniklerini de kapsamaktadır. Öğretim genel ve özel öğretim olmak üzere iki alana ayrılmaktadır. Genel öğretim okuldaki bütün alan ve derslerin öğretimine, özel öğretim ise bir alan veya dersin öğretimine yönelik uygulamaları kapsamaktadır (Güneş, 2014, s. 2). Jean Houssaye, 1986 yılında eğitim sürecinde “pedagojik üçgen” adını verdiği üçgenin bir köşesine “öğretmen”, diğer köşelerine “bilgi” ve “öğrenci”, kenarlarına ise öğretim, pedagoji ve öğrenme kavramlarını yerleştirmektedir. Karşılıklı etkileşim içinde olan bu eğitim üçgeninde;

- Öğretim, bilgi ve öğretmen arasında,
- Pedagoji, öğretmen ve öğrenci arasında,
- Öğrenme ise bilgi ve öğrenci arasında yer almaktadır (Houssaye, 2000, Akt., Güneş, 2014, s. 3).

Şekil 2.1.'deki eğitim üçgenine göre öğretmen ve bilgi etkileşimi “öğretim”, öğretmen ve öğrenci ilişkileri “pedagoji”, öğrenci ve bilgi etkileşimi “öğrenme” sürecini oluşturmaktadır.



Şekil 2.1. Eğitim Üçgeni

Houssaye öğretim ve pedagojiyi üçgenin karşılıklı kenarlarına yerleştirmiştir. Her ikisi de derste öğretmen tarafından yürütülmekte ancak farklı iki alanı içermektedir (Güneş, 2014, s. 3). Bunlar;

1. Öğretim, bilgiyi öğrenciye uygun küçük parçalara ayırma, kademeli olarak öğrenciye sunma ve öğretmektir.

2. Pedagoji, bilgiyi uygun yöntem ve tekniklerle öğrencinin zihnine yerleştirme, eğitim ortamını öğrenciye göre düzenlemektir.

Öğretim, bilgileri öğrenciye iyi öğretmeye, pedagoji ise öğretmen ve öğrenci arasındaki eğitsel ilişkileri geliştirmeye odaklanmaktadır. Yani öğretim, eğitimin içerik boyutunu, pedagoji ise süreç boyutunu içermektedir. Karşılıklı olarak birbirini etkileyen bu alanlar öğrenme boyutunda birleşmektedir. Öğrenme boyutunda öğrenci aktarılan bilgileri almaya çalışırken öğretmenle de etkileşim içinde olmaktadır (Güneş, 2014, s. 2).

2.4. Yabancı Dil Öğretimi ve Önemi

21. yüzyılda yabancı dil bilmek, teknolojinin kültürel gelişmeden daha hızlı olması sebebiyle günlük hayatımızda önemli yer almaktadır. Günümüzde çağa ayak uydurabilmek için artık bir yabancı dil bilmek yeterli olmayıp, bilgisayar ve birden çok

yabancı dil bilmek çağı yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuldur (Çelebi, 2006, s. 286). Uluslararası bireysel ve kurumsal ilişkilerde, ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında anadilden başka ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Demircan, 1990, s. 17). Büyükyavuz ve Aydoslu (2005) da globalleşen dünyada, uluslararası iletişimi ve etkileşimi sağlamak için yabancı dil bilmenin önemli olduğunu ve bireylerin gerek akademik gelişimleri, gerek kişisel gelişimleri açısından dil eğitiminin bir zorunluluk haline geldiğini belirtmiştir.

Günümüzde dil öğrenimi ilgi alanı olmaktan çıkıp bir zorunluluk, bir ihtiyaç haline gelmiştir. Globalleşen dünyada insanların birbirleriyle olan etkileşimleri hızla artıp günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bilgiye, yeniliğe, teknolojiye ulaşmakta kullanılan evrensel dillerin başında İngilizce gelmektedir. Bunda dünya nüfusunun önemli bir kısmının İngilizceyi anadili veya ikinci dil olarak kullanmasının önemi büyüktür. İngilizce, onlarca ülkede resmi veya ikinci resmi dil olarak kullanılmaktadır. Kitaplarda, gazetelerde, havaalanlarında, hava kontrol noktalarında, uluslararası konferanslarda ve birçok alanda kullanım dili İngilizcedir. Bilimsel yazılarını çoğu İngilizce yazılmaktadır (Bulut, 2003, s. 9).

Milli Eğitim Bakanlığı, yaygın yabancı dil olarak görülen İngilizcenin çok daha iyi öğrenilmesi için kendini yenileyen bir yabancı dil öğretim politikası izlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, 2018 yılında ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretim programını güncellemiştir. Bu programın amacı, öğrencilere İngilizceyi anlayarak ve akıcı konuşarak öğretmektir (MEB, 2018, s. 1).

2.4.1. Yabancı dil öğretiminin tarihçesi

Yabancı dil öğretiminin ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bilgi vermek mümkün değildir. Yazının bulunmadığı çağlarda, yabancı dil öğrenmek için o toplumda yaşamak ya da o dili konuşan öğrencilerle iletişime geçmek gerekirdi (Demircan, 1990, s. 141). Yabancı dil öğretiminin resmi programlarda yer alması oldukça geç başlar. Mounin (1967)'e göre, yabancı dil öğretiminin okullarda başlaması XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında gerçekleşmiştir (Akt., Peçenek, 1998, s. 3). Katerinov (1987)'e göre ise 1789'da gerçekleştirilen Fransız Devrimi'nden sonra Aydınlanma Çağında yabancı dil eğitiminin programlarda yer alır (Akt., Peçenek, 1998, s. 3).

Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk çalışmalar ve bugünün dil öğretim yöntemlerinde de var olan, J. A. Komensky'in ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkeleri ile başlar (Demircan, 1990, s. 148). 19. yy. sonlarına doğru, genel olarak dilbilgisi öğretimi ve çeviri etkinliğiyle sınırlı yabancı dil öğretimi çalışmalarında köklü değişimler içeren yöntemler artmıştır. 1960'lı yıllara kadar yabancı dil öğretimine hâkim olan ve Yapısalcı Dilbilim-Davranışçı Ruhbilim kuramlarıyla karma bir yöntem olan İşitsel-Dilselde, dilin bir alışkanlık süreci olduğu vurgulanır, dil öğrenme, bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak kabul edilir (Eden, 2005, s. 19). 1960'lı yıllarda Üretken-Dönüşümlü Dilbilim ilkeleri yabancı dil öğretimi alanına yansır. 1970'li dönemlere doğru İnsancıl Yaklaşım (Humanistic Approach) adı altında önerilen öğrenme yönteminin dil öğretimini etkilediği görülür (Eden, 2005, s. 19). Carl Rogers'ın (1951, Akt., Bergil, 2010, s. 11) görüşlerine dayanan İnsancıl yaklaşımda, öğrencinin duyguları ve kişilik özellikleri temel olarak ele alınır. İnsancıl yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda geliştirilen “Sessiz Yol (Silent Way)”, “Danışmanlı Dil Öğretimi (Community Language Learning)”, “Telkin Yöntemi (Suggestopedia)” ve “Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response)” gibi dil öğretim yolları yabancı dil öğretimi alanında yer edinmiştir (Eden, 2005, s. 19).

1970'li yıllarda başlayan “İletişimsel Yaklaşım”, toplumbilim, ruhbilim ve edimbilim çalışmalarının dilbilim ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin toplamıdır (Eden, 2005, s. 20). Avrupa Konseyince 1971 yılında başlatılan 12 no' lu “Yaşayan Diller Projesi” (Conseil De L'Europe, Langues Vivantes 1971–1981) çerçevesinde özellikle Avrupa Konseyi üyesi ülkelerde yaygın olarak uygulanan İletişimsel yaklaşım, günümüzde hala etkinliğini sürdürmektedir (Peçenek, 1998, s. 5). Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, Bilgisayar Destekli Dil Öğretim programları gibi yeni gelişmeler de dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Peçenek, 1998, s. 6).

2.4.2. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihçesi

Türkiye'de yabancı dil öğretimi tarih boyunca çeşitlilikler göstermiştir. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinin ayrı özellikler göstermesi nedeniyle Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki ayrı zaman kesiti içinde ele alınabilir (Demirel, 1993, s. 6). Cumhuriyetten önceki dönem kendi içinde Tanzimat'a kadar olan ve Tanzimat'tan sonraki dönem olarak ikiye ayrılır. İki dönem arasındaki fark Osmanlı Devletinin eğitimi bir kamu görevi olarak yürütmesi Tanzimat'tan sonra olmasından ve eğitimin din esasına göre yürütülmesinin bırakılıp batılı usule göre yürütülmesi Tanzimat'tan

sonra başlamasından ileri gelir (Demirel, 1993, s. 6). Osmanlıda (1299–1923), Arapça bilim ve din alanında; Farsça ise Arapçanın yanı sıra yazın dili olarak karşımıza çıkar. Tanzimat Dönemiyle (1739), Fransızca, Almanca, İtalyanca gibi batı dillerinin öğretimi de yaygınlaşmıştır (Demirel, 1993, s. 6).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi cumhuriyetin ilanından sonra başlar. Cumhuriyet'in ilanından sonra (1923), Osmanlı İmparatorluğu'nda Almanca, Fransızca ve İngilizce dilleri yabancı dil olarak kullanılan Arapça ve Farsça yerine öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 1993, s. 11). 1956 yılına kadar bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla yeni tür okullar açılmaya başladı. MEGSB (1986), verilerine göre 1974-1975 öğretim yılına göre yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı on ikiye, 1982-1983 öğretim yılında ise 23'e ulaşmıştır (Demirel, 1993, s. 11). Bugün ise, Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi okullarda zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk ilkokul 2. Sınıftan itibaren lise sonuna kadar devam etmektedir.

2.5. Öğretim Programı

Okullar öğrencilere bir takım bilgi ve davranışları öğretmek için vardır. Okullarda öğrencilere öğretilecek davranışlar önceden kararlaştırılmış ve bu okulların hedefleri(amaçları) olarak, okul programlarında yer almıştır (Özçelik, 2014, s. 3). Öğretim programı, hayatta bireye kazandırılması gereken, bir disiplinin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006, s. 6). Öğretim programı, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri belirleyerek zaman içinde öğrencilere kazandırır. Program içeriğinin tam yerinde belirlenmesi, programı güçlü kılar. Zaman içinde ortaya çıkan gelişmeler ve çağın değişen ihtiyaçları programlarda değişikliğe gidilmesini gerektirebilir. Bir programın uygulayıcıları tarafından yapılan gözlemler, program çıktılarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyabilir. Erden (1998, s. 22), eğitim programlarının genel ve özel hedeflerinin yanlış belirlenirse öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi sonucu programın beklendi ürünlerinin yanı sıra, beklenmedik ürünlerinin de ortaya çıkabileceğini bildirmektedir. Program içeriğinin çağın gerisinde kalırsa veya uygulamaya ilişkin yapılan gözlemlerde elde edilen olumsuz sonuçlar, öğretim programlarının güncellenmesini ya da baştan yazılmasını zorunlu kılabilir (Güzel ve Karadağ, 2013, s. 46). Varış'a (1976, s.25) göre dinamik eğitim programları toplumun da dinamik olmasını sağlar.

Türkiye’de de benzer gerekçelerle 2006 yılında İngilizce Dersi Öğretim Programında 4. ve 5. sınıflarda 10 yıl; 6., 7. ve 8. sınıflarda ise 17 yıl aradan sonra değişikliğe gidilmiştir. 2013 yılı programı ile 2. ve 3. sınıfları kapsayacak şekilde yeniden hazırlanmış ve programdaki sürekliliği sağlamak için üst sınıfların programları da güncellenmiştir. Ayrıca 2017- 2018 eğitim öğretim yılında program güncelleme sürecine girilmiş ve Türkiye çapında belirlenen pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır.

2.6. Güncel İngilizce Öğretim Programı (2018)

Türkiye’de ilkököl, ortaokul, imam hatip okulları, Anadolu liseleri, fen liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, mesleki ve teknik liseler gibi okulların bütün sınıf seviyelerinde öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2017 yılı temmuz ayında değiştirilmiştir. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı itibariyle kademeli olarak öğretim programları uygulamaya konulmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında öncelikle tüm illerde belirlenen pilot okullarda uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları izleme değerlendirme çalışmaları kapsamında ilgili paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri, öğretmen, öğrenci, ders kitabı yazarları tarafından detaylı bir şekilde incelenip, değerlendirilmiştir. Yapılan izleme değerlendirme çalışmalarına ilave olarak çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ile ilgililerden bakanlığa ulaşan görüş ve öneriler de değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler öğretim programlarına yansıtılmış, güncelleme çalışmaları tamamlanmıştır (MEB, 2018, s. 51).

2.6.1. İngilizce öğretim programının genel felsefesi

İngilizce öğretim programı MEB tarafından 1739 sayılı milli eğitim kanunu ve milli eğitim ilkeleri doğrultusunda güncellenmiştir. Bu güncelleme iki ana ve üç alt başlıktan oluşur;

1. Teorik çerçevenin güncellenmesi
 - a. Değerler eğitimine göre öğretim programının güncellenmesi
 - b. Temel becerilerin temalara dâhil edilmesi
 - c. Ölçme- değerlendirme, öneriler gibi alt başlıkların genişletilmesi
2. Sınıfların şunlara göre tekrar gözden geçirilmesi
 - a. Dil becerilerinin tekrar düzenlenmesi
 - b. İçerik, ödev ve aktivitelerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi (MEB, 2018, s. 3)

Türkiye’de İlkokul ve ortaokulda öğrencilerin yüksek kaliteli İngilizce eğitim alabilmeleri için dönemsel değişiklikler ve güncellemeler yapmak gereklidir. Dahası Türk eğitim sistemindeki 8+4 ten 4+4+4 sistemine geçmek gibi son değişiklikler öğretim programının yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Buna göre de İngilizce öğretimi 4. Sınıflardan 2. sınıflara çekilmiş, 2. ve 3. Sınıflar için yeni program hazırlığı yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Yeni düzenlemeler kökten değişiklikler olmayıp, öncelikle öğretmen, veli ve akademisyenlerin görüşleri alınmasını amaçlamıştır. Bu amaç ikinci güncellemenin gidişatını belirlemiştir (MEB, 2018, s. 3).

İngilizce yeni öğretim programı tasarlanırken Avrupa Yaygın Dil Öğrenimi Öğretimi ve Değerlendirmesi Referans Çerçevesi (CEFR) yakından izlenmiştir. CEFR öğrencinin dili öğrenmesinin günlük hayatına aktarabilmesinin akıcı, yeterli olmasının önemini vurgular. Kısacası, yeni öğretim programı dilin gerçek hayata aktarılmasının önemini vurgular. Bu yüzden de sınıf içinde öğrencilerin İngilizceyi iletişim kurmak için kullandığı bir beceri olması önemlidir (MEB, 2018, s. 3).

CEFR’e göre dil öğrenimi, hayat boyu sürecek bir girişim olduğundan, öğrenciler için olumlu bir tutum geliştirmek en önemli şarttır. Bu nedenle, yeni öğretim programı, İngilizceyi öğrenme ortamını, küçük yaştaki öğrenciler için keyifli bir hale getirmek için çabalamaktadır. Öğrenme ortamında gerçek materyaller, drama ve rol yapma kullanılır. Okuma ve yazma aktiviteleri yüksek sınıflarda yer alırken 2. ve 3. kademelerde, konuşma ve dinleme becerisi üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 3).

2.6.2 İngilizce öğretim programının genel hedefleri

Türkiye’de toplumun ekonomik, politik ve sosyal alanda ilerleyebilmesi için, tüm vatandaşların uluslararası düzeyde etkin bir şekilde iletişim kurma yeteneklerine sahip olması gerekir. İngilizce öğrenme bu anlamda temel bir olgudur. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için yabancı dilde konular öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkili olmalıdır.

2018 öğretim programı, öğrencilerin hedef dilde, ihtiyaç ve isteklerini iletme, görüşlerini dile getirmeyi öğretmeye odaklanır. İletişimsel yaklaşım, hedef dili başkalarıyla etkileşimde bulunma aracı olarak görür. Başka bir deyişle, öğrenciler akranlarıyla veya öğretmenleriyle gerçek bir iletişim gerektiren etkinliklere katılırlar. Örneğin, bir grup oyunu kurarak önceden hazırlanmış metni tekrar etmek yerine, sınıf arkadaşlarıyla doğaçlama oynarlar. Sınıf içi materyaller ve öğretim araçları çoğunlukla gerçek kaynaklardan alınır. Ayrıca, öğrencinin başarısı için motivasyon önemli

olduğundan, yeni öğretim programı, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İngilizceyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelidir (Cameron, 2001, Akt., MEB, 2018, s. 4). Bu nedenle, var olan öğretim programının kapsamını, öğrencilerin özelliklerini, gelişim dönemlerini kavramak çok önemlidir. Yeni öğretim programı, altı ve on üç yaş arası dönemi kapsamaktadır. Yeni öğretim programı bu iki grup öğrencinin bilişsel ve sosyal özellikler açısından birbirinden farklı olmasını tüm yönleriyle dikkate alır. Örneğin, küçük yaştaki öğrencilere ağırlıklı olarak şarkı söyleme, dans etme, oyun oynama, sanat etkinlikleri yapma gibi etkinliklerin bulunduğu bir “oyun dünyası” verilir (McKay, 2006, Akt., Taşdemir, 2018, s. 3).

Öğretim programının bir başka yönü, öğrencilerin dil öğrenimine yaklaşımlarının yanı sıra öğretmenlerin bu yaklaşımı çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleri ile ilgilidir (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996, Akt., Taşdemir, 2018, s. 3). Öğrenme stratejileri, öğretim programı içerisinde farklı boyutlarda ele alınmaktadır. İlk boyut, öğretmenlerin ve kitap yazarlarının öğrenciler için ilgi çekici ve ulaşılabilir kaynak üretme görevidir. İkinci boyut, ödevlerdir. Üçüncü boyut, test ve değerlendirmedir. Test bölümünde, olumlu ve yararlı bir geri getirme sağlam önemlidir. Bu hedef, öğrencilerin daha kapsamlı öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamaya yöneliktir. Yani, öğretim programı, bazı dil öğrenme stratejilerinin sınavlar nedeniyle diğerlerine göre daha fazla kullanılmasının önüne geçer (MEB, 2018, s. 4).

2.6.3. İngilizce öğretim programının anahtar becerileri

AB genelinde, her bir vatandaşın örgün eğitim sırasında edineceği temel beceriler eğitim programlarının genel ve ortak hedefi olarak ele alınır. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen temel beceriler şunlardır (MEB, 2018, s. 5):

- Geleneksel Beceriler:
 - Ana dilde iletişim
 - Yabancı dilde iletişim

- Dijital Beceriler:
 - Okur- yazarlık
 - Matematik ve fen alanında temel beceriler

- Yatay Beceriler:
 - Öğrenmeyi öğrenme
 - Sosyal sorumluluklar
 - Girişimcilik
 - Kültürel farkındalık ve yaratıcılık

Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen yukarıdaki yeterlilikler ve özel alt yeterlilikler AB ülkelerinin eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Temel yeterliklerin desteklenmesinde eğitim politikaları şu şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2018, s. 5):

1. Öğrenciler için etkili öğrenme materyalleri hazırlama,
2. Okulu bırakmayı azaltma,
3. Erken çocukluk eğitimine katılımı artırma ve
4. Öğretmenlerin ve diğer destek mekanizmalarının iyileştirilmesi.

Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretim programı da dâhil olmak üzere tüm öğretim programları için, bu temel yeterlilikleri içerecek ve bunları destekleyecek kapsamlı bir gözden geçirme projesi başlatmıştır. Bu kapsamda, değerler eğitimi gibi yabancı dil eğitim programına dâhil edilmesi zorlu bir süreç olan durumlarda öğretmenlere ve kitap yazarlarına sorumluluk düşmektedir. Bu amaçla, programda öğretmenler ve ders kitabı yazarları için özel öneriler sunulmaktadır. Ek olarak, öğretim programı her sınıf seviyesi için, özellikle öğretmenler ve ders kitabı yazarlarının tamamlayıcı materyaller hazırlamalarına yardımcı olmak için ana temaları veya konuları içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2018, s. 5).

2.6.4. İngilizce öğretim programında değerler eğitimi

Hiçbir eğitim bilimi, bireyler ve toplumlar için kritik olan belirli evrensel ve yerel değerler olmaksızın herhangi bir düzeyde eğitimi tanımlayamaz. 1739 sayılı Ulusal Eğitim Temel Kanunu'nda ve ilgili modern literatürde (UNESCO, 1995, Akt., MEB, 2018, s. 6) öngörüldüğü gibi, değerler, belirli evrensel ve ulusal eğilimlerle çerçevelenen kişisel ve toplumsal inançlara ve tutumlara işaret etmektedir. Yeni program; değerler eğitimine odaklandığı için bir öncekinden farklıdır. Öğrenim sonuçlarına göre öğrencilere aktarılması gereken anahtar değerler şunlardır: arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverliktir. Ancak,

bu değerler ayrı bir konu olarak düşünülmemelidir. Bunlar, derslerin temalarına ve konularına gömülmelidir.

Öğretmenler ve materyal geliştirici gibi paydaşlar, öğrenme sürecinde kullanılacak karakterleri, metinleri ve görselleri seçerken öğrencilerin yaş, psikolojik ve sosyolojik seviyelerini dikkate almalıdır. Örneğin, bir film afişi kullanılıyorsa, etik ve değerlerimize ek olarak filmin yaş uygunluğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, karakterlerin seçimi, eğitim sistemimizin etik ve değerlerine uygun olmalıdır, böylece öğrenciler, uygun rol modellerine sahip olabilirler (MEB, 2018, s. 6).

2.6.5. İngilizce öğretim programında test ve değerlendirme

Öğretim programının niteliğine uygun olmayan bir test prosedürünün tüm dilbilimsel ve pedagojik altyapı ve hedefleri tehlikeye atacağı gerçeğinden hareketle, programın test edilmesi, programın en önemli yönlerinden biridir (MEB, 2018, s. 6). Test ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesi temel olarak çeşitli değerlendirmelerin yapıldığı CEFR'ye dayanır. Bunlar ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı testler üzerinde yoğunlaşmıştır. Öz-değerlendirme de bu süreçte önem kazanır; çünkü öğrenciler, iletişim becerilerinin gelişiminde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri için teşvik edilir (Bachman, 1990; CoE, 2001, Akt., MEB, 2018, s. 6). Bu amaçla öğrenciler tarafından tamamlanmak üzere bir liste oluşturulur. Bu liste, öğrencilerin kendi öğrenmelerini eylem temelli bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listeleridir. Başka bir deyişle, çocuklardan “Ne öğrendiniz?”, “Ne kadar öğreniyorsunuz?” ve “Sınıfta öğrendiklerinize göre gerçek hayatta neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?” gibi soruları yanıtlamaları istenir (MEB, 2018, s. 7).

Yeni program da yapılan yeniliklere göre süreç odaklı test teknikleri ve öz değerlendirmenin yanı sıra, yazılı ve sözlü sınavlar, ödevler ve projeler ile öğrencilerin başarılarının objektif bir kaydını sağlamak için resmi değerlendirme yapılması da test ve değerlendirme sürecinde yer almaktadır. Programın, biçimlendirici değerlendirme teknikleri, süreç odaklı testler de dâhil olmak üzere her türlü testlere yönelik açık felsefesi şu şekildedir (MEB, 2018, s. 7);

- Dört dil becerisini ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini kapsaması;
- Öğrencilerin öğrenme stillerinin ve bilişsel özelliklerinin çeşitli olması,
- Programda betimlenen öğrenme ve öğretme metodolojisiyle tutarlı olması,

- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması,
- Olumlu ve yararlı bir geri dönüş etkisi yaratabilmesi,
- Öz-değerlendirme, yansıma ve geri bildirim içermesi,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ve çalışılmaya ihtiyaç duyulan hedef bölgelerini belirlemelerine yardımcı olmasıdır.

Bu önermeler, tanısalsal, yansıtıcı ve değerlendirme amacıyla öğretmenler tarafından kullanılması gereken somut test tekniklerinin doğasını ele almaktadır. Özellikle ortaokul eğitimi için (5. sınıftan 8. sınıfa kadar), öğrencilerin dil yeterliliklerini değerlendirmek, öğrencilerin hızlarını gözlemlemelerine yardımcı olmak ve öğrencilerin İngilizceyi dışarıda nasıl kullandığını görmek için zengin test teknikleri gereklidir. Bu duruma örnek olarak, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için öğrencilerden derste öğrendiklerini sergilemek için bir poster tasarımları istenebilir ya da dersin sonunda dersin ana hatlarını özetlemeleri istenebilir (MEB, 2018, s. 7).

2.6.6. Dil eğitiminin değerlendirilmesi için önerilen test teknikleri

Dil eğitiminde, temel becerilerin çıktılarını tespit etmek amacıyla bir takım değerlendirmeler yapılır. Tablo 2.1’de, dil eğitiminin temel becerileri olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin alternatif değerlendirme şekilleri, test teknikleri ve bu testler için hazırlık aşamasında yapılması gerekenler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 2.1.

Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi için Önerilen Test Teknikleri

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Konuşma	<p>-Eşleştirme farklı varyasyonları (... cümleler ile paragraflar, ... cümleler ile resimler, vb),</p> <p>-Belirli bir bilgiyi bulma,</p> <p>- Metne bir başlık bulma,</p> <p>- Ana fikri ve destekleyici ayrıntıları belirleme,</p> <p>-Yoğun okuma,</p> <p>-Okuma ve gerçekleştirme / tamamlama ve eylem (Örn: Sözcüklerin anlamını okuma ve tahmin etme),</p> <p>-Okuma ve çizme / boyama,</p> <p>-Bilmeceyi okuma ve çözme),</p> <p>- Bulmacayı çözme,</p> <p>-Metin mekaniği belirleme (referans, ikame, çeşitli türden elipsler),</p> <p>-Doğru / Yanlış / Bilgi yok, -</p> <p>-Metnin bir tabloya aktarılması (Bilgi aktarımı),</p> <p>-Yazarın niyetinin anlaşılması,</p> <p>-Sorular ve cevaplar</p>	<p>Hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma tekniklerini dahil edin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aşağıdan yukarıya teknikler, morfolojik dinamiğe, sözcüklere, çağrışımlara, anahtar dilbilgisel yapılara ve yazılı dilin diğer bileşenlerine odaklanır. • Yukarıdan aşağı teknikler, şemaların aktivasyonu, anlam, anlama, küresel anlayışla bir metnin yorumlanması ile ilgilidir.

Tablo 2.1. (Devam)

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Dinleme	<p>Eşleştirme farklı varyasyonları (... paragraflar ile cümleler ... cümle ile resimler, vb),</p> <p>-Fonemler arasında ayırım yapma,</p> <p>-Muhatapların niyet ve imalarını belirleme,</p> <p>-Dinleme ve bir eylemi gerçekleştirme / tamamlama (Örn: Dinle ve çiz / boya Dinleyin ve eşleştirin,</p> <p>- Doğru düzeni dinleyin ve hataları düzeltin, vb.),</p> <p>-Dinleyin ve işaretleyin (kelimeler, temalar, durumlar veya olaylar, insanlar, vb.), İlgisiz bilgilerden kaçınma, - düzene sokma / yeniden sıralama,</p> <p>- Morfolojik yapı ve eklerin seçmek için dinlenmesi,</p> <p>-doğru / yanlış / hayır bilgisi, -genel anlam ve destek</p> <p>-Detaylarını anlama, özel bilgileri tanıma, sorular ve cevaplar.</p>	<p>Hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağı dinleme tekniklerini uygular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alttan yukarı teknikler tipik olarak seslere, sözcüklere, tonlamaya, önemli dilbilgisel yapılarla ve konuşulan dilin diğer bileşenlerine odaklanır • Yukarıdan aşağı teknikler şemaların aktivasyonu ile bir metnin yorumlanmasıyla ilgilidir.

Tablo 2.1. (Devam)

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Okuma	<p>-Eşleştirme farklı varyasyonları (... cümleler ile paragraflar, ... cümleleri ile resimler, vb),</p> <p>- Belirli bir bilgiyi bulma,</p> <p>-Metne bir başlık bulma,</p> <p>-Ana fikri ve destekleyici ayrıntıları belirleme,</p> <p>- Yoğun okuma,</p> <p>- Okuma ve gerçekleştirme / tamamlama ve eylem (Örn: Sözcüklerin anlamını okuma ve tahmin etme),</p> <p>-Okuma ve çizme / boya yapma, - bilmeceyi okuma ve çözme,</p> <p>-Bulmacayı çözme,</p> <p>Metin mekaniği belirleme (referans, ikame, çeşitli türden elipsler),</p> <p>-Doğru / Yanlış / Bilgi yok, - Metnin bir tabloya aktarılması (Bilgi aktarımı),</p> <p>-Yazarın niyetinin anlaşılması, - Sorular ve cevaplar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya okuma tekniklerini dahil edin • Aşağıdan yukarı teknikler, morfolojik dinamiğe, sözcüklere, çağrışımlara, anahtar dilbilgisel yapılara ve yazılı dilin diğer bileşenlerine odaklanılır • Yukarıdan aşağı teknikler şemaların aktivasyonu, anlam çıkartma ve küresel anlayışla ve bir metnin yorumlanmasıyla ile ilgilidir.

Tablo 2.1. (Devam)

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Yazma	<p>-resim / görsel / video vb. tanımlanması,</p> <p>-form doldurulması (otel check-in formu, iş başvuru formu, vb), -not alma / verme,</p> <p>-taslak hazırlama,</p> <p>- liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacaklar listesi) vb),</p> <p>-Bir tablo ya da çizelge oluşturma,</p> <p>- Yeniden yazım,</p> <p>-Kısa notlar,</p> <p>-Girişler ve cevap yazma, Paragraf / e-posta / dergi giriş / etc yazma,</p> <p>- Bir konu cümlesi / tez cümlesi yazımı</p>	<p>.Öğrencileri değerlendirmek için güvenilir bir değerlendirme notu hazırladığınızdan emin olun</p> <ul style="list-style-type: none"> • Her bir yazı değerlendirme görevi için bir Yazım (ne yazacağımız), İzleyici (kime yazsın) ve Amaç yazmasını sağlayın • Öz ve akran değerlendirmesini teşvik edin Varsa (daha yüksek yeterlilik notları için)

Tablo 2.1. (Devam)

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Birleşmiş Beceriler için Örnekler	<p>Bir metni özetleme (dinleme / okuma ve yazma),</p> <p>-Not alma (dinleme ve yazma), -Bir olayı rapor etme (dinleme / okuma ve konuşma),</p> <p>-Söyleneni tekrar yazma (dinleme / okuma ve yazma),</p> <p>-Zihin haritası hazırlama (okuma / dinleme ve yazma) ,</p> <p>-Cloze / C-testi (okuma ve yazma),</p> <p>-Dikte (dinleme ve yazma),</p> <p>-Bir metni okuma ve sunma (okuma ve konuşma),</p> <p>-Metin yazma ve sunma (yazma ve konuşma),</p> <p>-Okuma metni okuma (okuma ve yazma).</p>	<p>. İletişimsel testi desteklemek için otantik veya gerçek benzeri görevler sunun</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin mevcut zihinsel ve bilişsel olgunluklarının ötesindeki görevleri sunmaktan kaçının • Dilsel performansla görev tamamlamayı tetiklemek için örnekler verin.

Tablo 2.1. (Devam)

Dil Becerileri	Test Teknikleri	Test Hazırlığı için Öneriler
Alternatif Değerlendirme	<p>-Portföy Değerlendirmesi,</p> <p>-Proje Değerlendirme, Performans Değerlendirme, Yaratıcı Drama Görevleri,</p> <p>-Sınıf Gazetesi / Sosyal Medya Projeleri, Dergi Performansı, vb.</p>	<p>. Başlangıçta içerik, görev dahil etme ölçütlerini belirleyin, derecelendirme ve analitik değerlendirme ölçütlerini dikkatli bir şekilde tanımlayın ve bu yönleri uygulamadan önce öğrencilere sunun.</p> <p>Öğrencilerin uygulama kurallarını anladığından ve kabul ettiğinden emin olun.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portföy içeriğindeki tüm dil becerilerinin eşit ağırlık ve değer ile dahil edilmesini teşvik edin • Portföy değerlendirme prosedürünün eksik, geri bildirim ve yansıma olmadan işe yaramayacağını unutmayın.

* Tabloda sunulan test teknikleri sadece önerilerdir; İletişimsel test felsefesine uyan farklı test teknikleri, öğretmenler, ders kitabı yazarları ve materyal geliştiricileri tarafından kullanılabilir.

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alınmıştır.

2.6.7. 2018 İngilizce öğretim programının yapısı

Yeni program modelini çerçevelemek için, birden çok öğretim metodolojisi belirlenmiştir. Uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği içeren CEFR'nin üç tanımlayıcısı dikkate alınarak benimsenmiştir (CoE, 2001, Akt., MEB, 2018, s. 7). Öğrencilerin, güncellenen programla kendi kültürlerini geliştirirken aynı zamanda CEFR'lere uygun uluslararası dil ve kültür yelpazesini anlamaları ve bunlara değer vermeyi öğrenerek yetkin bir İngilizce kullanıcıları olmaları planlanmıştır.

Öğretim tasarımı, program modeli, dil kullanımı ve işlevleri, öğrenme materyalleri olarak 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. İlk aşamada 2'den 4'e kadar olan kademelerde, ana vurgu dinleme ve konuşma üzerinedir. Küçük çocukların şarkı, oyun ve uygulamalı etkinliklerle daha iyi öğrendiklerini gösteren araştırmalar doğrultusunda okuma, yazma ve dilbilgisi görevleri sınırlandırılmıştır. Öğrenciler, İngilizceyle erken yaşta tanışılır. Böylece öğrencilerin ana dilleri ile yabancı dil arasında bir köprü kurulduğu, bilgilerin bilinenden bilinmeyene daha kolay aktarıldığı düşünülmektedir (Rodriguez, 2001, Akt., MEB, 2018, s. 8). 5. ve 6. sınıflarda, öğrenciler dil becerilerini geliştirdikçe kısa okuma metinlerine maruz bırakılır. Aynı zamanda, bu öğrenciler, kulüp üyeliği yapma, kayıt olma, kartlarına isimleri, doğum tarihleri, adres bilgileri doldurma gibi kontrollü yazma etkinliklerini tamamlayabilir. 7. ve 8. sınıflarda, İngilizce metinleri okuma ya da kısa, hikâyeler yazma gibi, dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olan okuma ve yazmaya maruz kalırlar (Bayyurt ve Alptekin, 2000, s. 312). Bu yaklaşım, bilişsel olarak iddiasız, bağlamsal gömülü faaliyetlerden bilişsel olarak zorlayıcı, alışılmış dil ve okuma-yazma becerilerine aşına olmayan kavramlardan hareket eden bir ilerlemeyi savunan Cummins'in (1984) modelini izlemektedir. Buna göre, öğretilecek öğrenme materyalleri ve dil işlevleri, her bir öğrenme aşamasına uygun faaliyet türlerini yansıtacak şekilde seçilmiştir. 2. - 4. kademeler arası 1. aşama, 5. - 6. kademeler 2. aşama olarak düşünülürse 1. ve 2. aşamalarda, benzer materyal tipleri ve dil fonksiyonları verilmektedir. Öğrencilerin her seviye için belirtilen faaliyetlere uyması beklenmektedir. 3. aşamada, 1. ve 2. aşamalarda uygulananlara ek materyaller ve fonksiyonlar kullanılır. Bu tasarım, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına en uygun hissettikleri öğrenme uygulamalarından seçim yapmalarına izin verecektir (Akt., MEB, 2018, s. 8).

Yeni programa göre öğretim materyalleri her sınıf seviyesi için birbiriyle ilişkili temalar etrafında yapılandırılmış 10 örnek ünite ile bir dizi olacak şekilde sağlanır. Böylece, eğitimcilerin yeni bilgileri hem alakalı hem de ilgi çekici bir şekilde sunmalarına ve aynı zamanda mevcut bilgi üzerine inşa etmeye teşvik etmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir (MEB, 2018, s. 8). Dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında bir bağlantı oluşturmak için, her ünitenin temaları, küçük yaştaki öğrencilerin bildiği konulardan seçilmiştir. Bu nedenle, aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, eğlence etkinlikleri vb. gibi temalar üzerinde durulur. Böylece hem hedef dil kültürü hem de uluslararası kültür unsurları, her ünitenin temalarına uygun olarak sunulmaktadır.

Genel olarak, İngilizce dersi yeni öğretim programının, çoğu öğretmen tarafından iletişimi vurguladığı düşünülmektedir. Örneğin, öğretmenin derste soru-cevap tekniği yerine dinleme veya boşluk doldurma etkinliği yapabilme özgürlüğü sınıf içi hedef dilde iletişimi arttırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri, tesisler, kaynaklar ve materyaller, öğretmenler, sınıf büyüklüğü, ebeveynler ve öğrencilerin kendileri gibi çok sayıda dış faktör de uygulamayı etkileyebilir. Bu nedenle, bu öğretim programının nihai başarısı, dış destek, dikkatli planlama ve ilgili tüm tarafların iş birliğini gerektirir. Bu tür modellerin, Türkiye örneğinde milyonlarca öğrenciye ve binlerce öğretmene hitap eden geniş çerçeveler olduğunu belirtmek gerekir. Bu nedenle, iyi bir İngilizce eğitimi sadece genel bir İngilizce programı modeline dayanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazırlık düzeylerini, yöneticilerini, öğretmenlerini okul bölgesini ve çevrenin demografinin özelliklerini tanımaktan geçer (MEB, 2018, s. 8). Tablo 2.2.'de CEFR'e göre dil seviyeleri dikkate alınarak sınıflara göre aktivite programları örneği sunulmuştur.

Tablo 2.2

Model İngilizce Dil programı (2. - 8. Sınıflar İçin)

(CEFR) Seviyeler (Saat/Hafta)	Sınıflar	Odaklanan Beceri	Ana aktiviteler/ Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme-Konuşma	TPR / Sanat ve el sanatları / Drama
	3	Dinleme-Konuşma Çok Kısıtlı Okuma- Yazma*	
	4	Dinleme-Konuşma Çok Kısıtlı Okuma- Yazma*	
2 [A1] (3)	5	Dinleme-Konuşma Kısıtlı Okuma* Çok Kısıtlı Yazma*	Drama/Rol yapma
	6	Dinleme-Konuşma Kısıtlı Okuma* Kısıtlı Yazma*	
3 [A2] (4)	7	Birincil: Dinleme- Konuşma İkincil: Okuma- Yazma	Temaya dayalı**
	8	Birincil: Dinleme- Konuşma İkincil: Okuma- Yazma	

*<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alınmıştır.

*Çok kısıtlı olarak işaretlenmiş herhangi bir beceri, kısa ve basit sözlü / yazılı metinler ve materyaller anlamına gelir. Örneğin, 2. sınıftan 4. sınıfa kadar, odaklanma, "küçük öğrenciler için, konuşulan dil, yeni dilin karşılaştığı, anlaşıldığı ortam olduğu dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle, okuma ve yazma ile ilgili faaliyetler kelime seviyesiyle sınırlıdır. (Örneğin, öğrenciler bir kedinin resmini görür ve altında "kedi" kelimesini yazarlar). Öte yandan, sınırlı olarak işaretlenmiş beceriler, belirtilen sınıf seviyesi için bir kerede en fazla 25 kelime için kullanılır; Buna göre, 5. ve 6. sınıf seviyelerinde, öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ettikçe, okumaya maruz kalma cümle düzeyine yükseltir. 7. ve 8. sınıflarda, okuryazarlık konularının anlaşılması için gerekli temeli oluşturan büyük öğrenciler, daha sonra, dil öğreniminin ayrılmaz bir yönü olarak okuma ve yazmaya maruz bırakılacaktır.

**Tema Temelli öğretim, aşağıdakilerle karakterize edilir: bağlamsal dil öğrenme ortamı; konuya odaklanan dil kullanımı ve lexis; ve seçilen konuyla bütünleştirilen beceri ve faaliyetler, öğretim konusuyla (ör., bilim adamları, coğrafya, evdeki sorumluluklar, vb.) bir bağlantı ipliği olarak görev yapar ve anlamlı, durum tabanlı öğrenmeyi hedefler

2.6.8. İngilizce öğretim programının uygulanması için önemli hususlar

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 2-8. Sınıflar İngilizce öğretim programında belirtildiği üzere, İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar yer almaktadır. Bu hususlardan bazıları şunlardır:

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce olarak yapılmalı
- Öğrenciler İngilizce dinlemeli ve konuşmalı.
- Öğrenciler, gelişen İngilizce becerilerini sık sık kullanmalı.
- Öğrenciler, görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla sürekli olarak İngilizceye maruz bırakılmalı.
- TPR ve drama gibi aktivitelerle dil öğrenimi zenginleştirilmeli.
- L1 (anadil) sınıf içinde sadece karmaşık talimatları verirken ya da zor kavramları açıklarken kullanılmalı.
- Akış sırasında dikkati dağıtmamak için, iletişim sırasında yapılan hatalar öğretmen tarafından not edilmeli.
- Ebeveynler, sürecin bir parçası olmaya teşvik edilmeli.
- Yazarlar ve materyal geliştiricileri, kullanılan materyallerde programda tasvir edilen değerleri ve anahtar yeterlikleri kullanmalıdır (MEB, 2018, s. 9).

2.6.9. Ortaokul 5. sınıf İngilizce öğretim programı

5. sınıf öğretim programının temel amacı öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye olan ilgilerini artırarak dili günlük hayatta da kullanabilmelerini sağlamaktır. 5. sınıfın temaları genel olarak öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinlikleri gibi konulardan oluşmaktadır. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin konuyla ilgili temel sözcükleri doğru telaffuz ederek kullanmaları hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda görsel, işitsel araçlar kullanılarak iletişim odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda o yaş grubu öğrencilerinin ilgisini çekebilecek olan çizgi film, poster, resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir gibi metinlerin kullanılması planlanmıştır. Okuma ve yazma etkinlikleri de cümle sayısı sınırlı olacak şekilde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Öğrencilerin yabancı dili oyunlarla, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma gibi etkinliklerle severek öğrenmesi hedeflenmiştir.(MEB, 2018, s. 9)

2.7.İlgili Araştırmalar

2011 yılından beri yapılan çalışmalar incelendiğinde İngilizce öğretim programıyla ilgili aşağıdaki çalışmalara rastlanmıştır.

Seçkin (2011), “4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşleri” adlı makalesinde 15 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Program, amaçlar, içerik, aktiviteler, materyal, araç-gereç ve değerlendirme boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular programın kazanım, etkinlikler, içerik, araç-gereçler ve değerlendirme konusunda eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin önceden bilgilendirilmesi yeterli düzeyde yapılamamış ve sınıf ortamı da yeni program için uygun bulunmamıştır.

Çelik (2014), “Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Eisner’in eğitsel eleştiri modeline göre İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Araştırmada 11 uzmanın program hakkındaki incelemeleri temel alınıp derlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretim programı (2014) altı tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar; programın yapılandırılması, programın dayanakları, programda ele alınan beceriler, programın destek unsurları, programın yetersizlikleri ve programın kullanışlı oluşudur. Uzman dönütleri programın bir çok güçlü boyutu olduğu gibi eleştiriye açık yönlerinin de olduğunu da göstermiştir. Programın eleştirilen yönleri program geliştirmede dönüt olarak kullanılması ve karar alıcılar tarafından program güçlendirmede kullanılması amaçlanmıştır

Demirtaş ve Erdem (2015), 2013-2014 öğretim yılı ile 2008-2009 öğretim yılı İngilizce öğretim programlarını karşılaştırarak öğretmen görüşleri toplamışlardır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada programlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında 2013 programına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 19 İngilizce öğretmeni ile 2013-2014 öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda önceki programla yeni program arasındaki farklar ve yenilikler ortaya konulmuş ve öğretmenlerin yeni programa ilişkin genellikle olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Dilekli (2018), “Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı makale yayınlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kazanım sayılarının azaltılarak içeriğin öğrencilerin seviyesine indirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra ders kitaplarının görsel açıdan zenginleştirilmesini ve konuşma dinleme etkinliklerinin artırılmasını talep etmişlerdir. Okulların fiziki alt yapısının yeterli olmasının ve teknolojik donanımların süreci istenen düzeyde desteklediğini belirtmiştir.

Kambur (2018), “Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında yeni gelişen programı proje okullardaki öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak hazırlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler çoğunlukla olumlu düşüncelere sahip olsa da yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyecek etmenlerden bahsetmiştir. Bunlar genel olarak, yetersiz teknoloji, materyal ve donanım eksikliği, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi olarak sıralanabilir.

Taşdemir (2018), “İlkokul İngilizce Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı makalesinde öğretmen görüşleri almayı amaçlamıştır. Araştırmada, kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler ve değerlendirme süreci ölçüt olarak alınmıştır. Öğretmenlerden programın güçlü yönleri, zayıf yönleri, karşılaşılan sorunlar gibi konularda görüşleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kazanım, içerik, etkinlikler bakımından programı yeterli buldukları ancak araç gereç ve değerlendirme konusunda eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokulda İngilizcenin haftada 2 saat olması, sınıfların kalabalık olması gibi sorunları programın olumsuz yönleri olarak belirtmiştir. Öğretmenler ders saatlerinin artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve konuşma etkinliklerinin artırılmasını önermişlerdir.

Baydır (2018), “İngilizce Öğretmenlerinin 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Bu çalışmanın amacı yeni programın güçlü ve zayıf yönlerini, değerler eğitiminin uygulanma şeklini ve bu çalışmalar sırasında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve değerlendirmektir. Öğretmenlerin görüşlerine dair bulgular incelendiğinde, katılımcıların çoğu öğretim programında ve ders kitaplarında değerler eğitimi ile ilgili verilen kazanımların yetersizliğini, ders saati azlığı nedeniyle kazanımların ve etkinliklerin yetiştirmekte

zorlandıklarını ve değerler eğitimi ile ilgili de çalışma yapmanın zorluğunu programın olumsuz yönleri olarak sunmuştur.

Erarslan (2018), “İlkokul İngilizce dersi öğretim programlarının bileşenlerinin güçlü ve zayıf yönleri” adlı çalışmasında 1997, 2006 ve 2013 İngilizce öğretim programlarının zayıf ve güçlü yönlerine vurgu yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim programları amaçların dikkatlice yazılmamasından kaynaklı çıktılarda başarısız olmuştur. İçerik, materyal seçimi ve düzenlemesi de etkili ve yeterli olmadığından sonuçlar beklentinin altında kalmıştır. Bu araştırmanın bir sonraki program geliştirme sürecinde dikkate alınması amaçlanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin 2018 Ortaokul 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak olgu bilim (fenomenoloji/ phenomenology) çalışması yapılmıştır. Olgubilim çalışması, bildiğimiz fakat detaylı ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu olgular günlük hayatta karşımıza sıklıkla çıkabilir. Bu olgularla deneyimler, olaylar, yönelimler, durumlar ve kavramlar gibi durumlarda karşı karşıya gelinebilir. Fakat bu karşılaşma, olguların tam anlamıyla anlaşıldığı anlamına gelmez. Bu nedenle bildiğimiz fakat tam anlamıyla anlaşılamayan olguları araştırmak için olgubilim uygun bir araştırma alanı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78).

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu nedenle güncellenen öğretim programının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin görüşleriyle yeni programın eksileri ve artıları ortaya çıkarılmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada tüm ülkede uygulanmaya başlanan 2018 öğretim programı Eskişehir ilinde MEB tarafından belirlenen iki pilot okulda 3 İngilizce öğretmeni tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Bu okullardaki öğretmenlerin tecrübe ve deneyimleri doğrultusunda araştırmaya katkıda bulunmuşlardır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden Kritik Durum ve Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesine göre belirlenmiştir. “Kritik durum örneklemesinde, kritik bir durum veya durumların olduğuna işaret eden en önemli işaret “ bu, burada oluyorsa, başka bezer durumlarda kesinlikle olur” veya tersine “ bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz” şeklinde bir ifadedir. Araştırmacı, problemi ile ilgili bu tür durum veya sınırlı bir kaç durumu derinlemesine, ayrıntılı olarak inceleyebilir” (Yıldırım ve

Şimşek, 2013, s. 138). Bu nedenle araştırma yapmak üzere Eskişehir ili pilot okulları seçilmiştir. Eskişehir Sarıcakaya Ortaokulu 86 öğrenci, 5 öğretmen ve 6 derslikle eğitime devam etmektedir. Okulda sadece 1 tane 5. sınıf bulunmaktadır. Bu okuldaki öğretmen 2 yıldır aynı okulda görev almaktadır.

Eskişehir'in Seyitgazi ilçesine bağlı Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nda 197 öğrenci, 21 derslik ve 21 öğretmen bulunmaktadır. Okulda 2 adet 5. sınıf bulunmaktadır. 2 öğretmen 5. Sınıflarla ders işlemektedir. Öğretmenlerden biri aynı okulda 4. yılını çalışmaktadır. Diğeri ise 2 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır.

Eskişehir Sarıcakaya ilçesinde bulunan Sarıcakaya Ortaokulu'nda 86 öğrenci, 6 derslik ve 5 öğretmen bulunmaktadır. 1 öğretmen 5. sınıflarla İngilizce dersi işlemektedir. İngilizce öğretmeni 3 yıldır bu okulda görev yapmaktadır.

Tablo 3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Kod	Cinsiyet	Hizmet süresi	Eğitim durumu	Çalıştığı kurum
Ö1	Kadın	7 yıl	Eğitim Fakültesi, Lisans İngilizce Öğretmeni	Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
Ö2	Kadın	5 yıl	Eğitim Fakültesi, Lisans İngilizce Öğretmeni	Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
Ö3	Kadın	4 yıl	Eğitim Fakültesi, Lisans İngilizce Öğretmeni	Sarıcakaya Ortaokulu

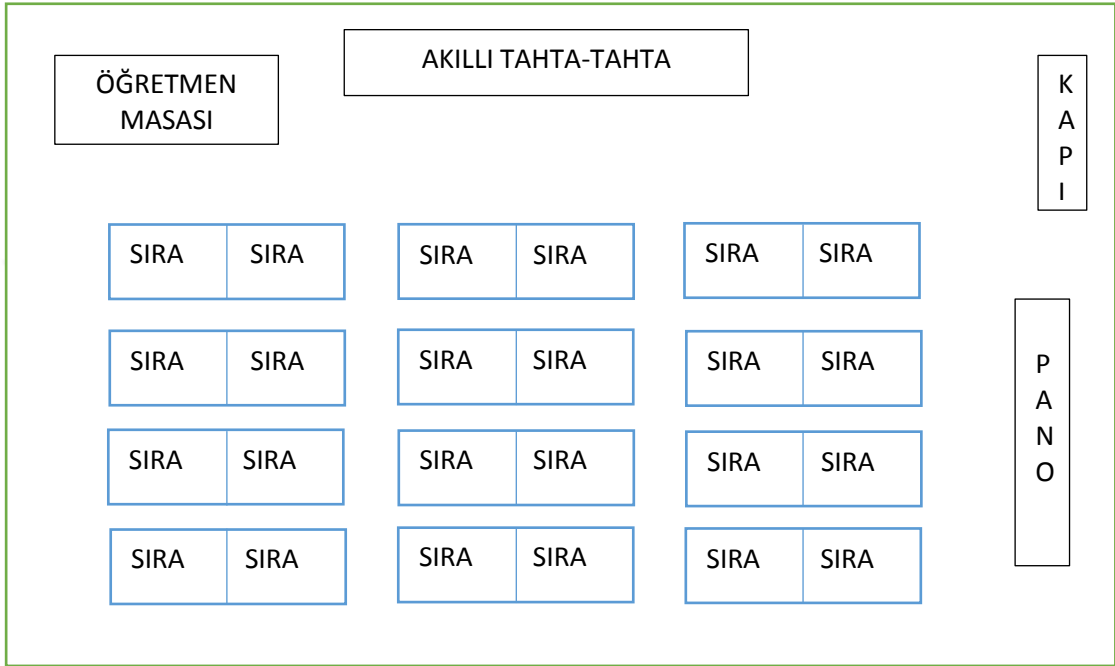
Eskişehir'in Seyitgazi ilçesine bağlı Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenler, haftalık ders programında İngilizce dersinin 15 saati beş güne dağıtıldığından öğrenciler her gün İngilizce dersi görmektedir. Öğrencilerin tamamı ilçede yaşamaktadır. Bu okuldaki her iki İngilizce öğretmeni de Eskişehir merkezde yaşamaktadır. Okul sabah 9.00 ile 15.00 saatleri arasında eğitim vermektedir. Öğretmenler taşınmalı sistemle okula ulaşır. Her gün gidiş ve dönüş toplam üç saatini yolculukta geçirir.

Eskişehir Sarıcakaya ilçesinde bulunan Sarıcakaya Ortaokulu'nda görev yapan öğretmenin İngilizce dersleri dört güne dağıtılmıştır. Eskişehir merkezde yaşamaktadır. Taşınmalı sistemle okula ulaşmaktadır.

3.2.1. Okul

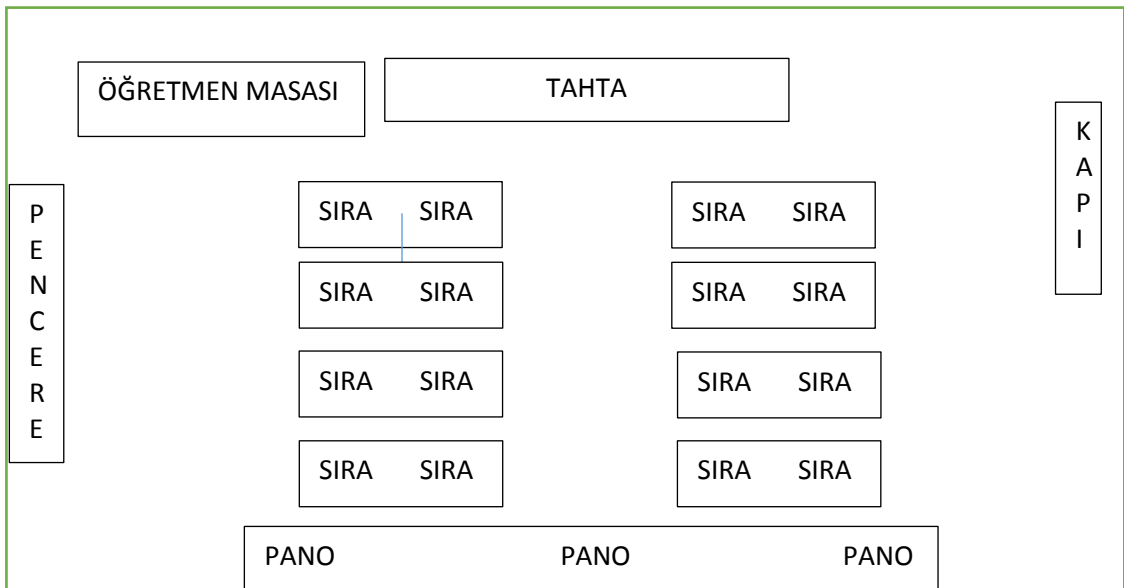
Aşağıda uygulama yapılan okullardan biri olan Eskişehir Kırka Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'na ait bir sınıf krokisi bulunmaktadır. Sınıf 24 kişiliktir. Öğrenciler ikişer kişilik sıraları paylaşmaktadır. Sınıfta bir öğretmen masası, iki pencere, bir akıllı tahta, bir pano ve kapı bulunmaktadır.

Şekil 3.1. Sınıf krokisi-1



Eskişehir Sarıcakaya Ortaokulu'na ait bir sınıf krokisi aşağıdadır. Sınıf 16 kişiliktir. Öğrenciler ikişer kişilik sıraları paylaşmaktadır. Sınıfta bir öğretmen masası, iki pencere, bir tahta, üç pano ve kapı bulunmaktadır.

Şekil 3.2. Sınıf krokisi-2



3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada literatür taraması, konu ile ilgili kitaplar, makaleler, tezler incelenerek yapılmıştır. Konuyla ilgili daha detaylı bilgi edinmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden Kritik Durum ve Kolay Ulaşılabilir Örnekleme ile oluşturulan çalışma grubuna açık uçlu sorular, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla uygulanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıyı kısıtlamadığından diğer yöntemlere göre daha derin ve nitelikli veri sağlar. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ile araştırmaya katılan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişimi sağlar (Cohen ve Manion, 1994; Akt., Törnüklü, 2000, s. 550).

Görüşme, sosyal bilimlerde, özellikle de sosyolojide sık sık başvurulan araştırma yöntemlerinden biridir; neredeyse sosyolojik yöntemle eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir” (Chadwick vd., 1984, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve bir amaç için soru sorularak yapılan etkileşimli bir iletişim süreci “ (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148) olarak tanımlamıştır. Görüşme tekniğiyle, tecrübeler, tutumlar, düşünceler, tepkiler gibi gözlenemeyen ne varsa anlamaya çalışırız. Bu süreçte, görüşme sorularına karşı tarafın dürüst olarak cevap vermesi beklenir. Görüşme formu, ilgili alan yazın taranarak 9 soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların herkes tarafından anlaşılır olmasına, konunun farklı yöne çekilmesini önlemek için soruların çok boyutlu olmamasına dikkat edilmiştir. Taslak olarak hazırlanan görüşme formu eğitim programları ve öğretim bölümü akademisyenlerinin görüşüne sunulularak kapsam geçerliliği sağlamaya çalışılmıştır. Uzmanların eleştirileri ve düzeltmeleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu ayrıca ekte sunulmuştur (Ek, 2).

3.4. Veri Toplanması

Bu çalışmada veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme, kaynak tarama ile sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere, görüşmelerden önce ses kayıt cihazı kullanmak için izin alınmış ve katılımcıların tümü bir sakıncasının olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmeler sırasında ses kaydının yanı sıra araştırmacı tarafından not tutulmuştur. Bu teknikte, araştırmacı sormak istediği soruları önceden planlamaktadır. Buna rağmen, araştırmacı görüşmenin gidişatına bağlı olarak farklı sorularla

görüşmenin seyrini etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150).

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeyle öğretmenler bilgilendirilerek, görüşmenin amaca uygun geçmesi için gerekli ortam sağlanmıştır. Görüşmenin yapmak için, güncellenen programın uygulandığı MEB tarafından seçilen pilot bölgelerdeki okullarda çalışan, programı uygulamaya başlayan öğretmenler seçilmiştir. Bu bağlamda toplamda 2 okulda, 3 öğretmenle görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler uygulamanın yapıldığı okullarda gerçekleştirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinler ve öğretmenlerin kendi rızaları doğrultusunda görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

Görüşmelerde başta gergin olan öğretmenler, bir süre sonra kendilerini daha rahat ifade edebilmişlerdir. Görüşme süresince soruların anlaşılır olmasına, önemli yerlerin vurgulanmasına, öğretmenlerin düşünmesi için gerekli sürenin verilmesine ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüşmenin sohbet havasında geçmesine özen gösterilmiştir. Toplanan bilgiler gizli tutularak uzmanlar dışında hiç kimse paylaşıp değerlendirilmemiştir. Ses kayıt uygulamasıyla kayıt altına alınan veriler, yazıya dökülmüştür.

3. 5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, güncellen öğretim programındaki yoğunlaştırılmış İngilizce programını uygulayan Eskişehir ilindeki pilot okullarda görev yapan 5. Sınıf İngilizce öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda toplanmıştır. Öğretmenlerin yeni programı iki yıldır sınıflarında uygulamaları, tecrübelerini aktarmaları, programdaki aksaklıkları ve iyi giden yönleri deneyimleyerek sunmalarını sağlamıştır. Yapılan görüşmeler önce kaydedilmiş, daha sonra yazıya dökülmüştür. Görüşmelerin yazıya aktarılması sırasında, katılımcıların kullandıkları (ıııı, eee, vb.) gibi sözsüz ifadeler de aynen yazıya geçirilmiştir. Yapılan görüşmelerin yazıya geçirilmesinden sonra, elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımına göre yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, derinlemesine işlemlerle kavram ve temalar tespit edilir. Bu tür analizde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yapılırken birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu amaçla öncelikle araştırma sorularından ve görüşme sonucundan yola çıkarak temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalarda, öğretmen görüşleri arasındaki ortak yönler ve

farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak da bulguların analizi için görüşler, benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır.

Görüşme sonucu belirlenen temalar şu şekildedir;

- Hazırbulunuşluk
- Hizmet içi eğitim
- Kaynak yetersizliği
- Adaptasyon
- Eğitim ortamı
- Teknik donanım
- Sınıf mevcudu
- Alternatif program
- Aile desteği

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde İngilizce öğretmenlerinin, yenilenen İngilizce Öğretim programı hakkında görüşleri ile ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programı ile İlgili Genel

Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak yeni programı olumlu ve dikkat çekici bulmaktadır. 2018 öğretim programını uygularken hem kendileri hem de öğrenciler keyif almaktadırlar. Aktivitelerin çeşitliliği, kullanılan öğretim teknikleri daha renkli ve eğlencelidir.

“Bu sene daha rahatım geçen seneki yaşadığım sıkıntıya göre. Bir kere bu eğitim bizi bol bol etkinlik hazırlamaya, çalışma kâğıdı hazırlamaya, çocuklara aktivite hazırlamaya yönlendirdi. Bu da derslerin daha aktif geçmesine sebep oldu(Ö1).”

“Çok zevkli çok keyif alıyorum hazırlık sınıflarında. Artık bir şey yapmayınca benim de canım sıkılıyor(Ö2).”

Öğretmenler bir önceki programdaki eksikliklerin giderildiğini ancak hala düzeltmelerin ve geliştirmelerin yapılması gerektiğinin düşünmektedirler. Bir önceki programa göre 2018 programında temel becerilere daha çok ağırlık verilmiştir ancak etkinliklerin sayısı ve kalitesi artırılmalıdır.

“Kaynak olmayınca zor. Burada her şey yapıyoruz. Reading, speaking, listening...ama kaynak eksik (Ö3).”

Öğretmenler yeni program oluşturulma sebebinin, Türkiye’de İngilizce öğretme konusunda eksikliklerin olmasından kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi bakımından böyle bir programa ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Yoğunlaştırılmış İngilizceye maruz bırakılan öğrencilerin daha önceki yıllarda dil öğrenirken yaşadıkları eksiklikleri telafi etme şansı bulduklarını ifade etmişlerdir.

“Yeni öğretim programının ortaya çıkma sebebini haklı buluyorum. Yani yabancı dil eğitimi konusunda eksikliklerimiz olduğu sebebiyle bu programı fazlasıyla destekliyorum.(Ö1)”

“Bence çocukların yaşı küçük olduğu için mesela 2-3-4 .sınıflar haftalık 2 saat görürken şu anda 15 saat ders yaptık. 2 saat çocuklar için çok azdı. Bir sonraki haftaya

kadar öğrendiklerini unutmuş oluyorlardı. Yani küçükler, tekrar da yapmadıkları için...15 saat olunca neredeyse her gün İngilizce dersimiz var. Her gün bir şey kazansın günlük konuşma dili öğrensin diyorsak 3 saat yetersizdi. Şu an hazırlık sınıflarında çok memnunuz. Bütün gün sınıfta ne işliyorsak ne yaşıyorsak onu İngilizce duyabiliyorlar... Programın devamının gelmesi lazım. İlerleyen sınıflarda hazırlık okuyan öğrenciler İngilizceyi daha kolay öğreniyor.(Ö2)”

”Bu programın en olumlu yönü aslında ilkokuldan ortaokula geçmiş öğrencilerimizin ağırlıklı olarak İngilizceye maruz kaldıkları için İngilizceye karşı olan kaygılarını, korkularını ve önyargılarını yıkamıza yardımcı oluyor ve öğrencilerimize dolu dolu sınav kaygısı gütmekten İngilizceyle tanıştırma imkânı sağlıyoruz ve bu açıdan yararlı buluyorum.”(Ö1)

4.2. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 5. Sınıf öğretmenleri programı genel olarak faydalı bulsa da programı uygularken bir takım sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunların başında genel olarak öğrencilerin yeni program için hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması gelmektedir. Öğretmenlerin hazırbulunuşlukla ilgili görüşleri şu şekildedir:

”Çocukların hazırbulunuşlukları yoktu. Bir anda oldu. Özellikle ilk başladığımızda 4. sınıflarda direkt başlamıştı. Çocuklar 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamış gibi hazırlanmış program. 4. Sınıfta direkt başlandı.”(Ö2)

Güncellenen programı uygulamaya başlayan öğretmenler, öğrencilerin yoğun programa başlamadan önce kendilerini hazır hissetmeleri için ısınma çalışmaları ve basit alıştırmalar yaparak 2018 öğretim programını uygulamaya başlamışlardır.

”Biz zaten iki hafta direkt programa başlamadık. Onların en azından kendilerini programa hazırlamak için başlamadan “icebreaking” dediğimiz ısınma çalışmalarıyla başladık. Gramerden basit konularla devam ediyoruz. Zaten “tense”ler zor geliyor çocuklara.”(Ö3)

”Hazırbulunuşluk yok çocuklarda, mesela 2. Sınıfta daha çok kelime öğrense daha kolay olurdu bizim işimiz.”(Ö1)

”Çocuklar 4. sınıftan 3 saat İngilizceyle geliyor bize. Kelime bilgisi yok, gramer kuralı bilmiyor. Bu da zorlaştırıyor tabii. Öncesinde iki hafta icebreaking (ısınma,alıştırma) yapmak zorunda kaldık.”(Ö2)

Öğretmenler, 2018 öğretim programının içeriğini akıcı ve bütünsel bulmuştur. Ayrıca kazanımların ve öğretmenleri yönlendirici talimatların açık ve anlaşılır olmasını olumlu karşılamaktadırlar.

“Sınıfta kesinlikle uygulanabilir, öğretilir bir program.”(Ö1)

“Gayet sınıfta uygulanabilir programlar. Öğretmene yol gösteren bölümler var mesela orda nasıl bir aktivite yapmamız gerektiği yazıyor, bence bu çok güzel.”(Ö3)

2018 öğretim programını uygulayıcı öğretmenler, konuların ve kazanımların çokluğu ve yoğunluğu nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yeni programda konuların ve kazanımların artması, öğretmenlerin programı uygularken uyum sorunu yaşamalarına sebep olmuştur.

“Konular sadece programın fazlaca yoğun olması sebebiyle biraz fazla. Bunları uygularken etkinliklere vakit ayırırken, çocuklara ortamı oluştururken hani 2 saat ya da belki 3 saat vakit ayırmak yerine haftanın 1 saati ya da dersin 15 dakikası ayırıyoruz ortam için. Çünkü bizim takip etmek zorunda olduğumuz, yetiştirmek zorunda olduğumuz kazanımlar var bu sebeple.” (Ö1)

“Küçük yaşta çocuklarla özellikle program çok yoğun geliyor.”(Ö2)

Ünite sayısının fazla olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerinde baskı oluşturmuştur. Öğretmenler üniteleri yetiştirmek zorunda hissederken öğrenciler yoğunlaşan konuların üstesinden gelmek zorunda kalmıştır.

“ 40 ünite var ve 2 haftada bir ünite bitirmemiz gerekiyor. Ünitelerde “reader” lar vardı. Onlar iyiydi. Seviye seviye yükseliyor.2 haftada 1 ünite bitirmek kolay olmuyor. Kitap çok yoğun... Ünite sayısı arttı. Birden 10 üniteden 40 üniteye çıktı. Haliyle yetiştirmemiz gereken konular da arttı.”(Ö3)

“Bu programı geçen sene ilk uygulamaya başladığımızda 40 ünite verildi bize. Kırk ünitenin kırkı da bitirilmesi gerektiği duygusuna kapıldığımız için çok zorlandık... Çocuklara ağır geldi pek çoğu. Birden hafif bir konudan pat diye böyle çocukların seviyesinin çok üstü konuya geçişler vardı... Konular eskiden daha iyiydi. Şimdi aynı ünite içinde “was/were able to” ile “simple past tense”i aynı konu içinde öğretmemiz gerekiyor.”(Ö1).

2018 öğretim programını uygulamaya başlayan öğretmenler, programla ilgili önceden detaylı bilgilendirilmediklerini belirtmiştir. Ayrıca programın daha iyi uygulanabilmesi için hazırlık sınıfı öğretmenlerine seminerlerin verilmesi gerektiğini düşünürler. Öğretmenler yeni programı uygularken yaşanan sıkıntıları en aza indirmek için hizmet içi eğitimleri gerekli ve faydalı bulmaktadır.

“Öğretmenler eğitimsiz. Ben daha önce hiç hazırlık sınıfına girmedim. Hiçbir tecrübem yoktu. Bizim son iki yıldır çalıştığım zümrem çok iyiydi. Okula seminer döneminde gitmek zorundaydık ama biz ne yapabiliriz diye kendi kendimize bir şeyler araştırdık. Öğretmenlere mutlaka eğitim verilmeli.”(Ö2)

“Öğretmenlere özellikle İngilizce konusunda belki diğer branşlarda da gerekiyordur bilemiyorum mutlaka eğitim verilmeli. Hem kaynak kullanımı konusunda hem ders işleme konusunda. Daha etkili olur.”(Ö1)

“Şahsen bana yazın ortasında “Cambridge” gibi ama bir seminer düzenleyeceğiz deseler güle oynaya giderim.”(Ö2)

“Yeterince zamanında bilgilendirilmediğimiz için sıkıntı yaşıyoruz. Bununla ilgili bir de öğretmenlere seminer verilmeli. Böyle bir program olacak, bu şekilde yapılmalı diye. Bu iki haftalık seminerlerde yapılabilir mesela. Ayrıca yaz tatillerinde etkili bir seminer olursa kimsenin isteksiz olacağını düşünmüyorum. Kendi adıma söylüyorum isteksiz olacağımı düşünmüyorum.”(Ö3)

4.3. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Eğitim Ortamı ve Araç-Gereç Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenler 2018 öğretim programında eğitim ortamı ve araç-gereçten kaynaklı sorunların programın işleyişini aksattığını ve programın amacına ulaşmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, kaynak kitapların yetersiz olması, ve kaynak kitapların zamanında okullara ulaşmamasının eğitim öğretimin istenilen şekilde olmasının önüne geçtiğini ifade etmişlerdir.

“Kaynak çok önemli. MEB’in kitabında sadece reading-writing benden duyduğu kadarıyla listening yapabiliyor. Kaynak çok önemli öğretmene yol göstermesi açısından kaynak çok önemli.”(Ö1)

“Ben kitap yazamam. Kendi bildiğimi de okumamalıyım. Öğretmenlere bırakılırsa herkes kendine göre önemli olan konuyu işler. Ortada kaynak yokken herkes kendine göre kaynak bulacak.

Kaynak kitapların zamanında okullara ulaştırılamaması, öğretmenlerin 15 ders saatini etkili ve verimli geçirmesini güçleştirmiştir.

“Mesela geçen yıl ikinci dönem geldi kitaplar, bu sene daha yok. İmkânı olmayan okullar nasıl doldursun ders saatini? Bir değil, üç değil, beş değil...”(Ö1)

“Geçen yıl okula gelen kitaplar, MEB’in kitapları ikinci dönemde geldi. Kitapları beklemektense başka yabancı kitapları aldırmaı tercih ettik.”(Ö2)

“Geçen sene 5. Sınıflarda hiç kaynağımız yoktu ve biz kaynağın gelmeyeceğini biliyorduk. Hiç kitap yoktu elimizde... Geçen sene 2. dönem MEB bize kitap gönderdi. Elimizde hiçbir şey yokken nasıl dolduracağız 15 saati? Öğretmenin üstünde büyük bir yük. Program var elimizde ama yönlendiren bir kaynak da olmalı. Kaynak yok. 2. dönem geliyor ve çok geç oluyor.”(Ö1)

Kaynak kitapların etkinliklerinin kazanımları karşılamaması öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmıştır.

“Mesela kazanımda “geçmiş zamanda cümle kurabilir” diyor ama onunla ilgili sadece bir veya iki alıştırma yaptığında ya da bazen hiç alıştırma yapamadığından eksik kalıyor. Okuma parçasında geçen cümlelerden çıkararak cümle kurması bekleniyor. Haliyle yapamıyorlar. Oturmuyor yani.”(Ö1)

Eğitim ortamında, öğretmenlerin dil öğrenmeyi zevkli hale getirecek ve kolaylaştıracak olan görsel öğelere yeterince yer verememesi öğretmenler tarafından sorun olarak bildirilmiştir.

“Okulda duvarları kullanmamızı istemiyorlar. Asınca boya kalkıyor her sene badana yapamayız diye uyarı alıyoruz. Pano yetersiz. Bir tane pano var. Diğer öğretmenler de kullanmak istiyor. O yüzden duvarı kullanıyorum ben. A4 kâğıdı yok okullarda fotokopi çektiremiyoruz. Okullarda renkli çıktı bile yok. Sene başında kırtasiye yardımı veriliyor ama parasını verip yaptırayım ama bunun için yer yok.”(Ö2)

“A4 kâğıdı yok okullarda, fotokopi çekmek de yasak, elle yazsın öğretmen(gülüyor).”(Ö1)

Sınıf elektronik donamının yeni programa uygun olmaması öğretmenlerin programı uygularken ihtiyaç duydukları akıllı tahta, ses sistemi vs. gibi araç-gereçlerin eksikliğinin hissedildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu elektronik alt yapı eksikliğini bir sorun olarak sunmuştur.

“Çocuğun o an hangi kelimedede takılacağını bilemezsin. Mesela bir kelimedede takıldı o an hemen bilgisayardan açıp gösterebilirsin. O kelime benim hareketlerimle veya resimle veya flashcardla anlatamayacağım bir kelimeyse çok zor. Mesela “accountant”, “muhasibeci” kelimesini ne kadar anlattım, anlamadılar. Cambridge internet sözlüğünden açayım dedim internet yok. Kaldı o kelime, tamamen kaldı. Sonrasında internet gelince gösterdim ama geçti.”(Ö2)

”Akıllı tahta olması gerekiyor bu programda. İngilizcede çok ileri gidilmesi için sınıf ortamı çok önemli. Çok başarılı bir dil eğitimi olur o zaman. Mesela ben geçen seneye bu sene arasında çok fark ediyorum.”(Ö3)

”... Fakat tam anlamıyla uygulanabilirse gerçekten yeterli altyapı hazırlanıp bütün imkânlar sağlandıktan sonra bu program uygulanmış olursa bu programın herhangi bir olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum... Fakat ilk başta söylediğim gibi gerekli hazırlık, materyal, alt yapı bunlar sağlandıktan sonra olumsuz yönü olmaz.”(Ö1)

Ayrıca öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olması ve alternatif bir programın olmayışının da yeni İngilizce öğretim programının amacına ulaşmasını engellediğini düşünmektedirler.

”Dezavantaj olarak şunu da ekleyelim, İngilizceye ilgi duymayan öğrenciler de var, çok başarılı olamayacak öğrenciler de var. Bir alternatif yok. Normal sınıf ve hazırlık sınıfı gibi bir alternatifimiz olmadığı için bu çocuklar dersten başarısız olduklarında okul başarılarını düşürüyor.”(Ö3)

“...Olumsuz olabileceğini düşündüğüm nokta şu; sınıf mevcudu sebebiyle bölemediğimiz sınıflar oluyor ve o yüzden de isteksiz ve ilgisiz öğrencilerin de bu programa zorunlu tutulmasına sebep oluyoruz. Bu anlamda çocuklar zorlanıyor bazen tam aksi, sevdirmenin dışında soğutma kısmına da geçebiliyor. Çocuklar çok fazla İngilizceye maruz kaldıkları için soğuyabiliyor.”(Ö1)

4.4. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Aileden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı ailelerin sosyo - ekonomik yönden yetersizliklerinin programın uygulanmasında sorunlar çıkardığını vurgulamışlardır.

”Elimizden geldiği kadarıyla kaynak bulamayan çocuklara da destek olmaya çalıştık ama yine de aileler ilçede ekonomik sebeplerden çocuklara kaynak bulamıyor.”(Ö1)

“Bunun için elimizde kaynak yok. Kendimiz kitap seçtik. Veliler ikna oldu. Kitap parası fazla geldi ama büyük çoğunluğu aldı. Alamayanlar için biz yardımcı olduk kitapçı yardımcı oldu. Bir şekilde bütün öğrencilere kitap sağlandı.”(Ö2)

Ailelerin programın amacını kavrayamamış olmalarını sorun olarak belirten öğretmenler, velileri bilgilendirilmenin önemini vurgulamışlardır.

“Okul açılmadan velilerle toplantı yaptık. Hazırlık sınıfı uygulanacak artık diye ama velilerin bir bilgisi yok. Hazırlık sınıfı nedir? Amacımız ne? Çocuklar ne yapacak, biz ne yapacağız?... Hepsini anlattık velilere.”(Ö2)

“Sene başında velilere toplantı düzenledik, durumu açıkladık. Çoğu veli “ya ne gerek var?”, “benim çocuğum zaten İngilizce sevmiyor”, “diğer derslerden geri kalacak”, “başarı puanı düşecek” diye söylendiler. Onlara da durum anlatılmadığı için bizim açıklamamız yetersiz kaldı.”(Ö1)

Öğrencilerin evlerinde yeterli donanımın olmamasını da eve döndükten sonra internet, tablet, bilgisayar vs. eksikliğinin öğrencilerin programı uygulamada karşılaştıkları sorunlardan biri olarak göstermişlerdir.

“Fakat okul dışında öğrencilerimizin interaktif olanakları olmadığı için bizim verdiğimiz eğitim genellikle okulla sınırlı kalıyor.”(Ö3)

“Mesela Urfa’dan ilçeye gelen bir çocuk var. Kitabı yok. Biz aramızda topladık aldık ama çocuğun evinde internet yok, tablet yok ona nasıl ödevini yaptın mı diye soracağım. Haliyle geri kalıyor.”(Ö2)

BEŞİNCİ BÖLÜM

2. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin 2018 İngilizce Öğretim Programıyla ilgili görüşlerini, programın güçlü ve zayıf yönlerini, programın ne şekilde uygulandığını, uygularken karşılaşılan sıkıntıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle sorulmuş, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle incelenerek öğretmenlerden daha detaylı bilgiler elde edilmiştir.

5.1.Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenler, 2018 programının Türkiye'deki çocukların İngilizceyi öğrenmede ve konuşmadaki sorunlarını çözeceğini ve çocukların eğlenirken öğreneceğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yeni programdaki İngilizce ders saatinin amaca ulaşmak için yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, haftalık 15 ders saatinin yeni program için uygun olduğunu ancak güncellenen programdan önce öğretmenlere yeterli açıklamanın yapılmadığını ve 2018 programına hazırlık için hizmet içi eğitimler ve seminerlerin akademik yıl başlamadan önce yeterince yapılmadığını bildirmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin çoğu, MEB tarafından gönderilen kitapların zamanında ellerine ulaşmadığını belirtmiştir. Kullandıkları kitaplar açık ve anlaşılır, gerçekçi görsellerle zenginleştirilmiş durumdadır. Ayrıca kitapların açıklamaları ve talimatları anlaşılır seviyededir.

Öğretmenler içeriği akıcı ve bütünsel bulmuştur. Ancak içerik ve ünitelerin yer yer kazanımlarla örtüşmediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere göre, ünitelerdeki konular sıkıştırılmıştır. Öğretmenler kazanımların ve talimatların anlaşılır olmasını olumlu karşılamaktadır. Ancak öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, kazanımlar, sınıfın elektronik donanımı göz önünde bulundurulduğunda hedeflenen başarıya ulaşmanın çok kolay olmayacağını belirtmiştir. Ayrıca sınıf mevcudunun fazla olması ve temel ihtiyaçların yoksunluğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin başarı kaydetmesi güçleşmektedir.

Öğretmenler, öğretim stratejilerini duruma göre olumlu bazen de yetersiz bulmuştur. Ders kitapları ve materyallerde sunulan okuma parçaları öğrencilerin ilgisini

çekmektedir, dinleme becerisine yönelik ses kayıtları her zaman anlaşılır ve net değildir, yazma becerisi için seçilen konular öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyine uygundur, konuşma için seçilen konu öğrencilerin kelime birikimini ortaya çıkarmada yeterlidir. Etkinlik sayılarının artırılması gereklidir. Ancak tüm bunların yanında devlet okullarındaki sınıf mevcudu, sıra düzeni, sınıfın teknik donanımı tüm bu aktivitelerin uygulanmasına imkan sağlayamamaktadır.

Öğretmenler, programı uygularken veli desteğinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Programın amacına ulaşması için velilerin işin içine katılması hem öğretmenlerin yükünü hafifleteceğini hem de öğrencilerin motivasyonunu artıracığını bildirmişlerdir. Velilerin sosyo-ekonomik açıdan da internet bağlantısı, tablet, bilgisayar gibi güncellenen programın gereklerini her zaman karşılayamayabilir.

5.2. Tartışma

Alan yazında güncellenen İngilizce öğretim programlarıyla ilgili yapılan tartışmaların çoğu, yabancı dilin daha iyi kullanılması amacıyla programda değişiklikler yapılmasının gerekliliği konusunda ortak noktada buluşur.

2018 öğretim programı uygulayıcı öğretmenleri, programın daha iyi anlaşılması ve uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim ve seminerleri gerekli bulur. Cihan ve Gürten (2013, s. 140), 2006 yılı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin 2018 programıyla ilgili yeterince bilgilendirilmediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Güneş (2009, s. 66), öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitim almalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yeni uygulamaya başlayacağı bir öğretim programı hakkında daha önceden herhangi bir hazırlık eğitimi yapılmaması halinde programın başarıya ulaşma oranının düşeceği düşünülmektedir. Bu nedenle 2018 programını hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmemesi benzer sorunların yaşanmasına neden olabilir.

2018 öğretim programı uygulanmaya başladığı pilot okullarda eğitim öğretimin temel materyali olan ders kitapları 2018-2019 eğitim ve öğretim yılının başında okullara ulaştırılmamıştır. Bu durum programın uygulanmasını ve programın eksik ya da aksayan yönü olup olmadığının tespitini güçleştirmiştir. Aslan ve İzci (2017, s. 40), Merter, Kartal ve Çağlar (2012, s. 52)'in yaptıkları araştırmalara göre öğretmenler İngilizce ders kitaplarını yeterince anlaşılır bulmamaktadır. Öğretmenler kitapların ikinci dönem başında ellerine ulaştığını ifade etmektedirler. Kitapların gelmesiyle

kazanım sayısının fazla olduğu ve içeriğin yoğun olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kitapları bitirme zorunluluğunun süreci olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

2018 öğretim programını uygulamaya başlayan öğretmenler, programın amaçlarından biri olan iletişimsel yaklaşımın benimsenebilmesi için sınıftaki öğrenci sayısını fazla bulur. Sınıf içi iletişimin artması için öğrenci sayısının azaltılıp sınıflardaki sıra düzeninin esnek hale gelmesini gerekli görmüşlerdir. Ancak öğretmenler, sınıf içi bilişsel farklılıklara değinmemişlerdir. Ekuş ve Babayiğit (2013, s. 30), yaptıkları araştırmada hazırlık için sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve öğrencilerin bilişsel seviyelerinin farklı olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir ifade ile hazırlık sınıfının başarılı olması için sınıf mevcutları ve bilişsel farklılar göz önünde bulundurulmalıdır.

Genel olarak öğretmenlerin program uygularken karşılaştıkları güçlükler; ders araç gereçlerine zamanında ulaşamama, sınıflarındaki teknik alt yapı yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu şeklinde sıralanmaktadır. Güneş (2009, s. 66), Kızıldağ (2009, s. 198) ve Topkaya ve Küçük (2010, s. 63), tarafından 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, derse ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin ders araç ve gereçlerine ulaşmakta güçlük yaşadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu göstermiştir. Kambur (2018, s. 56) ve Taşdemir (2018, s. 22) yaptıkları çalışmalarda teknik donanımın gerekliliğini vurgulamış ve sınıf mevcudunun fazla olmasının programın işleyişinin önündeki engel olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde sınıfların donanımı ve mevcudu yeni programı uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır ancak yeni programda öğretmenlerin zamanla ilgili sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir.

Programın başka bir boyutunda ise kitap içeriğinin hedeflerle tutarlı olduğu söylenirken diğer tarafta program hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygun olmadığından bahsedilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, kitap içeriğinin hedefler ile tutarlı olduğu, ancak programın hedeflerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı şeklinde bir görüşe sahip olduğu yorumu yapılabilir.

2018 öğretim programının üzerinde durduğu dört temel beceriden olan İngilizce dinleme becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin gelişiminde etkili olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ertürk ve Üstündağ (2007, s. 38); Gömleksiz ve Özkaya, (2012, s. 510) da İngilizce öğretiminde öğrencilerin özellikle dinleme ve konuşma

becerilerinde istenilen seviyelere ulaşamadığı ve bunun birçok nedeni olduğunu ortaya koymuştur.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda, MEB'e, öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle işbirliği içinde olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim ve seminerlerle yeni program hakkında daha çok bilgi vermelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, programın uygulayıcı olan öğretmenlerden dönüt alıp üniversitelerin işbirliğiyle programın gelişimine katkıda bulunmalıdır.
- Öngörülen ders saati öğrencilerin İngilizceyi kavraması, konuşması için yeterli bulunmuştur. Ders saati 15 saat olarak kalmalıdır.
- Dil öğrenimi aşamasında gerek duyulan akıllı tahta, projektör, CD çalar gibi görsel ve duyuşsal teknik donanım tüm sınıflar için tedarik edilmelidir.
- Sınıf içi iletişimin artması, konuşma becerisini geliştireceğinden sınıf mevcutlarının azaltılmalı ve sıra düzeni değışikliğe uygun hale getirilmelidir.
- Ders kitapları ve materyaller öğrenilen dilin kültürünü de kavrayabilmek amacıyla anadili konuşanlarca oluşturulan bir komisyon tarafından günümüze uygun konulardan ve görsellerden seçilerek hazırlanmalı.
- Öğretmenler 2018 programını incelemeli ve İngilizce öğretmenlerine özel olarak hazırlanan seminer ve toplantılarda düşünce ve deneyimlerini paylaşmalıdır.
- Veliler, 2018 öğretim programındaki yoğun İngilizce dersinin amaçları ve gerekçeleri açısından bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Council of Europe (CoE). (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aksu, H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aslan, S., A.ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44.
- Baydır (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bayyurt, Y.ve Alptekin, C. (2000). *Research into teaching english to young learners*. Pecs University Press.
- Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerin geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zeka teorisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi.
- Bümen, N.ve Çakar, E.ve Yıldız, D. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-223. doi: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Büyükyavuz, O. ve Aydoslu, A. (2005, Kasım). *Burdur'da İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar*, 1. Burdur Sempozyumu. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Çelebi, M.,D. (2006). Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, K. (2014). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının eisner modeline göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Çiftçi, O.ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 285-298.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Bursa: Ekin Eğitim yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009).*Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*.Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirtaş, Z.,ve Erdem, S. (2015). 5.sınıf ingilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul ingilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1401-1425. doi: 10.26466/opus.445713.
- Eden, H. (2005). *İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi dil bilgisi öğretimine yabancı dil öğretim yöntemlerinin bakış açılarının karşılaştırılması incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi
- Eküş, B. ve Babayiğit, Ö.(2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *Researcher: Social Science Studies*, 1(1). 25-35.
- Erarslan, A.(2018). Strengthsand weaknesses of primary school english language teaching programs in Turkey: issues regarding program components, *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2). 325-348.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S., (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan
- Ertürk, H., ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişkiye etkisi, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Gömlüksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*,7(2), 495-513.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5.sınıf ingilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe

Üniversitesi

- Güzel, A., Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı(6,7,8. Sınıflar)"na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. doi: 10.16916/aded.81751
- Handal, B., Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 59-69.
- Kambur, S. (2018). *Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe üniversitesi.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching english in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Koç, G., Korkmaz, İ., Coşkun, M., Sarı, M., Ünver, N., Kıldan, O.ve Tok, T. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- MEB, (2018). *İngilizce dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokullar 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Peçenek, D. (1998). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknikleri*. Ankara: Değişim Yayınları.
- Seçkin, H., (2011). İlköğretim 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-577.
- Schunk, A. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı.
- Taşdemir, M. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 3(7), 1-10.
- Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4,543-559.

Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme* . Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Görüşme Soruları	53
EK 2	MEB 2018 Öğretim Programı	54
EK 3	Araştırma İzinleri	55



EK 1
Görüşme Soruları

1. Yeni öğretim programı hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?
2. Yeni öğretim programındaki kazanımları incelediğinizde eski programa göre nasıl bir değişiklik görüyorsunuz?
3. Yeni öğretim programının size göre olumlu yönleri nelerdir?
4. Yeni öğretim programının size göre olumsuz yönleri nelerdir?
5. Kazanımların sırası hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Kazanımların yoğunluğu ve öngörülen ders saati ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
7. Programı ilk uygulamadan sonraki deneyimleriniz nelerdir?
8. Kazanımların altındaki yönlendirici bilgiler ve ipuçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Yeni öğretim programında yer alan kazanımların sınıf ortamında ne kadar öğretilebilir/uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz?

EK 2
Araştırma İzinleri





T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü


ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özlem GÜL
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı İlçesindeki Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yapılandırılmış Görüşme
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

29/08/2017

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı


Üye
Kadri KILIÇ
Öğretmen

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

E. Senay KUTLU
Öğretmen



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 99489383.302.08.01 1742
Konu :

07 Haziran 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 01/06/2017 tarih ve 88074293/605.01/8077802 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem GÜL'ün anket ve uygulaması hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Adnan KONUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ: 3 Sayfa

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/7992084
Konu : Araştırma Projesi

31.05.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/05/2017 tarih ve 1594-3619 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem GÜL'ün "5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
../05/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86fc-cb1d-35dd-82d3-c574 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/8077802
Konu: Araştırma Projesi

01.06.2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

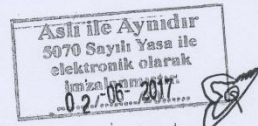
İlgi : a) 31/05/2017 tarih ve 7992084 sayılı olur.
b) 18/05/2017 tarih ve 1594-3619 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Meşelik Yerleşkesi
26480/ ESKİŞEHİR



Önder ÖLKE
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

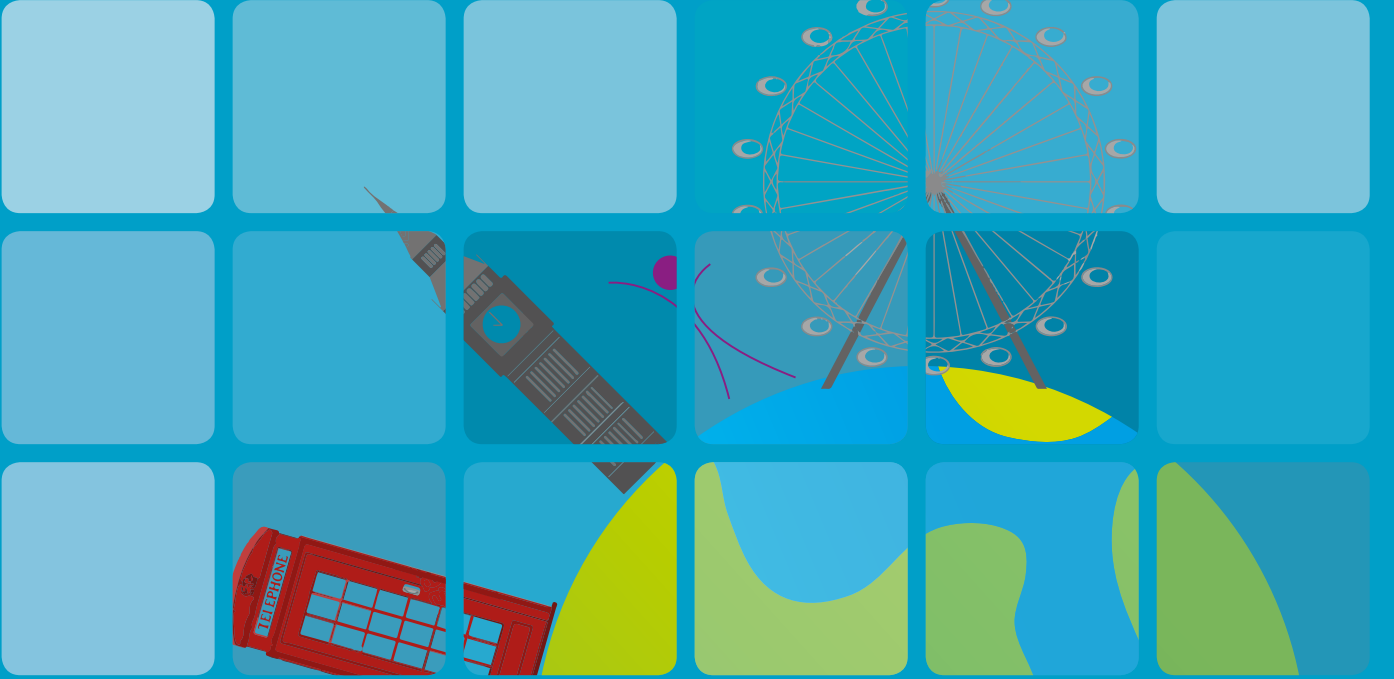
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8be7-8032-30a6-9196-14d2 kodu ile teyit edilebilir.

**Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul
2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) 2018**





T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI
(İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)





**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**



**İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI**
(İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

CONTENTS

MAJOR PHILOSOPHY OF THE CURRICULUM	3
GENERAL OBJECTIVES OF THE CURRICULUM	4
KEY COMPETENCES IN THE CURRICULUM.....	5
VALUES EDUCATION IN THE CURRICULUM.....	6
TESTING AND EVALUATION APPROACH OF THE CURRICULUM.....	6
SUGGESTED TESTING TECHNIQUES FOR THE ASSESSMENT OF LANGUAGE SKILLS.....	7
STRUCTURE OF THE CURRICULUM	8
IMPORTANT ISSUES FOR THE APPLICATION OF THE CURRICULUM	12
2 nd AND 3 rd GRADES ENGLISH LANGUAGE SYLLABI - SUGGESTIONS FOR PRACTICE:.....	13
REFERENCES	14
SUGGESTED CONTEXTS AND TASKS/ACTIVITIES	15
2 nd GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	16
3 rd GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	27
4 th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	38
5 th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	49
6 th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	60
7 th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	71
8 th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	82
APPENDIX 1 İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8.SINIFLAR İÇİN)	93
APPENDIX 2 İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN UYGULANMASINA DAİR ÖNEMLİ HUSUSLAR.....	94
APPENDIX 3 2 VE 3. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI - UYGULAMA ÖNERİLERİ	95
APPENDIX 4 İNGİLİZCE DERSİ 2-8. SINIFLAR DERS KİTABI FORMA SAYILARI.....	96

MAJOR PHILOSOPHY OF THE CURRICULUM

English language curriculum has been revised in accordance with the general objectives of Turkish National Education as defined in the Basic Law of the National Education No. 1739, along with the Main Principles of Turkish National Education. The present revision includes two major dimensions with three sub-dimensions for each, as follows:

1. Revision of the theoretical framework;
 - a. Reviewing the curriculum with regards to values education
 - b. Including the basic skills as themes
 - c. Expanding certain subsections, such as testing and evaluation, and suggestions
2. Revision of each grade by;
 - a. Revision of the target language skills and their linguistic realizations
 - b. Evaluation and the update of the contexts, tasks and activities
 - c. Analysis and general update of the curriculum in terms of functions and forms covered

To provide a high-quality English language education for primary and lower secondary students in Turkey, a periodic revision of the courses is essential to maintain an up-to-date and effective curriculum. Furthermore, the recent changes in Turkish educational system, which entailed a transition from the 8+4 educational model to the new 4+4+4 system, have led to an immediate need for the redesign of current curricula. With respect to English language education, in particular, this system mandates that English instruction be implemented from the 2nd grade onward, rather than the 4th grade; therefore, a new curriculum accommodating the 2nd and 3rd grades was necessary, which led the preparation of the previous version of this curriculum. The present revision, not a drastic one, primarily aims at updating the curriculum with regards to the views obtained from the teachers, parents and academicians. This objective shaped the nature of the second revision. Basically, the curriculum was reviewed and revised in line with the pedagogic philosophy of both basic skills and values education, which has been a minor revision in that the English language education curriculum focuses on developing the language skills and proficiency without any concrete course content.

In designing the new English language curriculum, the principles and descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) were closely followed. The CEFR particularly stresses the need for students to put their learning into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (CoE, 2001); accordingly, the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment. As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study. Therefore, use of English is emphasized in classroom interactions of all types, supporting learners in becoming language users, rather than students of the language, as they work toward communicative competence (CoE, 2001).

As the CEFR considers language learning to be a lifelong undertaking, developing a positive attitude toward English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum strives to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners/users of English feel comfortable and supported throughout the learning process. Authentic materials, drama and role play, and hands-on activities are implemented to stress the communicative nature of English. At the 2nd and 3rd grade levels, speaking and listening are emphasized; while reading and writing are incorporated in higher grades as students become more advanced. Throughout each stage, developmentally appropriate learning tasks provide a continued focus on building the learner autonomy and problem-solving skills that are the basis for communicative competence.

GENERAL OBJECTIVES OF THE CURRICULUM

There is no question that the key to economic, political and social progress in today's society depends on the ability of Turkish citizens to communicate effectively on an international level, and competence in English is a key factor in this process. In order for meaningful learning to take place, in English as in any other subject area, the material must have relevance to students' daily lives. Therefore, scholars such as Hymes (1972) and Widdowson (1978) have argued that language learning must be carried out in context; that is, it must be used in the course of everyday interactions, for true communicative purposes, rather than practiced as an abstract exercise.

Accordingly, in order to impress on students the role of English as a means of relaying needs and wants, voicing opinions and beliefs, building relationships, and so on, the new curricular model is focused on language learning as communication. The communicative approach entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2006). In other words, learners/users engage in activities which require actual communication between peers or between students and their teacher, such as creating a game as a group and then playing it with classmates, rather than rehearsing prepared material (e.g., taking turns reading a printed dialog from a textbook or reciting memorized lists of verb forms). Classroom materials and teaching tools are drawn from authentic sources as much as possible in order to demonstrate English as it is used in real life. Furthermore, as motivation is essential to learner success, the curriculum aims to make learning English interesting, engaging and fun, taking into account the diverse needs of students at different developmental levels (Cameron, 2001).

It is therefore critical to define the scope of the present curriculum in terms of students' characteristics, developmental periods and learning strategies. The curriculum covers a wide age period, between six and thirteen, and thus developmentally speaking, the curriculum has to serve young learners and adolescents (Pinter, 2006; Rixon, 1999). Because these two groups of learners are markedly different from each other in terms of cognitive and social characteristics, the curriculum takes these differences into account at all aspects of the syllabi, such as contexts and tasks, cognitive load, assessment and evaluation as well as type of language skills covered. Young learners are predominantly provided with a 'play world', in which they are expected to sing, dance, play games, do arts and craft activities (McKay, 2006), all of which embedded with English language. Speaking and listening are the major skills depicted in the first three grades of the curriculum. Following years include all of the skills in line with the theoretical approach of the CEFR. Nevertheless, that does not mean teachers cannot offer any doable reading or writing tasks, which would be quite reasonable, and perhaps inevitable, in a communicative classroom atmosphere.

Another aspect of the curriculum relates to how students approach language learning in and outside the classroom as well as how teachers are to shape those experiences with in-class tasks and various assignments. This aspect addresses the learning strategies (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996). Learning strategies are handled in different dimensions within the curriculum. The first dimension is that teachers as well as book authors were provided with tasks and contexts that are relevant, interesting and achievable for the given group of students. The second dimension relates to the assignments that are offered in each unit of the syllabi to provide a sample of what is expected from teachers and book authors. The curriculum basically expects to vary learning strategies for both classroom instruction and assignments, which can be achieved by methodologically well-tuned instruction of the teacher and carefully selected assignments (Cohen, 2011). The third dimension is the frame of testing and evaluation perspective prescribed within the curriculum section. As was stated in the testing section, one of the most important aspects of the curriculum is to create positive and beneficial washback effect. This objective was set to lead students to exploit rich and wide range of learning strategies. In other words, the curriculum strictly refrains from overuse of some specific language learning strategies over others due to the examinations.

KEY COMPETENCES IN THE CURRICULUM

Key competences, as generic and common objectives of all educational programs across the EU, address the basic skills that each and every citizen is to acquire during formal education. Commenced by the European Commission in the EU countries, the key competences refer to the key knowledge, skills and attitudes that are expected to equip students with the personal realization of personal and professional development and growth, with the sole goal of societal inclusion and contribution. The key competences framed by the European Commission are:

- Traditional Skills:
 - o Communication in mother tongue
 - o Communication in foreign languages
- Digital Skills:
 - o Literacy
 - o Basic skills in math and science
- Horizontal Skills:
 - o Learning to learn
 - o Social and civic responsibility
 - o Initiative and entrepreneurship
 - o Cultural awareness and creativity

These key competences and specific sub-competences have been included within the educational programs of the EU countries. The educational policy in promoting the key competences is 1) preparing effective learning materials and contexts for the learners, 2) decreasing early school-leaving, 3) increasing the participation to early childhood education and 4) improving the support mechanisms of the teachers and other shareholders. To this end, the Ministry of National Education has embarked on an extensive review and revision project for all curricula, including English curriculum, to include those key competences and to support the acquisition of them among learners.

English language education programs, like any other contemporary language programs, are not based on any course content on the grounds that language programs aim at teaching language skills and developing communicative competences (Canale & Swain, 1983). In other words, a foreign language program based on CEFR is framed in terms of language skills which stand for objectives for each unit, linguistic realizations of those language skills by referring to grade and language proficiency and pedagogic dimensions, such as suggested contexts and tasks as well as sample assignments shaped by specific language strategy (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996). Therefore, any attempt to include key competences (as well as values education) in a foreign language education program is a challenging one. However, as the theoretical dimension of an educational continuum, an educational program can possibly offer what methodological choices course book authors and teachers should make to materialize the present curriculum and thus the key competences and values in the classroom. To this end, teachers and course book authors are provided with specific suggestions in the curriculum. In addition, the syllabus for each grade was reviewed to include the key competences and values as themes or topics, specifically to help teachers and course book authors to make effective contextual choices and other supplementary and additional materials.

VALUES EDUCATION IN THE CURRICULUM

No contemporary scholar of the educational sciences would discuss or describe education at any level without certain universal and local values that are critical for the individuals and societies. As prescribed in Basic Law of the National Education No. 1739 as well as in the modern literature concerned (UNESCO, 1995), values refer to the personal and societal beliefs and attitudes that are framed by specific universal and national dispositions. The new curriculum is different from the previous one in a sense that it focuses on values education. The key values that should be transferred to the learners in line with the learning outcomes are: friendship, justice, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and altruism. However, these values should not be considered as a separate entity. They should be embedded into the themes and topics of the syllabi.

Stakeholders such as teachers and material designers should take learners' ages, psychological and sociological levels into consideration in selecting characters, texts, visuals to be used during the instruction process. For instance, if a movie poster is used, the age appropriateness of the movie should be taken into consideration in addition to our ethics and values. Besides, the selection of the characters should comply with ethics and values of our education system so that learners can have proper role-models. It is highly recommended to have this aim included in the materials to be designed.

TESTING AND EVALUATION APPROACH OF THE CURRICULUM

Testing as the superordinate construct, or assessment and evaluation in particular is one of the most important aspects of the curriculum owing to the fact that a testing procedure inconsistent with the nature of the curriculum would jeopardize all of the linguistic and pedagogic infrastructure and objectives. This inconsistency might shape the way teachers teach as well as the way students tend to learn, which are not depicted in the curriculum. Ultimately, such divergence might even lead to the instructional phenomenon, which is known as negative and harmful washback (Özmen, 2012). Therefore, it is critically important to accentuate that learning, teaching and testing are part of a whole, interacting constantly with each other in shaping not only teachers' instructional choices but also students' learning strategies, and even parents' attitudes toward what is critical and valuable in educative provisions.

From this point of view, the theory of the testing procedures in the present curriculum is not different from that of learning and teaching: The theoretical frame of testing, assessment and evaluation processes is primarily based on the CEFR, in which various types of assessment and evaluation techniques are emphasized. Those are heavily centered on alternative and process oriented testing procedures. In addition self-assessment is also emphasized, as students are encouraged and expected to monitor their own progress and achievement in the development of communicative competences (Bachman, 1990; CoE, 2001). To this end, each unit includes a list of achievements to be met by the students; this will be converted to self-assessment checklists which ask students to assess their own learning from an action-based perspective. In other words, children are prompted to answer questions such as "What did you learn?", "How much do you think you learned?" and "What do you think you can do in real life, based on what you learned in class?"

In addition to alternative process oriented testing techniques and self-assessment, formal evaluation will be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments and projects in order to provide an objective record of students' success. This aspect of the testing procedures is based on Bachman's (1990) theoretical proposals for testing 'communicative competences although the early stages of the curriculum, specifically the 2nd and the 3rd grades, young learners of English are not tested by any summative testing procedures (McKay, 2006). Instead, formative testing mechanisms work in cooperation with regular in- and outside-the-class tasks to create positive attitudes, beliefs and motives toward learning English. However, with the 4th grade and onwards, a set of formative and summative testing procedures are offered to test the communicative competences and thus the language proficiency of the students.

The explicit philosophy of the curriculum toward testing is that all kinds of testing procedures, including summative and formative assessment techniques or product and process oriented tests are to;

- cover four language skills and implicit assessment of language components;
- vary in terms of learning styles and cognitive characteristics of the students;
- be in consistent with the learning and teaching methodology depicted in the curriculum;
- be in line with the students' developmental characteristics;
- create positive and beneficial washback effect;
- include self-assessment, reflection and feedback and
- help students identify their strengths and weaknesses and target areas that need work.

These propositions address the nature of the concrete testing techniques that should be exploited by the teachers for diagnostic, reflective and assessment purposes. Specifically for lower secondary education (from 5th grade to 8th grade), a rich variety of testing techniques is necessary to assess and evaluate students' language proficiency, to help students observe their pace and to support instructional process by shaping how students study English outside the classroom. To reach those goals, particular formative and summative assessment methods might be accentuated: Formative assessments for English classrooms are generally low stakes examinations, which have little or no point value. Instead they are offered to facilitate learning process. For instance, students may be asked to 1) design a poster about the course to exhibit their learning and 2) summarize the main points of the course at the end of the lesson.

However, summative assessments procedures basically aim at evaluate students' learning at the end of a specified instructional period by comparing the results against previously established standards or benchmark. Generally labeled as high stake examinations (having high point value), summative assessment techniques are to be in line with the nature of learning and teaching that are adopted by the curriculum and the teacher. Some of the summative techniques are: 1) a project, such as a visual dictionary prepared throughout the semester and 2) a regular pencil-paper examination. Inevitably, those specific testing techniques address the fact that the educational program offers both process and product oriented testing techniques (Brown & Abeywickrama, 2010). Such diversity in testing design is expected to strengthen the learning experiences of the students.

SUGGESTED TESTING TECHNIQUES FOR THE ASSESSMENT OF LANGUAGE SKILLS

Language Skills	Testing Techniques*	Suggestions for Test Preparation
Speaking	Collaborative or singular drama performances (Simulations, Role-plays, Side-coaching), Debates, Group or pair discussions, Describing a picture/video/story, etc., Discussing a picture/video/story, etc., Giving short responses in specific situations, Information gap, Opinion gap, Reporting an event/anecdote, etc., Short presentations, Talking about a visual/table/chart, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Make sure you have prepared a reliable assessment rubric to assess students. • Anxiety and inhibition may cause problems: Provide a relaxing atmosphere in testing. • Encourage self- and peer-assessment if applies (for higher proficiency grades).
Listening	Different variations of matching (...the sentences with paragraphs ... pictures with the sentences, etc.), Discriminating between phonemes, Identifying interlocutors' intentions and implicatures, Listen and perform/complete an action (E.g.: Listen and draw/paint, listen and match, listen and put the correct order, listen and spot the mistake, etc.), Listen and tick (the words, the themes, the situations or events, the people, etc.), Omitting the irrelevant information, Putting into order/reordering, Recognizing phonemic variations, Selective listening for morphological structure and affixation, True/False/ No information, Understanding overall meaning and supporting details, Recognizing specific information, Questions and answers.	<ul style="list-style-type: none"> • Include both bottom-up and top-down listening techniques. • Bottom-up techniques typically focus on sounds, words, intonation, important grammatical structures, and other components of spoken language. • Top-down techniques are concerned with the activation of schemata, with deriving meaning, with global understanding, and with the interpretation of a text.

Language Skills	Testing Techniques*	Suggestions for Test Preparation
Reading	Different variations of matching (...the sentences with paragraphs, ... pictures with the sentences, etc.), Finding specific information, Finding a title to a text, Identifying the gist and supporting details, Intensive reading, Read and perform / complete and action (E.g.: Read and guess the meaning of lexemes, Read and draw/paint, Read and solve the riddle), Solving a puzzle, Spotting text mechanics (reference, substitution, various types ellipses), True/False/No information, Transferring the text to a table/chart (Information transfer), Understanding the author's intention, Questions and answers.	<ul style="list-style-type: none"> • Include both bottom-up and top-down reading techniques. • Bottom-up techniques focus on morphological dynamics, words, collocations, key grammatical structures, and other components of written language. • Top-down techniques are concerned with the activation of schemata, with deriving meaning, with global understanding, and with the interpretation of a text.
Writing	Describing a picture/visual/video, etc., Filling in a form (hotel check in form, job application form, etc.), Note taking/making, Preparing an outline, Preparing a list (shopping list, a to-do list, etc.), Reporting a table or a chart, Rephrasing, Rewriting, Writing short notes, entries and responses, Writing a paragraph/e-mail/journal entry/etc., Writing a topic sentence/thesis statement	<ul style="list-style-type: none"> • Make sure you have prepared a reliable assessment rubric to assess students. • Provide a Genre (what to write), Audience (whom to write) and Purpose (why to write) for each writing assessment task. • Encourage self- and peer-assessment if applies (for higher proficiency grades).
Samples for Integrated Skills	Summarizing a text (listening/reading and writing), Taking notes (listening and writing), Reporting an event (listening/reading and speaking), Paraphrasing (listening/reading and writing), Preparing a mind-map (reading/listening and writing), Cloze/C-test (reading and writing), Dictation (listening and writing), Reading a text and present it (reading and speaking), Writing a text and present it (writing and speaking), Outlining a reading text (reading and writing)	<ul style="list-style-type: none"> • Offer authentic or real-like tasks to promote communicative testing. • Avoid offering tasks beyond students' current intellectual and cognitive maturity. • Provide samples to trigger task completion via linguistic performance.
Alternative Assessment	Portfolio Assessment, Project Assessment, Performance Assessment, Creative Drama Tasks, Class Newspaper/Social Media Projects, Journal Performance, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Determine initially the content, criteria for task inclusion, describe criteria for grading and the analytic rubric carefully, and present those aspects to the students before the application. Make sure students understand and accept the rules of application. • Encourage the inclusion of all language skills in portfolio content with equal weight and value. • Note that portfolio assessment procedure would be incomplete and thus useless without feedback and reflection.

* Please note that the testing techniques offered in the table are merely suggestions; different testing techniques that comply with the communicative testing philosophy may be exploited by the teachers, course book authors and material developers.

STRUCTURE OF THE CURRICULUM

In framing the new curricular model for English, no single teaching methodology has been designated. Instead, an action-oriented approach grounded in current educational research and international teaching standards has been adopted, taking into account the three descriptors of the CEFR comprising learner autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity (CoE, 2001). In doing so, it is expected that learners will become confident and proficient users of English, developing appreciation for their own unique culture while learning to understand and value a broad spectrum of international languages and cultures in accordance with CEFR's.

Instructional design: The curricular model is divided into 3 learning stages with respect to the language uses, functions and learning materials that are introduced. At the earliest levels, comprising grades 2 through 4, the main emphasis is on listening and speaking. Reading, writing, and grammatical structures are not a focus at this stage, in line with research indicating that younger children learn languages best through songs, games, and hands-on activities (Cameron, 2001). Thus, reading and writing tasks at the lower grade levels are limited. At the earliest stages, learners are introduced to English through cognates; these are believed to provide a bridge between languages, helping learners to transition from the known to the unknown using terms that are easily recognizable (Rodriguez, 2001). This concept is supported by Krashen's (1988) argument that language input must be interesting, relevant and comprehensible to stimulate comprehension. In the 5th and 6th grades, as students continue to develop their language skills, exposure to short texts is introduced. At the same time, these learners may participate in controlled writing activities such as filling out a club membership registration card with their name, date of birth, address, and other concrete, factual information. In the 7th and 8th grades, older students who have formed the necessary foundation for an understanding of literacy issues will then be exposed to reading and writing as an integral aspect of language learning, such as reading simple texts or writing short, simple stories about their friends (Bayyurt & Alptekin, 2000). This approach follows Cummins' (1984) model, which advocates a progression from cognitively undemanding, context-embedded activities to cognitively demanding, context-embedded tasks, moving from familiar to unfamiliar concepts in building language and literacy skills.

Accordingly, the learning materials and language functions to be taught have been selected to reflect the types of activities appropriate to each learning phase. At stages 1 and 2, comprising the 2nd - 4th and the 5th - 6th grades, similar materials types and language functions are given; these are expected to be adapted to suit the activities specified for each level. At stage 3, additional materials and functions are used along with those applied at stages 1 and 2. This design will permit classroom teachers to choose from the learning applications they feel are best suited to the specific needs of their students.

As noted by Larsen-Freeman and Anderson (2011), attention to the formal aspects of language is an essential element in the construction of meaning; therefore, it is necessary to consider these in the context of communicative language learning. However, in accordance with Cameron's (2001) contention that children's grammatical knowledge of a language emerges naturally through "the space between words and discourse" (p. 18), the structural features of English are handled implicitly as learners/users develop communicative skills, rather than addressed as a separate issue.

Instructional materials: For each grade level, a series of 10 sample units is provided, structured around interrelated themes. The use of thematic units is supported by Hale and Cunningham (2011), who point out that this approach allows educators to present new information in a manner that is both relevant and interesting to learners, encouraging them to build on existing knowledge while at the same time revisiting earlier material in as a means of supporting retention. In order to create a link between language learning and daily life, the themes for each unit have been chosen to reflect ideas and issues that are familiar to young students; therefore, themes such as family, friends, animals, holidays, leisure activities and so on are highlighted. In consideration of the CEFR's emphasis on developing intercultural competence and appreciation for cultural diversity (CoE, 2001), cultural issues are also addressed. Elements of both the target culture and international cultures are presented in a positive and non-threatening manner (Elyıldırım & Ashton-Hayes, 2006) in keeping with the themes of each unit, at the same time stressing the value of home culture in order to avoid the formation of negative attitudes.

Materials developers are encouraged to follow this model in the design of integrated resources that can be tailored to meet the needs of students in a diverse range of contexts with respect to school type, sociocultural outlook and economic status, thus allowing classroom teachers greater discretion in the selection of appropriate activities and learning materials (Trujillo, Torrecillas, & Salvadores, 2004). On the other hand, although previous English language curricula have been designed according to the principles of communicative language teaching, conventional textbooks have often allowed for too much flexibility in classroom application. As a result,

there has been a tendency among some teachers to repurpose the tasks that are presented, frequently de-emphasizing their communicative aspect. For instance, instead of teaching an interactive question-and-answer song, a teacher might adapt it as a listen-and-fill-the-blanks activity. To address this issue, teacher resource packs, which may consist of lesson plans, printed handouts, flashcards, audio-visual materials and so on, will be considered besides textbooks, particularly at the 2nd, 3rd and 4th grade levels. These packages may be adapted according to a particular teaching context, thus supporting classroom instructors in meeting the needs of their students while at the same time maintaining compliance with the objectives of the newly established curricular model.

A suggested model: It is often the case that, in spite of careful planning, a curricular model differs in many respects from the one that is put into practice; numerous external factors may affect its application, including school administrators, facilities, classroom resources and materials, teachers, class size, parents, and the students themselves. Therefore, the ultimate success of this curriculum requires the external support, careful planning and committed partnership of all involved. It is also important to note that such models are broad frames that addresses millions of students and thousands of teachers in Turkey's case. Therefore, a fine-tuned English education is not only based on a generic model of English curriculum, but rather to a careful planning, getting familiar with the characteristics of the school district and the demography so that the administrators and teachers could be able to identify the needs, expectations and possible readiness level of the students.

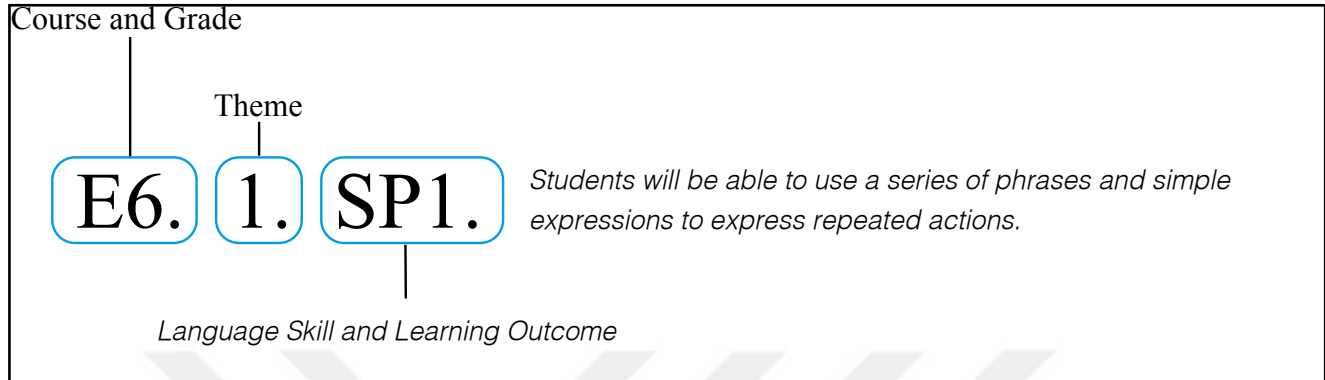
Model English Language Curriculum (For 2nd – 8th Grades)

Levels [CEFR*] (Hours / Week)	Grades	Skill focus	Main activities/Strategies
1 [A1] (2)	2	Listening and Speaking	TPR/Arts and crafts/Drama
	3	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing [°]	
	4	Listening and Speaking Very Limited Reading and Writing [°]	
2 [A1] (3)	5	Listening and Speaking Limited Reading [°] Very Limited Writing [°]	Drama/Role-play
	6	Listening and Speaking Limited Reading [°] Limited Writing [°]	
3 [A2] (4)	7	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	Theme-based ∞
	8	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	

[°] Any skill marked as very limited refers to short and simple oral/written texts and materials. For instance, in the 2nd through the 4th grades, the focus is primarily on developing listening and speaking skills, as supported by Cameron's (2001) assertion that "for young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt" (p. 18). Therefore, activities involving reading and writing are limited to the word level (e.g., learners see a picture of a cat and write the word "cat" underneath). On the other hand, skills marked as limited are used for no more than 25 words at a time for the grade level indicated; accordingly, at the 5th and 6th grade levels, as students continue to develop their language skills, exposure to reading is upgraded to the sentence level. In the 7th and 8th grades, older students who have formed the necessary foundation for an understanding of literacy issues will then be exposed to reading and writing as an integral aspect of language learning.

∞ Theme-based instruction is characterized by the following: a highly contextualized language learning environment; language usage and lexis centered around the topic; and skills and activities integrated by the theme selected, with the topic of instruction (e.g., scientists, geography, responsibilities at home, etc.) serving as a connecting thread and targeting meaningful, situation-based learning.

All of the foreign language skills [Reading (R), Listening (L), Speaking (S¹), and Writing (W)] were addressed throughout the new curriculum for English language, yet little emphasis is given to reading and writing in the second and third grades. The learning outcomes specified within the curriculum were coded with regard to the course name, grade, unit title/theme number, language skill and the number of the learning outcomes. Language skills were also coded to pinpoint the place of a given objective throughout the syllabus. These codes were then assigned to each learning outcome, as follows:



The functions and the useful language, language skills and learning outcomes as well as suggested materials/tasks/contexts/assignments were presented in three different consecutive columns in the syllabi. Below are provided the definitions for each of those titles:

1. Functions and Useful Language: The functions refer to the communicative role(s) of a given form in a context of situation. The present curriculum is structured in terms of communicative functions and specific useful language units with which functions are associated to offer a linguistic repertoire throughout a continuum of a language proficiency depicted in and for each grade. Thereby, teachers and material designers should be informed that the functions and associated useful language are hierarchical in nature; that is to say, the functions and useful language units are built on one another and constructed in a cyclical way. **It is highly recommended that teachers and material developers use structures and lexis given in this column.**

2. Language Skills and Learning Outcomes: The second column comprises language skills that are presented as specific subskills and/or strategies. Those subskills and strategies are associated with the functions and useful language in terms of theme, context and task requirements. Hence, it is important to accentuate that each objective specified in learning outcomes can be fulfilled merely by addressing the language functions and their linguistic realizations.

3. Suggested Contexts, Tasks and Assignments: This column presents suggested contexts, tasks and assignments to help students achieve a success in practicing the input and language skills in the preceding columns. It is highly recommended that teachers and material developers exploit those suggestions to provide students with a wide range of learning repertoire addressing different learning styles and strategies.

¹ Speaking skill was identified as Spoken Interaction (SI) and Spoken Production (SP) in the 6th, 7th and 8th Grade Syllabi.

IMPORTANT ISSUES FOR THE APPLICATION OF THE CURRICULUM

Our language learning environment is characterized by the following communicative features:

- Communication is carried out in English as much as possible.
- Communication is focused on the creation of real meaning.
- Students listen and speak just as they would in a target language community.
- Students use their developing English skills in every aspect of learning.
- Students are continuously exposed to English through audio and visual materials.
- Enjoyment of language learning is fostered through activities such as arts and crafts, TPR, and drama.
- Students are taught to value their mother tongue and feel validated in using it as needed while they move forward on their journey in English.
- L1 (first language) usage is not prohibited or discouraged, but it should be employed only as necessary (i.e., for giving complex instructions or explaining difficult concepts).
- Students are supported and guided by smiling teachers who “understand” what they are saying.
- Teachers are present in the classroom mainly for communicating in English (and, if necessary, in Turkish).
- The focus of learning is on deepening communication, rather than on completing curricular items within a given period of time.
- Errors are not addressed during communication, so as not to disrupt the flow; problem areas are noted by the teacher and addressed at a later time through practice and reinforcement.
- Students frequently encounter materials that have previously been covered in order to reinforce what they already know.
- Students develop high motivation for learning by completing challenging, yet achievable activities.
- Students produce materials to share with the rest of the school and the outside world.
- Parents are encouraged to be part of the process and are kept up-to-date on their child’s learning through parent-child meetings.
- Students develop communicative skills in English by “doing things with the language” rather than by “learning about the language”.
- Course book authors and material developers are expected to address values and key competences depicted in the curriculum by making effective context choices.
- Course book authors and material developers are expected to include values and key competences depicted in the curriculum implicitly in course materials.
- Coursebook authors and material developers are expected to employ the characters and the places that the learners are most likely to confront in their daily lives.
- Textbooks must be formed according to the page/signature numbers and size standards presented in table in Appendix 4.

2nd AND 3rd GRADES ENGLISH SYLLABI - SUGGESTIONS FOR PRACTICE

- Go from the familiar to the unfamiliar. Use cognates as a starting point (e.g., doctor, zebra, gorilla). Use media, cultural artifacts and people as much as possible to contextualize the lessons and to keep students' interest alive.
- Remind children that learning English language is easy and enjoyable.
- Do not correct students' errors on the spot. Note down the language issues that cause confusion, and then practice them as much as possible.

• In 2nd Grade syllabus, vocabulary and structures are kept at least level. There are two basic reasons. The first one is increasing motivation and interest of students to English Language by endearing with the activities done with them. The second one is giving more importance to interaction instead of content thus the activities in the lessons will be enjoyable and instructional. Interact with students through question-answer and repetition techniques.

- The syllabus should be viewed and practiced as a spiral entity. Remind students' earlier learning and use previous activities, songs and vocabulary to support retention.
- Suggest students frequently that they sing the songs they learn at school. Recommend the parents to encourage and appreciate their children.
- Use "headlines" when you speak, especially at lower grade levels. A headline is using the most expressive word in a chunk (especially with a rising or falling intonation) to get the message across. Examples:

Are you thirsty? "Water?" / Are you having fun "Fun?"

Take out your crayons. "Your crayons!" / It's easy, isn't it? "Easy, huh?"

- Students should not have notebooks at the 2nd and 3rd grade levels, as the focus is on listening and speaking only. Do not give them the lyrics of the songs you are singing as reading material. They should pick the words up from the song and from you.
- Reading aloud is an interesting activity for this age group. Use drama and gestures as you read. Change your voice as appropriate, especially to voice a different character.
- Units are not discrete. You can always move between and among the units. Integrate bits and pieces as much as you like so as to make the communication run smoothly.
- Note the importance of differences between home and target culture, and be pedagogically correct. For instance, do not create negative models for students, as is the case with the teaching of elements such as food items in many materials. Refrain from giving examples such as children looking at fruits and vegetables and saying "yuck!".

REFERENCES

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Bayyurt, Y., & Alptekin, C. (2000). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon & M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (pp. 312-322). Pécs, Hungary: Pécs University Press.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment. Principles and classroom practices* (2 ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.) London: Longman.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Commission of the European Communities. (2009). *Key competences for a changing world: Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"*.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Elyıldırım, S., & Ashton-Hay, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 44(4). Retrieved from <http://goo.gl/deLJMd>
- Hale, S. L., & Cunningham, S. A. (2011). Evidence based practice using a thematic based unit for language development. Paper presented at the Texas Hearing Speech Language Association (TSHA) Annual Convention, Houston, TX.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (Part 2, pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). London, England: Oxford University Press.
- McKay, P. (2006) *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (Ed.). (1996) *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Özmen, K. S. (2012). A study of the washback effect of exams and associated teacher burnout. *The Teacher Trainer Journal*. 26(3), 13-24.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (ed.) (1999) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman.
- Rodriguez, T. A. (2001). From the known to the unknown: Using cognates to teach English to Spanish speaking literates. *Reading Teacher*, 54(8), 744-746.
- Trujillo, F., Torrecillas, J., & Salvadores, C. (2004). Materials and resources for ELT. In D.
- UNESCO. (1995). *Declaration of Principles on Tolerance*. Paris: UNESCO.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, England: Oxford University Press.

SUGGESTED CONTEXTS AND TASKS/ACTIVITIES**Contexts**

Advertisements
 Biographical Texts
 Blogs
 Brochures
 Captions
 Cards
 Cartoons
 Catalogues
 Chants and Songs
 Charts
 Conversations
 Diaries/Journal Entries
 Dictionaries
 E-mails
 Fables
 Fairy Tales
 Formal Letters
 Humorous encounters
 Illustrations
 Instructions
 Jokes
 Lists
 Maps
 Menus
 News reports
 Notes, Memos, and Messages
 Notices
 Personal Letters
 Phone Conversations
 Picture Dictionaries
 Picture Strip Stories
 Plays
 Podcasts
 Poems
 Postcards
 Posters
 Probes/Realia
 Questionnaires and Surveys
 Radio Recordings
 Recipes
 Reports
 Rhymes
 Signs
 Songs
 Stories
 Tables
 Tongue Twisters
 TV Programs/News
 Videos
 Weather Reports
 Websites

Tasks/Activities

Arts and Crafts
 Chants and Songs
 Competitions
 Drama
 Role Play
 Simulation
 Pantomime
 Drawing and Coloring
 Find Someone Who ...
 Games
 Guessing
 Information Transfer
 Information/Opinion Gap
 Labeling
 Making Puppets
 Matching
 Question and Answers
 Reordering
 Storytelling
 Synonyms and Antonyms
 True/False/No information

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Özlem GÜL
Doğum Yeri : Eskişehir
Doğum Tarihi : 08.03.1988

Eğitim Durumu

Lise Yunus Emre Lisesi 2005
Lisans Çağ Üniversitesi 2009

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok iyi)
Almanca: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)
Lehçe: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce öğretmeni	Metin Sönmez ilköğretim Okulu	2009-2010
İngilizce öğretmeni	Gelişim Okulları	2010-2013

Sertifikalar

2005-2009 **TOG**
2005-2009 **TEMA**
2007-2008 **ESN Poznan** (Erasmus Student Network)
2008-2009 **ESN TURKEY** ve **ESN ÇAĞ**
2013 Tehlikeli Madde Güvenlik Danışmanlığı

İletişim

E-posta adresi: **ozlem_gol@hotmail.com**