



Reviewing the 9th Grade English Curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model According to Teachers Opinions*

Ezgi GÜREL^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-6715-996X)

Canay DEMİRHAN İŞCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5548-4717)

^aAfyon Kocatepe Üniversitesi, Rektörlük, Afyon/Türkiye

^bAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.623396

Article history:

Received 23.09.2019

Revised 21.02.2020

Accepted 26.04.2020

Keywords:

Program Evaluation,
English Curriculum,
9th Grade,
Educational Programs,
Stake's Responsive Evaluation
Model.

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the secondary school 9th grade English curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model according to teachers. The reasons for choosing this model were that it gives importance to the needs of the stakeholders and that it regards the individual characteristics of the curriculum as more important than the overall curriculum. The study was conducted using semi-structured interviews with 14 English teachers at 3 public and 2 private schools in Afyonkarahisar province of Turkey. The study was designed with the holistic multiple case study, one of qualitative research design methods, and the data were analyzed through descriptive analysis. According to the findings, implementation of the curriculum differed according to the socio-economic backgrounds of the public and private schools. While teachers working in state schools found the objectives to be above the level of the students, teachers working in private schools considered the objectives to be inadequate for the students. Teachers participating in the study reported that the course book did not correspond with the curriculum content, that the course books were inadequate, that evaluation activities provided in the curriculum like video blogs and e-portfolios could not be carried out in classrooms because they were too crowded, and that certain problems were experienced in applying the communicative language approach given in the curriculum. Teachers' needs related to the curriculum were that it should include more detailed explanations of curriculum components, that schools should be supported with technical equipment, that feedback should be obtained from teachers regarding implementation of the curriculum, that class sizes could be reduced and that teachers should be given detailed in-service training related to implementation of the curriculum.

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli Kapsamında Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.623396

Makale Geçmişi:

Geliş 23.09.2019

Düzeltilme 21.02.2020

Kabul 26.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli ile öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Değerlendirmede bu modelin seçilmesinin nedeni; program paydaşlarının ihtiyaçlarına önem vermesi ve programların bireysel özelliklerini, programın genelinden daha önemli görmesi olarak tanımlanabilir. Araştırma; Afyonkarahisar ilinde bulunan 3 devlet lisesi ve 2 özel lisede, 14 İngilizce öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma

*This study was presented as an "oral presentation" at the 7th International Congress on Curriculum and Instruction in Ankara University between 9th-12th October 2019.

* Author: egurel@aku.edu.tr

Program Değerlendirme,
İngilizce Öğretim Programı,
9.Sınıf,
Eğitim Programları,
Stake'in İhtiyaca Cevap Verici
Değerlendirme Modeli.

yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmış, veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, program uygulamasının okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler programın kazanımlarını öğrenci seviyesi üzerinde bulurken, özel okullarda çalışan öğretmenler kazanımları öğrenciler için yetersiz bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler programdaki içerik ile ders kitabının uyuşmadığını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, programdaki etkinlik-kazanım uyumunun sağlanmadığını, programda verilen video blog, e-portfolio gibi değerlendirme uygulamalarının sınıf içerisinde gerçekleştirilemediğini ve programda verilen İletişimsel Dil Yaklaşımı'nın uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programa yönelik gereksinimleri ise program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi, okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi, programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerden dönüt alınması, sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi, kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi, programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi, çoğunlukla konuşma becerisine yönelik bir programın geliştirilmesi ve öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili detaylı hizmetiçi eğitim verilmesidir.

Introduction

Whilst making our lives easier, developing technology in the world also requires individuals to specialize in certain fields. These requirements can be regarded basically as expertise in at least one foreign language, reaching a sufficient level in the subjects of mathematics and science to be able to compete with other countries, and ability to develop countries' internationalization strategies. Nowadays, the importance of English as a language of communication is accepted in many circles. According to Demircan (1988), for a language to be able to be learnt by other people, that language should be the language of superior knowledge, civilization and culture. English is accepted by everybody nowadays as an international lingua franca. Compared to its other rivals in the world (Chinese, Arabic, German, etc.), English is a victorious language. It has spread all over the world together with capitalism (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996). Particularly after the Second World War, a rapid spread of English was seen, and following this period, English was used as an international language, in other words, as a global language. It can be understood that English is a global language by the fact that when any country is visited, all road and advertising signs are in English, for example, or that when one goes to a hotel or restaurant in a foreign country, the menu is written in English (Crystal, 2003).

Many different methods and techniques are followed in English teaching in the world, and the importance given to students' English speaking skills in the Turkish education system is increasing every year. In updating the English curriculum, the Ministry of National Education (MoNE) took the decision to implement English courses starting from the second grade in the 2013-2014 academic year (MoNE, 2013). In this way, a student who finishes primary school (years 1-4) and middle school (years 5-8) in Turkey receives a total of 720 lesson hours of compulsory English language lessons (MoNE 2017).

Çelebi (2006) emphasized that despite all these developments, English education in Turkey is an area where problems are experienced. Haznedar (2010) argued that in spite of all the efforts to improve the English curriculum, the position reached today is still not bright, and he listed factors such as crowded classrooms and inadequate physical conditions, and stalemates related to training of qualified teachers, language policies and approaches to language teaching as the reasons for this.

MoNE is trying to take a number of steps related to English teaching, just as it is in many other areas considered to have deficiencies in the education system. MoNE revealed its "Education Vision for 2023" document on 23rd October 2018. In this document, the main goals included under the heading of "foreign language education" are adapting English education according to level and school type in the country as a whole, enabling students to experience the English-speaking world with new resources, and improving the quality and qualifications of teachers in English education. Among conspicuous headings in the subdimensions of these goals are structuring skills and needs related to English lessons according to school and program types, abandoning implementation of standardized curriculum nationally, making lesson times flexible, and sending English teachers on certification programs abroad during the summer holidays (MoNE, 2018a). Despite all these steps to be taken, it will be beneficial to determine the strong

and weak aspects of the existing curriculum from the viewpoint of teachers, with a view to revealing the problems encountered during the implementation of the curriculum and to identifying the needs of teachers in their English classes.

It is stated by MoNE that the Secondary School 9th Grade English Curriculum has been prepared according to the principles of the Common European Framework of Reference for Languages. Therefore, specific levels of competence are given in the curriculum. These levels are reflected as A1 and A2 (elementary users) and B1 and B2 (independent users). Accordingly, it is seen that the 9th grade curriculum, which is the curriculum that will be examined, reflects the A1/A2 levels, which are the elementary levels. Learners begin the curriculum by revising the English knowledge that they acquired at A1 level at primary school level. Later, they progress to the A2-B3 levels over time. It is expected that by the end of the 12th grade, in the absence of a preparatory class in their schools, they will have advanced to B2 level and above (MoNE,, 2018b: 7). The reason why the 9th grade curriculum begins with levels A1/A2 despite the fact that students have acquired English knowledge at A2 level by the end of 8th grade is the need for students generally to revise the knowledge they gained in previous grades, since each student enters the 9th grade with different levels of English competence and individual learning differences. With this aim, in the curriculum, it is recommended that students who come with level A1 do level A1 activities that will take them up to level A2, such as language structures and vocabulary, while students who come with level A2 do activities aimed mostly at developing their productive skills, such as speaking and writing. This situation requires teachers to determine students' entry knowledge and for this purpose, to utilize various tools such as placement tests and observations. Furthermore, despite the Primary School 2nd-8th Grade Curriculum finishing with level A2, the A1/A2 level set at 9th grade is stated to be at a higher level than that of 8th grade in terms of vocabulary and language structures. This implementation includes the possibility for students to revise certain structures that seem familiar to them and at the same time, for the creation of new knowledge (MoNE, 2018b: 8).

It is stressed in the Secondary School 9th Grade English Curriculum that English should not be regarded as only a lesson, but as a means of communication. It is stated that the main aim of the curriculum is to offer learners a motivating and entertaining learning environment for them to speak fluently and to regulate themselves. It is seen that the general objectives of the curriculum are in line with the general objectives expressed in the Basic Law of National Education no. 1739. Moreover, it is explained in detail that the approach based on communicative competence, which is taken as the basis in the curriculum, is that of the four basic competence levels (linguistic competence, verbal competence, social competence and strategic competence), and that the main reason why curricula have not achieved success up to the present is their failure to foster the levels of communicative competence in learners (MoNE, 2018b: 5). Therefore, it is stated that the curriculum is oriented not towards linguistic competence, but towards learners' usage of language. In parallel with this approach, the curriculum has been prepared with task-based and project-based learning outcomes (MoNE, 2018b: 6). Despite the fact that in its form created by the MoNE, the curriculum conforms to the basic principles of English teaching, it is not fully known how it is implemented in classes at secondary school level in Turkey. From this point of view, program evaluation is considered important in terms of revealing views about how the curriculum is implemented.

In its broadest sense, curriculum development is defined as the process of designing, implementing and evaluating and revising curriculum in line with the data obtained via the evaluation. The final and most important stage of the curriculum development process is evaluation, since program evaluation is the process of deciding on the effectiveness of the curriculum by collecting data about its effectiveness, comparing them with criteria and interpreting them (Erden, 1998). Considering other definitions of program evaluation, the most striking point is seen to be making a decision about the curriculum at the end of the program evaluation process (Demirel, 2012; Doğan, 1997). However, it is hoped that the evaluation will achieve a number of different aims. These aims are to document the events, record student variation, identify the institutional need, find out what is responsible for problems, assist the management in making decisions, facilitate corrective measures, and increase the comprehensibility of the teaching and learning. Every one of these aims is directly or indirectly related to the value of the

curriculum and can constitute an aim for a special program evaluation study. In evaluation, it is important to be aware that each aim requires data separately (Stake, 1975). In conclusion, in addition to examination of whether or not the expected objectives have been achieved, determination of how the curriculum functions and of whether or not there are means and choices for making improvements to the curriculum are also among the subjects included in program evaluation (Ornstein & Hunkins, 2016).

Several models are used for the process of program evaluation. In this study, “Stake’s Responsive Evaluation Model”, which is one of the participant-focused evaluation models, was used. This model, which was proposed by Robert Stake in 1973, is described as more radical than previous evaluation models. Compared to previous models developed by Stake himself (e.g. Stake’s Congruence-Contingency Model), it is seen to have a less formal and clearly a more pluralistic approach (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011), since in this model, flexibility in responding to the evaluation environment and to the nature of evaluation is the case. Stake (1973) stated that he was not creating a new evaluation model, and that it was created based on the situation in which people naturally evaluate, observe and react to events (cited in Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Stake believed that the interested parties’ responsiveness to their perceived needs is the basis of evaluation. Accordingly, the first task that the stakeholders or participants in an evaluation should perform is to determine their expectations of the program evaluation. According to Stake, as some evaluators have suggested, program evaluation should not only focus on detailed and systematic evaluation of the objectives, but also, various characteristics of students besides their learning, and different components of the curriculum and education process should also be included in the evaluation (Özdemir, 2009).

The ways in which Stake’s Responsive Evaluation Model, which includes the characteristics of present-day participatory evaluation models, differs from other evaluation models are given below (Fitzpatrick, Sanders & Worthen; 2011):

- With its use of a variable method and approaches, it is flexible; as the evaluation progresses, it adapts to new information, and it is open-ended.
- Programs are evaluated by participants from a number of different viewpoints, and importance is given to pluralism.
- Case studies and qualitative methods that facilitate understanding of the characteristics of a specific case and enable people to explain events by natural means are the basic methodological procedures.
- A natural approach is observed in evaluation reports, and reports must be presented within a rich information network that includes the whole of the participants’ understanding and explanations.
- The evaluator may make a judgment, and the evaluator’s individual judgment may differ from that of the participants. The evaluator must adopt a facilitating role that reveals the learners’, instructors’ and participants’ own judgments.

The reasons for choosing Stake’s Responsive Evaluation Model in this study can be defined as follows: in this model, flexible and variable methods and approaches can be used; it can adapt to new information as the evaluation progresses; it is an open-ended model; it can recognize different realities and value placed on pluralism; it can reflect different viewpoints about a curriculum as they are; it regards local knowledge, theory and individual characteristics of curriculum as more important than the curriculum in general.

The responsiveness and flexibility of Stake’s Responsive Evaluation Model are shown in the clock diagram below, which includes the basic and repetitive steps developed by Stake (1975). Although the evaluator typically begins and continues the evaluation in a clockwise direction, Stake stated that any event could follow another event, and that if the existing situation and understanding required a change, the evaluator could at any point continue in an anticlockwise direction or by following different

steps in a clockwise direction. The steps suggested by Stake in his Responsive Evaluation Model are shown in Figure 1 below.

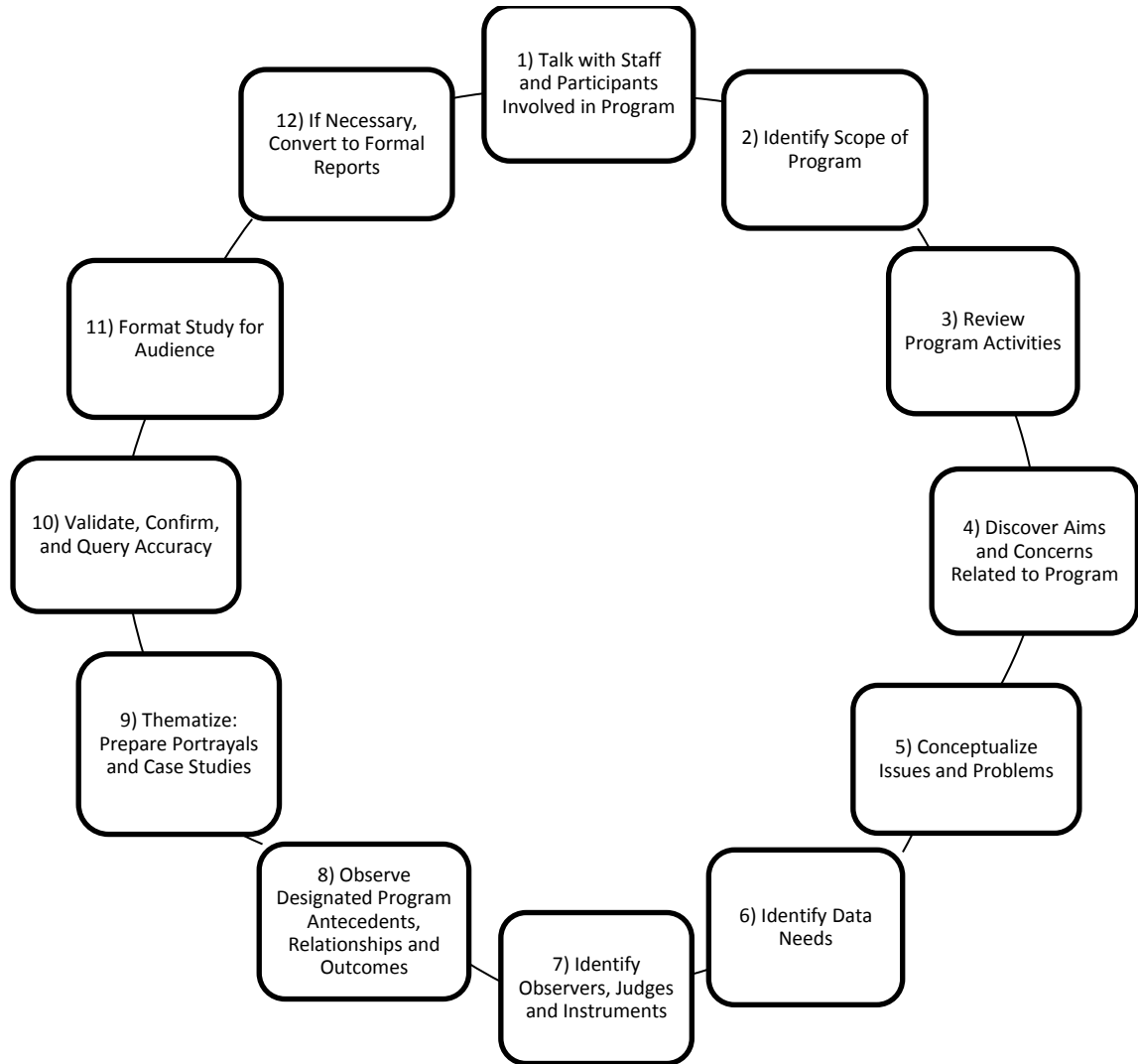


Figure 1. Basic Steps of Responsive Evaluation Model According to Stake (1975)

As can be seen in Figure 1, in Stake's Responsive Evaluation Model, the study is begun by obtaining information about the cases in the program from participants or experts with knowledge about the program. According to the information obtained, a decision is reached about the scope of the program that is to be evaluated, and how it is to be delineated. After the scope has been identified, activities and its strong and weak aspects are determined. The aims and concerns related to the program are revealed with the determined issues. These issues and problems are conceptualized and the necessary data needs are identified. The program stakeholders from whom these data are to be obtained are identified. By means of the collected data, the program relationships are examined in the context of the past and the future. The data are thematized and described. Following this step, it is recommended that the evaluation results are frequently shared with the stakeholders and that the accuracy of the obtained data is queried. At the final stage, the study is formatted for the audience and converted into the form of a report.

When these steps are taken into consideration, Stake (1975) stated that his Responsive Evaluation Model could be effective for both formative evaluation and summative evaluation. The fact that the

model enables formative evaluation makes it possible to identify problems that appear in the implementation related to the program and to determine which issues regarding the program the stakeholders need help with; the fact that the model enables summative evaluation allows for a general understanding to be revealed about program activities, strong aspects and weaknesses.

The basic steps of the Responsive Evaluation Model were carried out in this study as follows:

First of all, the views of experts regarding the curriculum were sought in order to obtain information from staff and participants involved. An academician with a doctorate in the field of English teaching, an academician doing a doctorate in English teaching, and an English teacher who was teaching in a state school were asked for their general opinions about the curriculum, problems that were experienced and that could be experienced in the curriculum, concerns about the curriculum, and what could be done to improve the curriculum. The framework of the evaluation was determined based on the views obtained from the experts who worked in the field of English language teaching and the English curriculum and who had the role of participants, on a review of the related literature, and on the evaluation model.

The Secondary School English Curriculum consists of the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels. However, the scope of the program evaluation in the study was limited to the 9th grade. The reason for this was the fact that the 9th grade level is a transition level between primary and secondary language education, it forms the basis for higher grades of secondary education, and therefore, more problems are seen to occur in the 9th grade dimension.

In order to identify the activities, the curriculum was examined with the document analysis technique. At this stage, the understanding adopted in the curriculum, the objectives, content, teaching-learning process and evaluation elements were examined and compared with the expert views obtained at the previous stage. However, since there was a need to collect data at this point, within the framework of the examination of the curriculum, the expert views, the review of the literature and the specified evaluation model, a semi-structured interview form was prepared. After the interview form had been tested, the data collection stage was begun.

At the data collection stage, interviews were held with teachers working in different socio-economic areas with the aim of revealing different perspectives, concerns and views related to the evaluated program. Teachers implementing the 9th grade English curriculum were selected as participants of the study. The reasons for inclusion of the teachers at the data collection stage were that in our country, curricula are created with a centralist approach, teachers included in the implementation can remain in the background in this process, and the idea that revealing these views would enable the process by which the program was conducted to be better explained. Moreover, as emphasized by Stake (1975), it was considered that various experiences expressing the individual aspect of programs would be shared more overtly by teachers. Based on the data obtained from the teachers who took part in the evaluation study, the concerns and problems that were stated concerning the curriculum are also given in the findings section of the study. To conceptualize the issues and problems, the categories were determined by conducting descriptive analysis. The issues addressed within the scope of the study were discussed by conducting interviews with teachers in schools located in different socio-economic areas.

With regard to creating the themes in the study, the data obtained in relation to the teachers' statements were separated into themes, and the teachers' statements included in each theme are explained in detail in the study in order to reveal the relationships in the curriculum. The findings obtained from the study were conveyed to the teachers participating in the study, and their approval was obtained. The evaluation study was converted into the form of a report in order to present it to the audience.

Based on this information, this program evaluation study will enrich the related field in terms of understanding various contexts in which the secondary school 9th grade English curriculum is implemented, and of including the positive and negative aspects of the curriculum. For this reason, the comments of teachers, who are the implementers of the curriculum, have been directly included in the study. The reasons for especially discussing the 9th grade curriculum in the study were that the 9th

grade level is a transition level between primary and secondary school language education, it forms the basis for higher grades of secondary education, and more problems are seen to be experienced at this class level (Karcı, 2012; Yüce, 2018).

As emphasized by Stake, the effectiveness of a curriculum cannot be understood only by whether or not the objectives of the relevant curriculum are achieved, but with evaluation of the program by the stakeholders. With this aim, the “Secondary School 9th Grade English Curriculum” which was implemented in public and private schools in the 2018-2019 academic year, was evaluated according to the views of teachers.

Therefore, the research problem consists of the question “What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?”

Method

Research Model

This study is a program evaluation model created by consulting the views of teachers, and is designed according to qualitative research methods. Qualitative studies express an intellectual process based on different methodological traditions that examine a social or human problem. “The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants and conducts the study in a natural setting” (Creswell, 1998). The study was conducted by using the case study model of qualitative research methods. According to Merriam (1998), “a qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit”. Yıldırım and Şimşek (2013) stated that a case study is an empirical research method that studies a current phenomenon within its own real life framework, in which the boundaries between the phenomenon and content are not completely defined, and which is used in cases where there is more than one piece of evidence or data source.

The study was designed within the framework of the holistic multiple case study type of case study models. In a holistic multiple case study design, more than one case that can each be perceived holistically on its own is in question. Each case is dealt with holistically in itself, and later, the cases are compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, each school among the state and private schools where the English teachers were employed was treated as a holistic unit in its own right. Data related to the schools that participated in the study are given in Table 1:

Table 1.
Information Related to Socio-Economic Statuses of Schools Participating in Study

| School | Number of | Number of | School Type | Socio-Economic Status |
|--------|-----------|-----------|----------------|-----------------------|
| S1 | 1154 | 87 | State School | Low Level |
| S2 | 650 | 50 | State School | Medium Level |
| S3 | 721 | 45 | State School | Medium Level |
| S4 | 820 | 73 | Private School | High Level |
| S5 | 710 | 67 | Private School | High Level |

The English teachers at the schools participating in the research were selected from among state schools and private schools in the province of Afyonkarahisar by considering their accessibility for the researcher. All the schools are in the city, and are distinguished from each other by differences in the neighborhood where they are located, their numbers of students and teachers, their students’ families’ income levels, and their students’ levels of readiness for the subject of English. Information related to the schools’ socio-economic statuses was obtained from the relevant teachers and from the schools’ websites. The names of the teachers and schools that participated in the research were kept confidential by the researcher.

The first school is a secondary education institution located in the city center of Afyonkarahisar and attended by students whose families have low socio-economic income levels. The numbers of students and teachers are high, but the school's physical, social and economic conditions are at a low level. The average grades in the subject of English of students attending this school were stated to be generally low by the teachers participating in the study.

The second school is a state school with a medium socio-economic status located in the city of Afyonkarahisar but in an outer district of the city. Teachers at this school stated that its physical conditions were at an adequate level, but that since the students' readiness levels were only average, they were unable to achieve the desired level of success.

The third school is a well-known state school located in the city center of Afyonkarahisar. The socio-economic status of the school is medium. The student profile of the school consists of students coming from different economic environments. For this reason, students' average grades in English also vary.

The fourth school is a private school located in the city center of Afyonkarahisar. The socio-economic status of the school is high. Its physical and social facilities are sufficient, and the students' average grades in the subject of English are high. The students have different lessons aimed at their English language skills (such as a special speaking skills lesson).

Similarly, the fifth school is a private school located in the city center of Afyonkarahisar. The school has a high socio-economic status. There are special learning environments at the school, such as an English class; the students follow the lessons from internet-based resources and individualized education is carried out.

In the study, to plan the case study for the schools discussed above, the following steps were followed (Yıldırım & Şimşek; 2013):

1) Development of the research problem: In case studies, the researcher has to form research questions based on "how" and/or "why" by determining a specific case or cases. In this study, the researcher discussed schools with different socio-economic statuses (low-medium-high) and sought answers to the question, "What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?"

2) Development of the sub-problems of the research: Each sub-problem indicates an area that the researcher will focus his/her attention on. In this study, too, in addition to the components of the curriculum, the views of teachers regarding the implementation of the curriculum were sought. These views were described by comparing the schools' socio-economic statuses.

3) Identifying the units of analysis: This stage is related to defining the "cases" given in the research. The cases in this research consist of five different schools. The cases in these schools are restricted to English lessons at 9th grade level.

4) Specifying the case to be studied: The researcher, who determines the research problem, the sub-problems, if any, related to this problem, and the units of analysis, identifies the case or cases that s/he believes can best be studied. The researcher must give particular attention to which cases are suited to the problem or not, and to whether or not the considered cases will be feasible for research. In this study, it was considered that the question, "What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?" could be examined in schools located in areas with different socio-economic characteristics, since although there is a centrally prepared curriculum, implementation can vary in the context of the schools.

5) Selection of individuals who will participate in the research: At this stage, the researcher, who decides on the case or cases to be studied, specifies which individuals from the case or cases selected will be included in the research. As in many qualitative studies, the number of cases or samples in case

studies is relatively small. In this study, the voluntariness of the teachers at the schools was taken as the basis. In the public schools, eleven teachers from the three schools volunteered to take part in the research. On the other hand, in the private schools, only three teachers from the two schools could be included in the research based on voluntariness. Teachers employed in private schools are generally unwilling to participate in research due to lack of time.

6) Data collection and relating the gathered data with the sub-problems: The data collection method or methods are determined by considering the sub-problem or problems formed at the beginning of the research. In this way, in the data collection process, it will be possible for the researcher to avoid collecting data that might be unrelated to a sub-problem. In this study, the process of creating the interview form composed for data collection was structured with the steps followed within the scope of Stake's Responsive Evaluation Model. First of all; the staff, participants and experts involved were met, the scope of the curriculum (9th grade) was identified and the curriculum activities were reviewed using document analysis. After all these steps, the interview form was created in such a way as to include the research question and sub-problems.

7) Data analysis and interpretation: The research problem and sub-problem(s) have an important place in the analysis of the research data. The data can be arranged and interpreted by taking the sub-problems formed at the beginning of the research as the basis. Unnecessary data unrelated to any sub-problem are excluded during the data analysis and interpretation process. In this study, the data were analyzed and interpreted with descriptive analysis within the context of the research problem (teachers' views regarding the components of the curriculum) and sub-problem (teachers' views regarding the implementation of the curriculum).

8) Reporting of the case study: For reasons stemming from the nature of the research method, case studies are full of broad explanations and participants' descriptions. In this study, too, the views of participants are presented objectively as they are, via the obtained data.

Study Group

The research was conducted using the convenience sampling one type of purposive sampling methods. Yıldırım and Şimşek (2013) defined this sampling method as selection of a sample that is close by and easily accessible with the aim of gaining speed and practicality for the research. Convenience sampling is mostly used in cases where the researcher does not have the opportunity to use other sampling methods. In this study, the researcher conducted the study with 14 volunteer English teachers working in 3 state schools and 2 private schools located within the boundaries of Afyonkarahisar province. Moreover, to achieve triangulation of the relevant data, the teachers were selected based on the fact that the schools where they worked were state schools or private schools. The demographic characteristics of the English teachers who were interviewed in the research are given in Table 2.

Before the interview process was begun, information was given to the teachers participating in the research about the curriculum for which the evaluation study was made. Copies of the curriculum text were shared with the teachers and they were asked to examine it. Before the interviews were begun, the teachers taking part in the interviews were asked to sign an informed consent form.

Table 2.
Demographic Characteristics of Teachers Participating in Research

| Teacher | Gender | Professional Seniority | Faculty Graduated From | Education Level | School Where Employed | Socio-Economic Status of School |
|---------|--------|------------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|---------------------------------|
| T1 | Female | 12 years | Education Faculty | Postgraduate Degree | State School | Medium Level |
| T2 | Female | 13 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |

| | | | | | | |
|-----|--------|----------|-------------------|-------------------|----------------|--------------|
| T3 | Female | 7 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Low Level |
| T4 | Female | 11 years | Other Faculty | Bachelor's Degree | Private School | High Level |
| T5 | Female | 9 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T6 | Male | 15 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T7 | Female | 11 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T8 | Female | 9 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T9 | Female | 7 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Low Level |
| T10 | Female | 13 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T11 | Male | 8 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T12 | Female | 4 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | State School | Medium Level |
| T13 | Female | 4 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | Private School | High Level |
| T14 | Female | 3 years | Education Faculty | Bachelor's Degree | Private School | High Level |

Examination of Table 2 shows that 12 of the teachers participating in the research were female, while 2 were male. Three teachers had less than 5 years of professional seniority, five teachers had 5-10 years, and six teachers had 10-15 years. None of the teachers had more than 15 years of professional seniority. 13 of the teachers were graduates of education faculties, while only 1 teacher had graduated from a faculty other than an education faculty. Moreover, while 12 of the teachers were graduates of the English language teaching, 1 teacher was a graduate of the Banking and Finance and was employed as an English teacher at a private school. While 13 of the teachers had not received postgraduate education, 1 teacher was pursuing her doctorate education in the field of curriculum and instruction.

Data Collection Tools

Since a case study model of qualitative research method was used in the study, data were gathered via interviews conducted with teachers in order to gather in-depth knowledge. With the aim of preparing the interview form, first of all, an academician with a doctorate in the field of English teaching, an academician doing a doctorate in English teaching, and an English teacher who was teaching 9th grades in a state school were asked the following questions in order to set the interview questions:

- What are your opinions about the secondary school 9th grade English curriculum? Can you explain the strong and weak aspects of the curriculum's objectives, content, teaching-learning activities and evaluation components?
- In your opinion, what problems are/might be experienced regarding the secondary school 9th grade English curriculum?
- In your opinion, what can be done to improve the secondary school 9th grade English curriculum?

The responses that were obtained were also analyzed by the researcher with an examination of the relevant curriculum. Next, the data collection tools of English curriculum evaluation studies in the related literature were also examined (Aslan & İzci, 2017; Çelik & Filiz; 2018; Çetin, 2018; Incirci & Parmaksız, 2016; Kandemir, 2016; Karataş & Fer, 2009; Kurt, 2017). Questions related to implementation of the communicative language approach in the classroom, the effect of the implementation of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) in schools, whether or not the varieties of assessment (video blogs, e-portfolios, etc.) included in the curriculum were applied in reality, and problems experienced in implementation were added to the interview questions in line with the obtained responses and the literature review.

After the interview questions had been reviewed by an academician who was an expert in the field of Curriculum and Instruction, they were given their final form, and for testing purposes, interviews were held with 2 English teachers. After the test application, it was seen that there were no problems concerning the understandability of the interview questions, and the actual implementation was begun. Some of the questions in the interview form are given below:

- What are your views on the objectives expressed in the secondary school 9th grade English curriculum? Are the objectives suitable for the students' level? Does the number of objectives conform to the other elements of the curriculum (content, activities, evaluation)? Do the objectives support and suit each other?
- Can you explain your implementation of the secondary school 9th grade English curriculum by giving examples from your English lessons? How do you plan your lessons? Which resources do you make use of? What tools and materials do you utilize?
- What are your opinions about the use of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the secondary school 9th grade English curriculum in English classes at your school)?

The interviews were conducted in 3 state schools and 2 private schools located within the boundaries of Afyonkarahisar province. The interviews lasted about 60 minutes and the voluntariness of the participants was taken as the basis. While the interviews were being held, the participants did not give permission for sound recordings to be made. Therefore, the researcher took notes while conducting the interviews. While the interviews were being held, the researcher asked the questions orally, and in order to preserve objectivity, no guidance was given regarding the responses given.

Data Analysis

In the study, the data obtained from the teachers using the interview technique were examined with descriptive analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2013), data obtained in descriptive analysis are summarized and interpreted according to previously determined themes. With the aim of reflecting the views of the individuals interviewed in a striking way, direct quotations are frequently included. Within the framework of the descriptive analysis, the following steps proposed by Yıldırım and Şimşek (2013) were followed:

- **Creating a framework for descriptive analysis:** A framework for the data analysis was created based on the research questions, the conceptual framework of the research and the questions included in the interview form. This framework was structured around the themes. Accordingly, the themes were organized as findings related to the curriculum elements (objectives, content, learning experiences and evaluation), the positive and negative aspects of the curriculum, findings related to implementation of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the curriculum, and needs and recommendations related to the curriculum.
- **Processing the data according to the thematic framework:** At this stage, each interview form obtained was read and coded one by one according to the framework created in line with the

themes given above. For the descriptive analysis, the data were grouped in accordance with the themes and arranged in the form of a single document.

- **Ensuring validity and reliability:** In qualitative studies, validity means the measurement tool's correct measurement of the phenomenon it intends to measure and its unbiased observation of the phenomenon investigated as it actually is. To increase the internal validity of the research, while the interview form was being developed, a conceptual framework was created for the subject following examination of the related literature. Moreover, during the interviews, an attempt was made to ensure that participants conveyed information related to their actual situations. For this reason, only volunteers were interviewed, and they were informed that no information about their identities would be shared. To increase the external validity (generalizability) of the research, the research process and the steps taken in this process were described in detail. In this context, information about the study group, data collection tool, data collection process, and data analysis and interpretation is given in detail in the method section. To increase the internal reliability of the research, while the findings were being given, the data were diversified and data that contradicted each other were also given in their actual form with direct quotations. To increase the external reliability of the research, the assistance of another English teacher was sought and she was also asked to code a certain section of the data herself. For this purpose, the concordance percentage suggested by Miles and Huberman (1994) [Reliability = Number of Agreements/(Number of Agreements + Number of Disagreements X 100)] was used, and as a result of the calculation, the inter-rater reliability was determined to be over 80%.

Describing and interpreting the findings: At the final stage, the data organized with descriptive analysis are described. Direct quotations are included in the necessary places. Moreover, the data are reported in a lucid and readable way. At the end of the research, the described findings are explained. Cause and effect relationships between the findings are established and where necessary, comparisons are made with different studies.

Findings

In this qualitative study, the findings that emerged are discussed under the themes created in accordance with the aim of the research and the research questions. These themes are presented as opinions related to the objectives, content, learning experiences, and evaluation elements of the curriculum and to the implementation of the curriculum. The obtained findings are explained in relation to the themes and to quotations obtained from views belonging to the themes, according to the previously determined framework for descriptive analysis in the way specified by Yıldırım and Şimşek (2013).

1. Teachers' Views Related to the Objective Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: suitability of the objectives for the level of the students, number of objectives, easiness-difficulty of the objectives, and relationship with other elements of the curriculum. These themes are presented in Table 3.

Table 3.
Themes Related to Learning Objective Element of Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|---|--|---------------|
| Suitability of Objectives for Level of Students | - Objectives are suited to level of students | 11 |
| | - Objectives levels are unbalanced | 2 |
| Number of Objectives | - Objectives have been simplified in terms of number | 3 |
| | - Number of objectives in different skills is too high | 3 |

| | | |
|---|--|----|
| Easiness-Difficulty of Objectives | - Speaking objectives are difficult | 3 |
| | - Objectives are simple | 3 |
| Relationship of Objectives to other Curriculum Elements | - Through objectives, progressiveness and spirality features of curriculum are preserved | 10 |
| | - Objectives are related with each other and with other curriculum elements | 8 |
| | - Relationship between objectives and activities is not established | 4 |

As shown in Table 3, according to the views obtained, the objectives given in the curriculum were generally considered to be suitable (n=11) for the level of the students. However, the views obtained from one teacher employed in a state school and one teacher working in a private school show that there are certain imbalances related to objectives given in the units. One teacher working in a state school stated that objectives related to speaking may be above the students' level:

"If we discuss the objectives related to the four basic skills included in the curriculum as a whole, I can say that they are partially suitable for the level of the students. However, if we consider that 9th grade students are at A1/A2 level, some of the objectives are above the students' level, while others are below the students' level. For example, the objective related to students' ability to use tag questions is not very appropriate for the level of the students. Or, the level of the objectives regarding speaking skills is too high for students who are not equipped with sufficient vocabulary. Therefore, a greater number of objectives for vocabulary and reading can make these higher-level objectives suitable for their level." (T1-State School-Medium Level)

Similarly, another teacher working in a private school stated that while some of the objectives unnecessarily elaborate too much on a certain topic, they move on from other topics without placing enough emphasis on them:

"The objectives are generally appropriate for the students' level. However, there are a few problems with the objectives. While some topics are treated extensively, other topics are not adequately dealt with. In objectives that should be given together, topics are pushed into different themes. Therefore, objectives are split up. To give an example, while the past simple and past continuous topics need to be given together, they give the past simple in one unit and pass on." (T4-Private School-High Level)

It can be understood that comments about the number of objectives vary according to school type (state school-private school). Teachers working in state schools stated that compared to the previous curriculum (MoNE, 2011 Secondary School English Curriculum) the objectives were simplified (n=3) in terms of their number, and they considered this to be a positive implementation. However, in schools where students had a low level of readiness for the English course (n=3), teachers stated that fostering objectives related to reading, writing, listening, speaking and pronunciation given in each theme all at the same time was difficult:

"In the latest change made to the curriculum, the number of objectives has been reduced. This is a positive development. Students in a school at Anatolian High School level receive four hours of compulsory plus two hours of elective English lessons. In this case, the number of objectives is not too high." (T1-State School-Medium Level)

"When I divide the objectives into units and evaluate the objectives, at least in the first term, I consider them to be adequate. For example, in the previous curriculum, the number of objectives was much too high, since the level of English knowledge that students brought from middle school is very low. First of all, I try to close this gap." (T3-State School-Low Level)

In teachers' views regarding the easiness-difficulty of the objectives, it was stated that in state schools (n=3), students generally had difficulty with speaking-related objectives. In the opinion of a teacher employed in a state school with a medium socio-economic status, students became bored

because of the great number of speaking objectives and because it was more difficult to foster objective related to this skill compared to the other skills. However, teachers working in private schools stated that the objectives were very simple for the students (n=3), and that they themselves supported the objectives in parallel with the themes given in curriculum.

“The objectives are suitable for the students’ level, but the speaking objectives are not very practicable or striking. Therefore, they do not encourage the students enough. Also, the objectives are not evenly distributed for each skill. For example, in each theme, the number of objectives related to speaking is higher than that of the others.” (T5-State School-Medium Level)

“The objectives are very light for us. They are inadequate for the students. Because I work in a private school, we have to add reinforcements to the curriculum. We mostly increase the speaking objectives. We already conduct speaking lessons for at least 1 hour per week in order to develop the objectives related to speaking skills (Speaking Course). The students acquire the grammar-related topics very quickly in any case.” (T13-Private School-High Level)

In the category about the relationship of the objectives with other elements of the curriculum, the teachers generally considered the objectives to be related (n=8) with each other and with the other curriculum components. Therefore, most of the teachers stated that thanks to the objectives, the curriculum preserved its characteristics of progressiveness and spirality (n=10), and that parallel to this, the content followed a direct path from simple to complex as the themes progressed. It was stated that the objectives were appropriate for the content, but some teachers also made the criticism that a clear relationship between the objectives and the activities given in the curriculum was not established (n=4):

“Generally, the objectives are dealt with independently within the themes and complement each other. However, the objective-content relationship has been better prepared than the objective-activity relationship. It is not clear which objectives the activities given in curriculum will be associated with.” (T6-State School-Medium Level)

“The objectives partially support each other. The spirality characteristic of the curriculum has been preserved. The students are reminded of the objectives with repetitions. In any case, language education is holistic. A listening skill taught in the previous theme has a positive effect on the following activity.” (T7-State School-Medium Level)

According to the views obtained, both teachers working in state schools and teachers employed in private schools stated that the objectives were appropriate for the level of the students, the objectives generally supported each other, the objectives were related with other elements of the curriculum, and the objectives supported the characteristics of progressiveness and spirality in the curriculum. On the other hand, teachers who were on duty in state schools emphasized that the number of objectives were too high, that especially objectives related to speaking skills could not be fostered due to students’ low levels of readiness, and that the objectives given were not proportionate to the lesson hours. Furthermore, teachers serving in private schools reported that due to the higher number of lesson hours, the number of objectives were very low, and that because the objectives were simple, they made additions, especially to speaking objectives.

2. Teachers’ Views Related to the Content Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: organization of the content, problems related to course books and characteristics of the content. These themes are presented in Table 4.

Table 4.
Themes Related to Content Element of Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|----------------------------------|---|---------------|
| Organization of Content | - Content is organized progressively from simple to complex | 10 |
| | - Content is organized according to prerequisite learning | 10 |
| Problems Related to Course Books | - Course books are inadequate | 7 |
| | - Additional resources are used | 3 |
| Characteristics of Content | - Content is inadequate | 6 |
| | - Content is up-to-date and related to real life | 1 |
| | - Content includes scientific knowledge | 1 |

The teachers who took part in the study all agreed that the content was organized progressively from simple to complex (n=10) and according to prerequisite learning (n=10).

“The content includes up-to-date information and is organized progressively from simple to complex. Objectives given in the previous unit appear before us in the following units. This enables revision and recall. For example, the fact that the subject of comparatives is taught in the 2nd unit prepares the ground for the topic of superlatives in the 4th unit.” (T2-State School-Medium Level)

However, it was stated that problems occurred with regard to reflection of the curriculum content in course books. Teachers employed in state schools were of the opinion that the themes in the curriculum were not reflected and that the books distributed to schools by MoNE were inadequate (n=7). Moreover, teachers working in private schools used books prepared by other institutions in parallel with the themes in the curriculum (n=3):

“While up-to-date content is included in the curriculum, the content of the course book does not always include up-to-date, technological information. In any case, because we are a private school, we do not use the books provided by MoNE, but other books appropriate to the curriculum. These books have been prepared more professionally than the books provided by MoNE.” (T14-Private School-High Level)

“Although there is plenty of content related to speaking and listening, I do not believe that this content is given completely in the course book. In my opinion, MoNE needs to review the compatibility of the curriculum content and the course book.” (T8-State School-Medium Level)

Similarly, teachers found the curriculum content to be inadequate regarding relevance of the curriculum content to real life and its inclusion of scientific, up-to-date knowledge (n=6). On the other hand, one teacher considered that the content of the curriculum was of better quality than that of the previous curriculum:

“Yes, some contents are able to attract interest, but the topics need to be continually updated, and more space should be given to technological subjects. For example, in the topic of “celebrities”, a singer named Norah Jones is included, but if there was another performer that they knew about, it would be better. From time to time, an attempt is made to include scientific and current information, but problems appear because coherence between the book and curriculum has not been established.” (T1-State School-Medium Level)

“The contents of the curriculum are related to real life. Inclusion of up-to-date information is also at a better level than previous curriculum. I believe that previous curricula fell short in this respect, and that in recent years, MoNE has given more importance to currency in English education. But of course, this situation is not the same as the language education provided in private schools.” (T6-State School-Medium Level)

The obtained data reveal that most of the teachers employed in both state schools and private schools shared the view that the curriculum content was organized according to prerequisite learning and progressively from simple to complex. However, teachers employed in state schools stated that they were not satisfied with the course books but that they used these books provided by the MoNE. Teachers who worked in private schools reported that they were not satisfied with the course books, either, and that they used different course books.

3. Teachers' Views Related to the Learning Experiences Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: objective-activity relationship, problems due to the communicative approach, activities included in the curriculum, planning of the activities, and tools, materials used in the activities. These themes are presented in Table 5.

Table 5.
Themes Related to Learning Experiences Element of Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|--|--|---------------|
| Objective-Activity Relationship | - Activities are not appropriate to outcomes | 4 |
| Problems due to Communicative | - Conducting speaking activities in class is difficult | 10 |
| Activities Included in Curriculum | - Activities in curriculum are not included in course book | 6 |
| Planning of Activities | - Daily lesson plans are not made | 6 |
| | - Weekly lesson plans are made | 2 |
| | - Classrooms are crowded | 2 |
| Tools and Materials Used in Activities | - Use of smart boards | 10 |
| | - Necessary technological tools are not provided | 4 |

The views obtained from the teachers reveal that problems were experienced in applying the types of activities given in the curriculum according to the objectives (n=4), and in conformity of the activities in the curriculum with the course book (n=6). Other problems expressed were that activities could not be properly conducted because the classrooms were too crowded for effective language learning (n=2), and that the physical facilities in some state schools were not adequate for activities (n=4):

"There are objectives for directing students towards a communicative approach, but there are no activities that enable these objectives to be achieved, unfortunately. In the course book, there is only one reading passage, questions related to this, one listening text, and questions related to this." (T1-State School-Medium Level)

"In my opinion, with regard to implementation of activities, the physical condition of the school and the student portfolio are important. Although we are a private school, the fact that there are 35 students in each class in 9th grade makes it difficult to implement activities. Moreover, we don't have any problems in implementing the activities, but how can a teacher trying to implement this curriculum in eastern provinces utilize facilities such as smart boards? It is very difficult to carry out activities when there is no equipment like smart boards, computers or MP3 players." (T14-Private School-High Level)

With regard to how the communicative language approach, which must be implemented by teachers in their classes according to the curriculum, is applied in conjunction with the activities, teachers stated that they were generally unable to apply this approach in class (n=10), that grammar-based instruction was mostly given in accordance with the course book, and that for emphasizing this approach, provision of sample activities aimed at the speaking objectives in the curriculum could be beneficial. Moreover, the situation in private schools differs in this respect. Teachers working in private schools stated that

since the classroom materials were more up-to-date and technological, they were able to implement the activity dimension of the curriculum more effectively (n=3):

"I do not believe that this approach can be implemented in schools. We do not have suitable facilities for this approach. For example, lower class sizes, a simplified curriculum, improvement of students' readiness, etc....the MoNE should make efforts to guide English teachers in this subject." (T9-State School-Low Level)

"In this regard, we are ahead of MoNE schools because we speak English all the time in class. Moreover, MoNE's book does not provide enough activities in this respect. When the curriculum is examined, there are TV, radio, songs, video, poems and role plays. We already use these in our classes. In addition, there are online resources in the book that we ourselves use. These are rather expensive resources. Since we buy them from this publisher, it is not a problem. But I don't know how this is enabled in MoNE schools." (T4-Private School-High Level)

Moreover, when the teachers were asked how they planned their activities and which tools and materials they used, they said that they mostly used smart boards (n=10). There were no smart boards in some of the schools where the teachers worked (n=4). However, the variety of smart board activities differed between private and state schools. While teachers in state schools were only able to use certain resources on smart boards, private school teachers reported that they had more freedom in this respect. Teachers who worked in state schools stated that they did not make weekly or daily plans (n=6). In this sense, the course book served as a guide to teachers. In private schools, however, some teachers reported that they made weekly plans (n=2).

"I mostly use the smart board. Kahoot and EBA are the primary resources. However, on smart boards, we cannot digress from the MoNE content. At that point in the lesson, we cannot open a relevant video. This also causes restriction in implementation. To enable communicative competence in curriculum, English lessons need to be taught more technologically and interactively." (T10-State School-Medium Level)

According to the views obtained, teachers employed in both private schools and state schools were of the same opinion that objective-activity concordance was not completely enabled in the curriculum, the lack of inclusion of sample activities was a negative situation, the activities in the course book did not correspond to the activities given in the curriculum, and the communicative approach was not reflected in the classroom in the way that it was given in the curriculum.

4. Teachers' Views Related to the Evaluation Element of the Curriculum

In this section, the views of the teachers are separated into the following themes: level of achieving objectives and assessment tools used. These themes are given in Table 6.

Table 6.
Themes Related to Evaluation Element of Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|-------------------------------|---|---------------|
| Level of Achieving Objectives | -Low | 6 |
| | -Medium | 2 |
| | -High | 2 |
| Assessment Tools Used | -Video blogs are not used | 11 |
| | -E-portfolio application is not carried out | 8 |
| | -Technological assessment tools are used | 3 |

According to the teachers, levels of achieving objectives are grouped as low (n=6), medium (n=2) and high (n=2), while some teachers did not provide information on this subject. Teachers made comments related to reasons why objectives were not achieved under headings such as inability to access technological devices, low socio-economic statuses of students' families, and lack of interest in the lessons due to school type:

“...I cannot say that I am able to enable acquisition of all the objectives given in curriculum. In my opinion, the most problematic objectives are pronunciation, listening and speaking. They try to do reading and writing to some extent. I believe that the reasons why these objectives cannot be achieved are low socio-economic situation stemming from families, difficulty in accessing devices like computers, attending vocational high school (that is, students attending vocational high school are oriented towards technical subjects, and they believe that English will not be of benefit to them), and the fact that in their own circles, they do not spend time with English apart from social media (listening to English songs, watching serials in English).” (T3-State School-Low Level)

The assessment tools used in the curriculum are achievement tests, self-evaluation forms, pencil-and-paper tests, teachers’ observations, and practical exams that include speaking skills. The teachers stated that they generally did not use varieties of assessment such as keeping video blogs (n=11) and e-portfolios (n=8) in their classes. The reasons for this were that in crowded classrooms, it was difficult to implement assessments such as this, and that students did not believe in the credibility of these assessments. In contrast with this situation, however, teachers in private schools (n=3) stated that they applied assessment types such as tech-pack and e-portfolios included in the curriculum and that in addition, they used other evaluation methods not included in the curriculum:

“...We do not use the tech-pack, video blogs or e-portfolios included in the curriculum. Reasons such as the fact that assessment types such as these cannot be applied because some students do not have the internet or computers in their homes, some students do not believe in the credibility of these activities, and it is difficult to do them in crowded classrooms, make things hard for us. Also, it would be nice if assessment types to be implemented in schools were created by getting ideas from teachers.” (T12-State School-Medium Level)

“We mostly use all the varieties of assessment included in the curriculum (pencil-and-paper tests, e-portfolios). Only video blogs are not used. Instead of this, we have different individualized applications. Let me explain. We have a test once a fortnight. We have three oral speaking exams. We have two main exams. We give weekly individual assignments on digital platforms. In addition, we also give written homework. We do poster presentations instead of video blogs. Since there are not many students in our classes (min 9 max 14), it is not difficult to conduct these activities.” (T4-Private School-High Level)

The obtained data reveal that there is a difference between the teachers working in state schools and teachers employed in private schools with regard to use of the assessment methods and tools given in the evaluation dimension of the curriculum. Teachers working in private schools were able to use the assessment applications given in the curriculum like e-portfolios as well as individualized assessment methods due to the low numbers of students in their classes. However, teachers employed in state schools stated that they did not use applications such as video blogs and e-portfolios, and rather, used paper-and-pencil tests and occasionally included practical exams.

5. Teachers’ Views Related to Implementation of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following five themes: positive aspects of the curriculum, negative aspects of the curriculum, implementation of the CEFR levels given in the curriculum, needs related to the curriculum and recommendations related to the curriculum. The themes created as a result of the descriptive analysis related to the positive aspects of the curriculum are presented in Table 7.

Table 7.
Positive Aspects of Curriculum According to Teachers

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|--------------------------------|--|---------------|
| Positive Aspects of Curriculum | Curriculum has progressiveness and spirality characteristics | 5 |
| | All four skills are included at the same time | 2 |
| | Importance is given to speaking skills | 2 |
| | Curriculum has been simplified | 1 |
| | Curriculum is supported with technological tools | 1 |

In the opinions of the teachers, it was agreed that the fact that the curriculum mostly begins at an elementary level and that its degrees of difficulty gradually increase is a positive aspect, and that this situation will be beneficial in terms of students' readiness (n=5):

"The fact that the curriculum starts with English at beginner level as if it were being newly learnt is a positive feature. This helps us to close the gap between our students who come with different levels, since we have students with very low levels of readiness among our students, who are primary school graduates. Not all students are at the same level." (T5-State School-Medium Level)

Furthermore, in the views of some teachers, the fact that the importance of the four skills is stressed in the curriculum (n=2) and that importance is given to speaking-based objectives and activities (n=2) is an important development:

"The four skills have also been given importance. This is a pleasing situation. This also lets the students participate more. In this sense, we are trying to get rid of grammar-based education..." (T7-State School-Medium Level)

"In my opinion, the most important positive aspect of the curriculum is that it has been simplified compared to the previous curriculum. Grammar was an intense focus in the previous one. In this curriculum, this situation has, to some extent, been overcome. However, changing the teachers is not realized at the same time as changing the curriculum..." (T8-State School-Medium Level)

The themes created as a result of the descriptive analysis related to the negative aspects of the curriculum are presented in Table 8.

Table 8.
Negative Aspects of Curriculum According to Teachers

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|--------------------------------|--|---------------|
| Negative Aspects of Curriculum | There is a lack of sample activities | 5 |
| | Assessment component is not practicable | 4 |
| | Course book does not correspond to curriculum | 2 |
| | There are problems related to degree of difficulty of curriculum | 1 |
| | Activities are inadequate | 1 |
| | There are problems with pronunciation outcomes | 1 |
| | Explanation of values education is limited | 1 |
| | Practical exams are not included in curriculum | 1 |
| | Number of subjects given in content is too many | 1 |
| | Content is not up to date | 1 |

It was striking that according to the teachers, there were no examples of activities for the learning experiences element in the curriculum (n=5), assessment types such as e-portfolios and video blogs given in the evaluation component could not be applied (n=4), and the course book did not adequately reflect the curriculum (n=2):

"...There are too many objectives and too few activities related to speaking. More practicable activities that encourage participation could be added to the curriculum. Also, there are no sample

activities in the curriculum. Yes, a number of activities are given, but it is not clear what we will do and how we will do them. In this regard, we follow the course book. We try to do the activities in that.” (T5-State School-Medium Level)

“...That is, the course books are also very inadequate. The activities cannot be applied in state schools due to the lack of equipment that I have observed.” (T4-Private School-High Level)

“The practical exams introduced by MoNE last year are one of the problems I have come across. In past years, MoNE made it compulsory to conduct practical exams in English in high schools at least once per semester. The directive for secondary education institutions made it compulsory for written and practical exams in foreign language subjects to be carried out to measure listening, speaking, writing and reading skills. However, the fact that these exams are only compulsory in high schools causes problems when primary and secondary school students have not encountered exams such as these and come across them for the first time in 9th grade. Especially in the speaking section, students fail because they are very nervous and shy. I have not seen any information about practical exams in the curriculum. In fact, it would have been nice if there were assessment examples. Moreover, in my opinion, the inclusion in curriculum of assessment types like video blogs that might be difficult to implement is rather problematic...” (T7-State School-Medium Level)

The themes created as a result of the descriptive analysis related to implementation in schools of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the curriculum are presented in Table 9.

Table 9.
Teachers’ Views Related to Implementation of CEFR Levels Given in Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|------------------------|---|---------------|
| Implementation of CEFR | Levels are not implemented in existing system | 11 |
| Levels in Schools | Students’ preliminary knowledge is insufficient | 6 |
| | It is incompatible with lesson hours | 3 |
| | Problems are experienced in higher grades | 3 |
| | Placement test is not carried out | 1 |

The views of the teachers show that in language education, firstly, a placement exam needs to be given to measure students’ entry knowledge and that students should be separated into specific groups by determining their language levels. However, teachers serving in state schools stated that this could not be implemented because in the current system, the 9th grade syllabus already begins with the A1/A2 level, the students’ English level is low, and while the number of lesson hours in 9th grade English is four or six hours per week, this is reduced to two hours per week in higher grades depending on the type of school (n=11):

“We have not conducted any activities related to this in our school. In fact, at the beginning of the year, students should be given an exam and according to the results, placed in groups according to the CEFR levels (A1, A2, B1, etc.). I think this is the logical thing to do. But this system is not suitable for us. Even if I applied this, opening a different class for each group is contrary to our school system. Moreover, since most of our students are at A1-A2 level, even if we had an exam, I believe that most of their exam results would appear at this level. So for us, there isn’t much difference. Yet if I consider this in a general sense, we don’t have it but if there are students at both A1 and B1 levels in 9th grade in an Anatolian High School and we don’t differentiate between these students, a student at B1 level may be bored while a student at A1 level might have difficulty”(T3-State School-Low Level)

“We do not apply these levels at our school. In any case, nearly all the students are at A1-A2 level. It is very rare for one to appear at level B1. In this sense, the 9th grade curriculum is sufficient for students. But the level gradually increases at 10th grade and above. In the curriculum, a student who completes 12th grade should be at B2+ level. Yet the number of lesson hours is gradually being decreased. Perhaps this is not a problem for the 9th grade, but this situation is a big problem for the other class levels.” (T8-State School-Medium Level)

In contrast with this situation, a teacher employed at a private school stated that these levels were implemented at school and that this was beneficial with regard to individual differences:

“As I said, because we are a private school, we have a streaming system and we can form classes of students according to these levels. In fact, it is not the CEFR classification, but one similar to that in the publications of a private publisher. We have 3 levels: A0, A1 and A2. There are no B or C levels. However, next year we intend to bring students up to those levels as well. Students are only streamed in their English lessons. In other subjects, they are combined. Therefore, we are able to apply these levels. However, in state schools this case may be rather difficult. I consider that separating students according to their English levels is more beneficial in terms of language education. It brings individual differences to the fore.” (T4-Private School-High Level)

The themes created in relation to teachers’ needs regarding the curriculum are given in Table 10.

Table 10.
Teachers’ Needs Related to Curriculum

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|--------|--|---------------|
| Needs | Explanations of activities | 4 |
| | Support related to schools’ technological equipment | 4 |
| | Obtaining of feedback from teachers related to curriculum | 3 |
| | Reduction in class sizes | 2 |
| | Simplification of curriculum in terms of objectives and content | 2 |
| | Development of curriculum mostly in direction of speaking skills | 2 |
| | In-service training related to curriculum for teachers | 2 |
| | Updating of course books | 2 |
| | Entertaining content related to daily life | 1 |
| | Provision of language laboratories for schools | 1 |

In the opinions of the teachers, needs were expressed as providing examples and detailed explanations of the activities (n=4), provision of better technological equipment for schools (n=4), obtaining of feedback from teachers regarding the curriculum (n=3), provision of in-service training related to the curriculum for teachers (n=2), updating of course books to correlate them better with the curriculum (n=2), and reduction of class sizes to support the individualized language education in the curriculum (n=2):

“More entertaining, interesting activities related to daily life should be included. The necessary feedback about the implementation process should be obtained from us, the teachers, throughout the process and the new curriculum should be prepared by taking this feedback and these needs into consideration, since in general, when curricula are being prepared, we teachers are not asked for our ideas. Yet it is we who are the implementers of the process.” (T2-State School-Medium Level)

“There is a need to make up the deficiency in the technological infrastructure. MoNE could set up a web page for the video blogs. The curriculum we wish to be implemented is unrealistic, but the one we have is in a very simple form. We even have problems entering e-school. In this sense, the fact that there isn’t a smart board in every school, or no internet, or no connection, causes problems for applications like e-portfolios and video blogs. Also, more explanations could be given related to the activities in the curriculum.” (T4-Private School-High Level)

“In my opinion, what is needed is to make the classes less crowded. Also, the curriculum needs to be simplified further. I am in favor of removing grammar from the overall curriculum and making it more oriented towards communication and speaking. The situation can be changed by implementing such a curriculum and providing in-service training for teachers.” (T6-State School-Medium Level)

The themes created in relation to teachers’ recommendations regarding the curriculum are given in Table 11.

Table 11.*Teachers' Recommendations Related to Curriculum*

| Themes | Codes | Frequency (f) |
|-----------------|--|---------------|
| Recommendations | Curriculum should be restructured as a speaking-based | 6 |
| | There should be an English preparatory class in secondary education | 3 |
| | Online material support should be increased | 2 |
| | Number of lesson hours should not be reduced in higher grades | 2 |
| | Teachers should be given in-service training related to curriculum | 2 |
| | Feedback related to curriculum should be obtained from teachers | 1 |
| | Teachers should be sent on language courses abroad as an incentive | 1 |
| | Practical exams should also be carried out in primary school | 1 |
| | Guidance should be given related to evaluation element of curriculum | 1 |
| | Detailed guidance related to values education should be included | 1 |

In the views of the teachers, the main recommendations related to the curriculum were that the curriculum should be primarily oriented towards speaking skills (n=6), there should be an English preparatory class (n=3), online material support should be increased (n=2), in-service training related to the curriculum should be given (n=2), feedback related to the curriculum should be obtained from teachers (n=1), a guidance service should be provided related to the measurement types requiring technology in the curriculum, such as video blogs e-portfolios (n=1), and detailed explanations related to values education should be given (n=1).

"...In my opinion, to improve the curriculum, preparatory education in high school should be reintroduced. Students learn English in prep class and 9th grade in any case. After that, especially after 10th grade, they do not give importance to English. Children mostly begin to prepare for the university entrance exam then. They already have exam stress in 12th grade. Apart from the foreign language classes, they do not care much about English. Online material support could be increased. There is EBA but I consider it inadequate. Teachers should not be isolated, they need to be developed with in-service training, and perhaps they could be sent on short courses abroad and obtain language teaching certificates." (T4-Private School-High Level)

"I don't think grammar should be included in the curriculum anymore, as everyone agrees that teaching based on grammar will not be of any use for speaking English. Why don't we prepare a curriculum based only on communication? Also, oral exams should also be used more than pencil-and-paper exams for assessment. In this way, students would engage in activities aimed at speaking the language." (T9-State School-Low Level)

In the views of the teachers, it was stated that in comparison with the positive aspects of the curriculum, there were negative aspects, and that the language levels specified in the curriculum (A1/A2 for 9th grade, A2+/B1 for 10th grade, B1+/B2 for 11th grade and B2+ for 12th grade) could not be entirely reflected in practice. The teachers determined that especially, there was a need for support regarding the learning experiences element of the curriculum, support for schools with technological tools, feedback from teachers regarding the curriculum, provision of in-service training related to the curriculum, reduction of class sizes, further simplification of the outcomes and updating of the curriculum to make it primarily speaking-based. Moreover, the teachers made recommendations related to the curriculum according to their needs.

Discussion & Conclusion

Program evaluation studies occupy an important place in determining the effectiveness and success of curricula implemented in schools. Observing the effectiveness of curricula developed by the MoNE in practice and making the necessary revisions related to curriculum will be of benefit both to curriculum stakeholders and for curriculum development studies. Examination of the literature related to English curriculum reveals that more studies have been conducted at primary school level (Aslan & İzci, 2017; Alkan & Arslan, 2014; Arı, 2014; Bulut & Atabey, 2016; Büyükduman, 2005; Cihan & Gürlen, 2013; Çetin, 2018; Demirtaş & Erdem, 2015; Dilekli, 2018; Dinçer & Saracaloğlu, 2017; Er, 2006; Gezmiş Ceyhan & Peçenek, 2010; Kandemir & Tok, 2017; Kozikoğlu, 2014; Kurt, 2017; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe & Baykın, 2014; Özüdoğru & Adıgüzel, 2015; Seçkin, 2011; Yaman, 2010) than at secondary school level (Çelik & Filiz, 2018, İncirci & Parmaksız, 2016; Karcı, 2012; Merter, Kartal & Çağlar, 2012). Therefore, in this study, the Secondary School 9th Grade English Curriculum was examined based on the views of teachers.

In the study, Stake's Responsive Evaluation Model was used. Within the scope of this model, firstly, staff and experts involved in the curriculum were consulted, and views, potential problems, concerns and recommendations related to the curriculum were determined. Based on these problems, the scope of the curriculum to be evaluated was specified as 9th grade. Curriculum activities were reviewed with document analysis, and specific problem areas were compared with the views of the staff and experts involved in the curriculum. Then, to access the necessary data, interviews were held with teachers. The data obtained via the interviews were analyzed with descriptive analysis in order to conceptualize the situations and problems related to the curriculum, and the current state of the curriculum was determined. The study was then put into the form of a report.

Positive views related to the objective element of the curriculum were that the objectives were suitable for the level of the students (n=11), the objectives and the other elements of the curriculum generally supported each other (n=8), the objectives in the curriculum included the characteristics of progressiveness and spirality (n=10), and the objectives have been simplified in terms of number (n=3). Similar to this case, Yücel, Dimici, Yıldız and Bümen (2017) reported that in the 2002, 2014 and 2016 secondary school English curricula, the curriculum for every class level was organized within itself (horizontally) from unknown to known, from far to near, from concrete to abstract, and from simple to complex in a definite order, and that in this way, the progressive nature of the objectives was preserved. Negative views regarding the outcomes were that objectives in some themes progressed in a disjointed way and that the objectives were not able to establish a complete correlation with the learning experiences element of the curriculum. The reasons for this situation are considered to be that the relationship between the themes given in the curriculum is not established and that examples of activities suited to the objectives in the curriculum are not given. Furthermore, a striking difference between state and private schools was that in state schools, teachers stated that the number of objectives was too high for the students and the objectives were above the level of the students, whereas teachers working in private schools indicated that the exact opposite was the case, stating that the objectives given in the curriculum were insufficient for the students. The main reasons for this situation may be that readiness levels and socio-economic statuses of students attending private schools are higher, and that technological facilities in private schools are in a good state. In other studies on the subject of objectives of secondary school English curricula, teachers in İncirci and Parmaksız's (2016) study stated that the objectives of the secondary school 10th grade English curriculum did not meet students' needs in English and that they were not suited to students' preliminary knowledge, also in Karcı's (2012) study, which evaluated the secondary school 9th grade English curriculum, teachers reported that the objectives of the curriculum were not appropriate for students' levels of development, the objectives could not be achieved within the weekly lesson times, and the objectives did not complement each other. In the study by Çelik and Filiz (2018), experts who examined the outcomes of the secondary school English curriculum drew attention to deficiencies such as that there was no conformity of objectives with time, the number of objectives was high, the objectives were not simple

or plain, there was a lack of explanation related to the objectives, the objectives were not stated well, there was a lack of a logical taxonomy, and general statements were included in the functions.

Regarding the content element of the curriculum, the teachers all agreed that the content was organized according to prerequisite learning and from simple to complex (n=10). However, teachers believed that although the content was of better quality when compared to the previous curriculum (M, 2011 Secondary School English Curriculum), it was inadequate in terms of relevance to real life and inclusion of up-to-date information (n=6). Similar to this study, in studies by Merter, Kartal and Çağlar (2012) and Çelik and Filiz (2018), teachers stated that the content of the secondary school English curriculum did not provide an entertaining educational environment for students, that the themes were far from plain, that priority was given to grammar and that students were not encouraged to speak English. Another problem was that the course book did not correspond with the curriculum content. Teachers working in state schools regarded the course book as inadequate, while teachers employed in private schools reported that they utilized other resources in parallel with the curriculum content. This situation again shows that implementation of the curriculum differed in schools with different socio-economic statuses. There are many studies in the literature that state that the English course book is inadequate. Among these studies, Arı (2014) stated that the English course book content was difficult and placed too much emphasis on grammar; İncirci and Parmaksız (2016) remarked that the course book was not interesting or understandable enough for students and that it did not correspond with the objectives; Demirtaş and Erdem (2015), Dönmez (2010) and Yıldırım and Tanrıseven (2015) stated that the English course books used at primary school level were boring and that their content was full of information; Büyükduman (2005) reported that the content of the English course books used in primary education was presented in an order that progressed from simple to complex, but that the course books were not consistent with the objectives of the curriculum; while Dinçer and Saracaloğlu (2017) revealed that the exercises in the primary school 7th grade English course book and workbook were not distributed evenly for the level of the students, and that the books were very heavy with regard to lesson hours.

In the opinions of the teachers participating in the study, the most problematic elements of the curriculum were learning experiences and evaluation. Teachers employed in state schools and private schools stated that conformity between the activities included in the learning experiences and the objectives was not clearly expressed (n=4), the activities included in the curriculum did not correspond with the course book (n=6), the physical equipment in schools did not support the types of activities (n=4), and crowded classes caused problems during implementation of the activities (n=2). Therefore, explanation should be made as to which activities the objectives in the curriculum are to be realized with, the course books should be made to correspond with the curriculum, and the necessary technological equipment for English education should be provided. Class size is also of importance in terms of effective implementation of the curriculum. The findings obtained in the study reveal that in private schools, where classes are composed of fewer students, English teaching can progress more effectively due to the possibility of conducting individualized education. The obtained findings have also been examined in different studies. According to Çetin (2018), teachers remarked that the activities recommended in the primary school 7th grade English curriculum were inadequate, and stated that the activities needed to be updated to make them more enjoyable and effective. Similarly, Kandemir and Tok (2017) concluded that the activities in the primary school 2nd grade English curriculum were boring, and that teachers supported the curriculum with additional activities.

The way in which the “Communicative Language Approach” included in the curriculum was implemented in terms of activities differed according to whether the schools were state or private schools. As a result of the views obtained from teachers working in state schools, it was determined that this approach was not applied in classrooms as required (n=11), while the views obtained from teachers employed in private schools reveal that it was possible to implement this approach as intended in the curriculum because the materials were more up-to-date, outside resources could be utilized, and technological equipment was up-to-date (n=3). This situation reveals that students studying English in private schools received a more advanced level of education than students learning English in state

schools in terms of English speaking skills. Similarly, in Kozikoğlu's (2014) study, in which the secondary school 7th grade English curriculum was evaluated with in-class observations, it was stated that the Communicative Approach was not reflected in class, the physical environment of the classroom was not suitable for implementation of the curriculum, the classroom was crowded, and the teacher taught by writing up grammar topics on the board.

With regard to tools used in English lessons, the views obtained from the teachers show that smart boards were used in the lessons (n=10). Teachers serving in state schools were able to use smart boards only for specific content; however, teachers who worked in private schools were able to access a wider variety of content. Teachers in state schools stated that they did not see the need for weekly or daily lesson plans and that they used the course book for planning, while teachers in private schools reported that they made weekly lesson plans. Çetin (2018) stated in her study that English teachers mostly used smart boards, but that use of additional materials could not be realized due to financial constraints, and that consequently, both students and teachers requested additional resources.

For the evaluation element of the curriculum, the degree to which objectives were achieved was classified based on the teachers' views. Accordingly, it was seen that the level of achieving objectives was mostly regarded as low (n=6). The reasons why objectives were not achieved were lack of technological equipment, low socio-economic status and lack of interest in lessons by students due to school type. As in this study, in many studies in the literature it was also stated that students' English levels were not up to the standard required in the curriculum, especially in listening and speaking skills. Kozikoğlu (2014) revealed that in the 7th grade English curriculum, students achieved the aims of the curriculum in reading, vocabulary and grammar, but did not achieve them in listening and speaking. The video-blog (n=11) and e-portfolio (n=8) applications included in the curriculum were not used by the teachers. The reasons for this were the fact that classrooms were crowded and that students were not convinced about the evaluation process. Moreover, it can also be said that students were unable to use these applications because their socio-economic statuses prevented them from accessing certain technological equipment. Although it is indicated in the curriculum that use of these measurement tools that span the process is important in terms of evaluating students' skills in English with a holistic approach, the fact that this could not be realized in practice is a striking situation regarding the curriculum. Similarly, Karıcı (2012) revealed that in the secondary school 9th grade English curriculum, the measurement techniques included in the evaluation and the measurement techniques implemented were different, and that due to grammar-dominated instruction, students' communicative skills could not be assessed. Merter, Çağlar and Kartal (2012) reported that among the assessment types given in the English curriculum, students' project and performance tasks could not be carried out by the students, and that students could not organize their own portfolios.

Moreover, within the scope of the evaluation model used in this research, teachers were asked about the positive and negative aspects of the curriculum and for their needs and recommendations related to the curriculum. According to the views obtained from the teachers, while they responded positively about the progressive and spiral characteristics of the curriculum (n=5), they gave negative responses regarding the curriculum for reasons such as lack of example activities (n=5), lack of detailed explanation related to the evaluation element (n=4) (e.g. What should students pay attention to when creating video blogs? How can teachers motivate students towards keeping video blogs?), the fact that the course books did not meet expectations (n=2), and lack of detailed explanation related to values education (n=1). As can be seen, transmission of the curriculum and course book to teachers did not prevent them from encountering problems in practice. Providing information about the curriculum to teachers by means of various training sessions may meet the demands of teachers regarding how the curriculum is to be implemented. The difficulties experienced in implementation of English curriculums are revealed in a number of studies in the literature. Although Çetin (2018) stated that in updating the curriculum, values education was needed, it was explained that teachers had no knowledge about values education, that school principals tried to obtain this information from teachers, and that no meetings or seminars were organized on this subject. Çelik and Filiz (2018) reported similar expert views regarding assessment techniques in the secondary school English curriculum, stating a lack of sample

forms, lack of an affective domain in evaluation, and lack of explanation of measurement and evaluation.

Another significant finding that emerged as a result of the study was that the teachers agreed that the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR), which are central to the curriculum, were not fully implemented. In the views of the teachers, for these levels to be applied, a placement exam should be given to students at the beginning of 9th grade, and students should receive education according to their levels. However, the reasons why these levels cannot be implemented in state schools in the existing education system are that students' readiness levels are already low, and that the curriculum cannot be implemented effectively in 10th, 11th and 12th grades due to the reduction in the number of lesson hours for English (down to two hours per week). On the other hand, teachers working in private schools reported that they did not have any major problem in applying these levels since class sizes were small, they were able to implement a more flexible school system, and they could monitor students on a more individual basis. This situation can again be interpreted as that differences were revealed in implementation of the curriculum between private schools and state schools.

Regarding teachers' needs related to the curriculum, these were for the curriculum elements to include more detailed explanations (n=4), for schools to be supported with technological equipment (n=4), for feedback to definitely be obtained from teachers regarding implementation of the curriculum (n=3), for class sizes to be reduced (n=2), for the curriculum to be simplified in terms of objectives and content (n=2), for the curriculum to be developed mostly in the direction of speaking skills (n=2), and for teachers to be given in-service training in how the curriculum should be implemented (n=2). Apart from these needs, teachers stated, in the form of recommendations, the need for English preparatory classes to be reintroduced in secondary education, for online material support to be increased, for the number of lesson hours not to be reduced in higher grades of secondary education, for teachers to be considered as separate stakeholders in curriculum, for an incentive scheme to be initiated for teachers (language training abroad, online training, promotion, etc.), for English courses which prepare students for secondary school to be developed in primary school (practical exams also given in primary school, study mainly directed towards speaking skills, etc.), and for detailed guidance to be given related to values education. These needs related to the curriculum that were emphasized by teachers as a result of this study are supported by other studies in the literature. Demirtaş and Erdem (2015) also summarized teachers' solution recommendations for the problems they encountered as increasing the number of weekly lesson hours, changing or revising the course book, enriching the content with visuals, relating the content to daily life, increasing the number of activities, making the curriculum more enjoyable, reducing the volume of subjects even further, enabling easier access to materials and creating classes with different levels. Çetin (2018) stated that teachers and managers needed in-service training related to the curriculum. In conclusion, the main requirements for the curriculum are to for teachers to be included in the program evaluation process, for English teachers to be provided with training related to their field, for teachers to focus on implementation of the curriculum rather than on the frequently criticized course books, and for the development of speaking skills, which are given as a requirement in the existing English curriculum (use of the Communicative Language Approach), to be enabled.

In line with the findings and results obtained in this research, recommendations related to the curriculum can be given as creating objectives and content in the curriculum directed primarily towards speaking skills, inclusion of example activities in curriculum, use of a more up-to-date and scientific course book in parallel with the curriculum, offering a variety of technological support and materials to state schools with the aim of reducing the differences in implementation between state schools and private schools, providing teachers and school principals with in-service training related to the curriculum, and obtaining feedback about the implementation of the curriculum from teachers. For similar studies that are planned to be made in the future, conducting evaluation studies with a different model, using different data collection tools and methods to enable variability of findings, expanding the sample used in the research, collecting data from different stakeholders (students, parents, school principals), and conducting research in different schools in different regions can be recommended.

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Türkçe Sürümü

Giriş

Dünyada gelişen teknoloji hayatımızı kolaylaştırırken bir yandan da bireylerin bazı alanlarda uzmanlaşmasını gerektirmektedir. Bu gereklilikler; temel olarak en az bir yabancı dilde uzman olma, matematik ve fen bilimleri alanlarında diğer ülkelerle yarışabilecek konuma gelme ve ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerini geliştirebilmesi olarak düşünülebilir. Günümüzde İngilizcenin bir iletişim dili olarak önemi birçok çevre tarafından kabul görmektedir. Demircan'a göre (1988) de bir dilin başka insanlar tarafından öğrenilebilmesi için o dilin üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerekir. İngilizcenin de günümüzde uluslararası ortak bir dil olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. İngilizce, dünyadaki diğer rakiplerine (Çince, Arapça, Almanca, vb.) göre zafer kazanmış bir dildir. Kapitalizm ile birlikte dünya çapında yayılmıştır (Phillipson ve Skutnabb-Kangas, 1996). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizcenin hızlı bir şekilde yayılması görülmüş ve bu dönemden sonra İngilizce uluslararası dil, bir başka ifade ile küresel dil olarak kullanılmıştır. İngilizcenin küresel bir dil olması, herhangi bir ülke ziyaret edildiğinde örneğin bütün yol ve reklam işaretlerinin İngilizce olmasından, yabancı bir ülkede bir otele veya restorana gidildiğinde menünün İngilizce yazmasından anlaşılmaktadır (Crystal, 2003).

İngilizce öğretiminde dünyada birçok farklı metot ve teknik izlenmekte, Türkiye'de eğitim sistemindeki öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerilerine verilen önem her geçen yıl artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İngilizce öğretim programını güncelleyerek, İngilizce dersinin 2.sınıftan itibaren verilmesi kararını 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya koymuştur (MEB, 2013). Bu şekilde, Türkiye'de ilkökul (1. 2. 3. ve 4.sınıf) ve ortaokulu (5. 6. 7. ve 8.sınıf) bitiren bir öğrenci tam olarak 720 saat zorunlu İngilizce dil dersi görmektedir (MEB, 2017).

Çelebi (2006); bütün bu gelişmelere rağmen İngilizce öğretiminin Türkiye'de sıkıntılar yaşanan bir alan olduğunu vurgulamıştır. Haznedar (2010), Türkiye'de İngilizce öğretim programlarında bütün iyileştirme çabalarına rağmen bugün gelinen noktanın halen parlak olmadığını ileri sürmüş ve bunun nedeni olarak, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazlar, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi etkenleri sıralamıştır.

MEB, eğitim sistemi üzerinde eksiklik olduğu düşünülen diğer birçok alan gibi İngilizce öğretiminde de birçok adım atmaya çalışmaktadır. MEB, 23 Ekim 2018 tarihinde "2023 Eğitim Vizyonu" belgesini kamuoyuna açıklamıştır. Bu belgede "yabancı dil öğretimi" başlığında yer alan temel hedefler; ülke genelinde İngilizce eğitimini seviye ve okul türlerine göre uyarlamak, yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlamak ve İngilizce eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltmektir. Bu hedeflerin alt boyutlarında dikkat çeken başlıklar arasında; okul ve program türlerine göre İngilizce dersine yönelik beceri ve ihtiyaçların yapılması, öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilmesi, ders saatinin esnekleştirilmesi, İngilizce öğretmenlerinin yaz tatilinde yurtdışı sertifika programlarına gönderilmesi yer almaktadır (MEB, 2018a). Bütün bu atılacak adımlara karşın; mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerini öğretmenlerin bakış açısıyla belirlemek, programın uygulanması sırasında karşılaşılan problemleri ve öğretmenlerin İngilizce derslerindeki ihtiyaçlarını saptamak açısından yararlı olacaktır.

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın MEB tarafından Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının ilkelerine göre hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu yüzden programda belirli yeterlilik seviyeleri verilmiştir. Bu seviyeler; A1, A2 temel kullanıcı, B1, B2 bağımsız kullanıcı olarak programa yansıtılmıştır. Buna göre incelenecek program olan 9. sınıf programının temel düzey olan A1/A2 seviyelerini yansıttığı görülmektedir. Öğrenenler ilköğretim düzeyinde A1 seviyesinde sahip oldukları İngilizce bilgisini tekrar ederek programa başlamaktadırlar. Daha sonra zaman içerisinde A2-B2 seviyelerine ilerlemektedirler. Öğrenenlerin 12. sınıf sonunda okullarına hazırlık sınıfı olmaksızın B2 ve

üstü seviyelere ilerlemiş olmaları beklenmektedir (MEB, 2018b: 7). Öğrencilerin ilköğretim 8. sınıfın sonunda A2 düzeyinde İngilizce bilgisine sahip olmalarına rağmen 9. sınıf öğretim programının A1/A2 seviyeleri ile başlamasının sebebi; genellikle öğrencilerin önceki sınıflardaki bilgilerinin gözden geçirilmesi ihtiyacıdır. Çünkü öğrencilerin her biri 9. sınıf düzeyine farklı İngilizce yeterlikleri ve bireysel öğrenme farklılıkları ile gelmektedir. Bu amaçla programda; A1 seviyesi ile gelen öğrenciler için onları A2 seviyesine taşıyacak A1 düzeyindeki dil yapıları, kelimeler vs. çalışmaları; A2 seviyesi ile gelen öğrenciler için ise daha çok onların konuşma ve yazma gibi üretken becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları tavsiye edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin giriş bilgilerini tespit etmelerini ve bu amaca yönelik seviye belirleme testi, gözlem gibi çeşitli araçlardan yararlanılmasını gerektirmektedir. Bunun yanında; ilköğretim 2-8 İngilizce Öğretim Programında 8. sınıfın A2 düzeyi ile bitmesine rağmen 9. sınıftaki belirtilen A1/A2 düzeyinin kelime ve dil yapıları konusunda 8. sınıftan daha ileri düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu uygulama ile öğrencilerin onlara tanıdık gelen bazı yapıları tekrar etmesi sağlanarak aynı zamanda yeni bilginin oluşturulmasını içermektedir (MEB, 2018b: 8).

Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda İngilizcenin bir ders olarak değil, bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın temel amacının öğrenenlerin İngilizceyi etkili, akıcı konuşmaları ve kendi kendini yönetebilmeleri için motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmak olduğu ifade edilmiştir. Programın genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen genel amaçlar ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, programda temele alınan iletişimsel yeterlik (communicative competence) temelli yaklaşımın dört esas yeterlik seviyesi olduğu (dil bilimsel yeterlik, sözsöz yeterlik, sosyal yeterlik, stratejik yeterlik) ve şimdiye kadar programların başarıya ulaşmamasının temel sebebinin öğrenenlere iletişimsel yeterlik seviyelerinin kazandırılmaması olduğu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2018b: 5). Bu yüzden programın dil bilimsel yeterliğe değil, öğrenenlerin dili kullanmalarına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Program bu yaklaşıma paralel olarak görev temelli ve proje temelli kazanımlarla hazırlanmıştır (MEB, 2018b: 6). Program, MEB tarafından oluşturulduğu haliyle İngilizce öğretimindeki temel ilkelere uygun olsa da programın Türkiye'de ortaöğretim kademesindeki sınıflarda tam olarak nasıl uygulandığı tam olarak bilinmemektedir. Bu açıdan program değerlendirme; programın nasıl uygulandığına yönelik görüşleri açıklaması bakımından önemli görülmektedir.

Program geliştirme en geniş anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci olarak nitelendirilmektedir. Program geliştirme sürecinin en son ve en önemli ayağı ise değerlendirmedir. Çünkü program değerlendirme çeşitli araçlarla programın etkililiği hakkında veri toplama, ölçütlerle karşılaştırıp yorumlayarak programın etkililiğine karar verme sürecidir (Erden, 1998). Program değerlendirme ile ilgili diğer tanımlara bakıldığında ise en dikkat çeken nokta program değerlendirme süreci sonunda program hakkında bir karar vermek olduğu görülmektedir (Demirel, 2012; Doğan, 1997). Ancak değerlendirmenin çok farklı amaçları başarması umut edilmektedir. Bu amaçlar; olayları belgelemek, öğrenci değişikliğini kaydetmek, kurumsal gerekliliği belirlemek, problemin sorumlusunu bulmak, yönetimin karar vermesine yardımcı olmak, düzeltici çalışmaları kolaylaştırmak, öğretimin ve öğrenimin anlaşılabilirliğini arttırmaktır. Bu amaçların her biri programın değeriyle doğrudan veya dolaylı yoldan ilgilidir ve özel bir program değerlendirme çalışması için bir amaç oluşturabilir. Değerlendirmede, her bir amacın ayrı ayrı verilere ihtiyacı olduğunun farkına varılması önemlidir (Stake, 1975). Sonuç olarak; program değerlendirmenin beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının incelenmesi olmakla birlikte; programın nasıl işlediği, programı daha iyi hâle getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Program değerlendirme sürecinde birçok model kullanılmaktadır. Bu çalışmada; katılımcı odaklı değerlendirme modellerinden "Stake'in İhtiyaca Cevap Verici/Yanıtlayıcı Modeli" kullanılmıştır. Robert Stake tarafından 1973 yılında ortaya atılan bu model önceki değerlendirme modellerine göre daha radikal olarak tanımlanmaktadır. Stake'in kendisi tarafından geliştirilen önceki modellere (Ör. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli) kıyasla daha az resmi ve açıkça daha çok çoğulcu bakış açısına sahip olduğu görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Çünkü bu modelde; değerlendirme ortamına ve

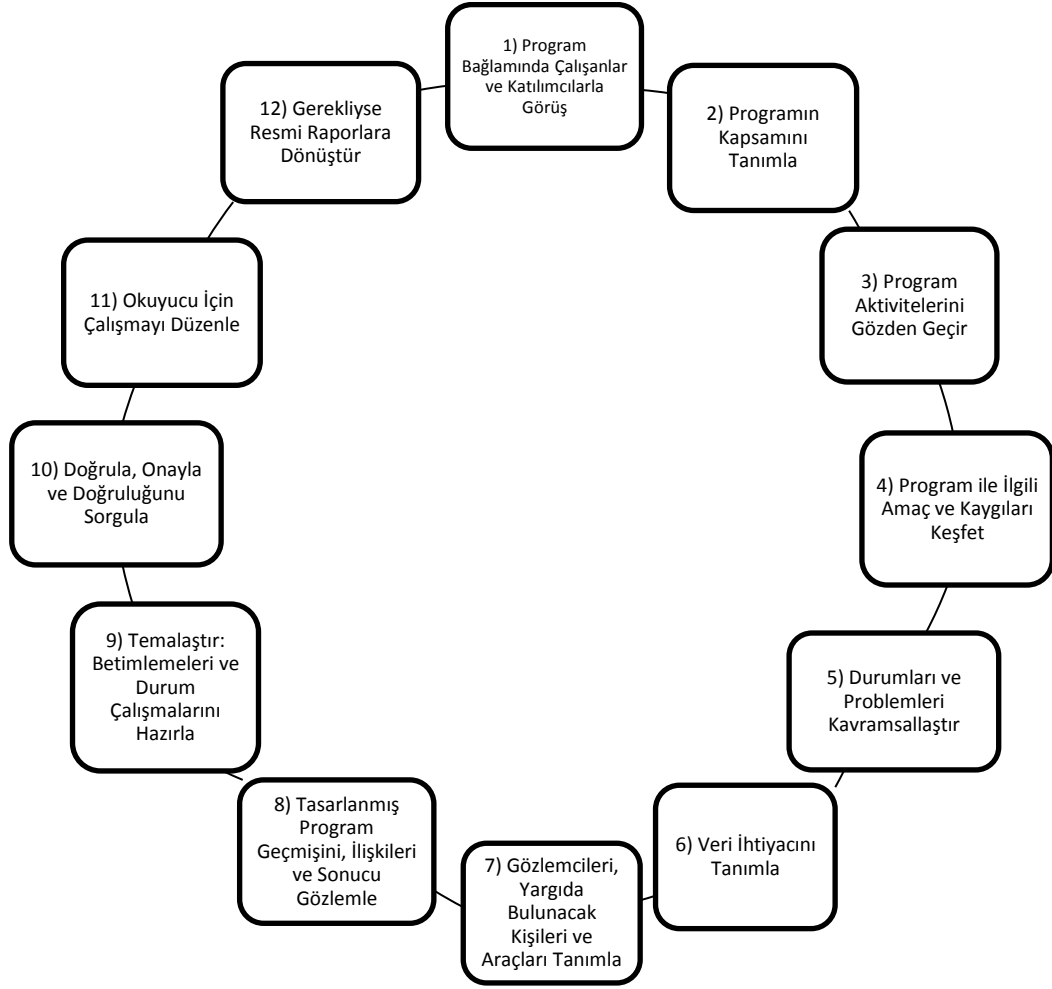
değerlendirmenin doğasına cevap vermede esneklik söz konusudur. Stake (1973); yeni bir değerlendirme modeli oluşturmadığını, ihtiyaca cevap verici modelin “insanların olayları doğal olarak değerlendirdiği, gözlemlediği ve tepki verdiği” durumundan hareketle oluşturulduğunu ifade etmiştir (Akt.Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Stake, ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının değerlendirmenin temeli olduğuna inanmıştır. Buna göre; değerlendirmede paydaşların veya katılımcıların ilk yapması gereken iş, program değerlendirmeden ne beklediklerini ortaya koymaktır. Stake’e göre, bazı değerlendirmecilerin ileri sürdüğü gibi, program değerlendirme sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmamalı, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özellikleri, programın ve öğretim sürecinin farklı unsurları da değerlendirmeye katılmalıdır (Özdemir, 2009).

Günümüzün katılımcı değerlendirme modellerinin özelliklerini içeren Stake’in İhtiyaca Cevap Verici/Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli’nin diğer değerlendirme modellerinde farklılaşan yönleri aşağıda verilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen; 2011):

- Değişen metot ve yaklaşımların kullanımıyla esnektir, değerlendirme ilerledikçe yeni bilgilere adapte olur ve açık-uçludur.
- Programlar, katılımcılar tarafından birçok farklı bakış açısıyla değerlendirilir, çoğulculuğa önem verilir.
- Belirli bir durumun özelliklerini anlama ve insanların olayları doğal yollardan açıklamalarını sağlayan durum çalışmaları ve nitel metotlar, temel metodolojik yöntemlerdir.
- Değerlendirme raporlarında doğal yaklaşım izlenir, raporlar katılımcıların anlama ve anlatımlarının tamamı zengin bilgi ağı içerisinde sunulmalıdır.
- Değerlendirici bir yargıda bulunabilir, değerlendiricinin bireysel yargısı katılımcılardan farklı olabilir. Değerlendirici; öğrenen, öğreten ve katılımcıların kendi yargılarını ortaya çıkaran kolaylaştırıcı rolünü benimsemelidir.

Bu araştırmada Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme modelinin seçilmesinin nedeni; bu modelde esnek ve değişebilen metot ve yaklaşımların kullanılabilmesi; değerlendirme süreci ilerledikçe yeni bilgilere adapte olabilmesi; açık uçlu bir model olması; farklı gerçeklikleri ve çoğulculuğa verilen değeri tanıyabilmesi; programa yönelik farklı bakış açıları olduğu gibi yansıtabilmesi; yerel bilgi, teori ve programların bireysel özelliklerini programın genelinden daha önemli görmesi olarak tanımlanabilir.

Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nin cevap vericiliği ve esnekliği; Stake (1975) tarafından geliştirilen temel ve tekrarlayan adımları içeren saat şekli ile verilmiştir. Değerlendirici, değerlendirmeye tipik olarak saat yönüyle başlayıp devam etse de; Stake herhangi bir olayın başka bir olayı takip edebileceğini, eğer mevcut durum ve anlayış değişiklik gerektiriyorsa herhangi bir noktada değerlendiricinin saat yönünün tersi yönünde veya saat yönünde farklı adımları izleyerek ilerleyebileceğini belirtmiştir. Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Model’de önerdiği adımlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Stake (1975)'e Göre İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinin Temel Adımları

Şekil 1'e göre Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli'nde çalışmaya program hakkında bilgi sahibi olan katılımcılardan veya uzmanlardan programdaki durumlar hakkında bilgi alınarak başlanmaktadır. Elde edilen bilgilere göre değerlendirilmek istenen programın kapsamı ve nasıl sınırlandırılacağı konusunda karara varılmaktadır. Kapsam belirlendikten sonra program aktiviteleri, programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir. Program ile ilgili amaç ve kaygılar belirlenen durumlar ile ortaya çıkarılmaktadır. Bu durumlar ve problemler kavramsallaştırılarak gerekli olan veri ihtiyacı saptanmaktadır. Bu verilerin hangi program paydaşlarından elde edileceği tanımlanmaktadır. Toplanan veriler aracılığı ile program ilişkileri geçmiş ve gelecek bağlamında incelenmektedir. Veriler, temalaştırılarak betimlenmektedir. Bu adımdan sonra değerlendirme sonuçlarının sıklıkla program paydaşları ile paylaşılması ve elde edilen verilerin doğruluğunun sorgulanması tavsiye edilmektedir. Son adımda ise çalışma okuyucu için düzenlenir ve rapor haline dönüştürülür.

Bu adımlar göz önüne alındığında; Stake (1975), İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli'nin hem biçimlendirici değerlendirme hem de düzey belirleyici değerlendirme açısından etkili olabileceğini belirtmiştir. Modelin biçimlendirici değerlendirmeyi sağlaması, programla ilgili uygulamada ortaya çıkan problemleri saptamak ve program paydaşlarının programla ilgili hangi durumlarda yardıma ihtiyaçları olduğunu belirlemek; düzey belirleyici değerlendirmeyi sağlaması ise program aktiviteleri, güçlü yönleri ve kısıtlılıkları hakkında genel bir anlayış ortaya koyması ile mümkün olmaktadır.

İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinin temel adımları bu araştırmada aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak program kapsamında çalışanlar ve katılımcılardan bilgi alabilmek için programa ilişkin uzman görüşü alınmıştır. İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmış bir akademisyene, İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan bir akademisyene ve bir devlet okulunda ders vermekte olan bir İngilizce öğretmenine program ile ilgili genel görüşleri, yaşanan ve yaşanabilecek sorunlar, kaygılar, programın daha iyi olması için yapılabilecekler sorulmuştur. İngilizce dil öğretimi ve İngilizce dersi öğretim programına ilişkin çalışan ve katılımcı rolü bulunan uzmanlardan elde edilen görüşler, alanyazın taraması ve değerlendirme modeline göre değerlendirmenin çerçevesi belirlenmiştir.

Ortaöğretim İngilizce Dersi Programı; 9.sınıf, 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf düzeylerinden oluşmaktadır. Ancak çalışmada programın değerlendirme kapsamı 9.sınıf olarak sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni; 9.sınıf düzeyinin ilköğretim ve ortaöğretim dil öğretimi arasında bir geçiş seviyesi olması, ortaöğretimin ilerleyen sınıflarına temel oluşturması ve bu nedenlerle 9.sınıf boyutunda yaşanan sıkıntıların daha fazla olduğunun gözlenmesidir.

Programdaki aktivitelerin saptanması amacıyla; program; doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu aşamada programda benimsenen anlayış, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme öğeleri incelenmiş ve bir önceki aşamada elde edilen uzman görüşleri ile karşılaştırmıştır. Ancak bu noktada veri toplama ihtiyacı olduğu için programın incelenmesi, uzman görüşleri, alanyazın taraması ve belirlenen değerlendirme modeli çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu denendikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Veri toplama aşamasında; değerlendirilen programla ilgili farklı bakış açıları, farklı kaygıları ve görüşleri ortaya koymak amacıyla farklı sosyo ekonomik bölgelerde çalışan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretmenler seçilmiştir. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin ele alınmasının nedeni; ülkemizde programların merkezîyetçi bir yaklaşımla oluşturulması, uygulamada yer alan öğretmenlerin bu süreçte geri planda kalabilmesi ve bu görüşlerin ortaya çıkarılmasının programın yürütüldüğü sürecin daha iyi açıklanmasını sağlayacağı düşüncesidir. Ayrıca; Stake (1975) tarafından vurgulandığı gibi programların bireysel yönünü ifade eden çeşitli deneyimlerin öğretmenler tarafından daha açık şekilde paylaşılacağı düşünülmüştür. Değerlendirme çalışmasına katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre programla ilgili belirtilen kaygı ve sorunlar da çalışmanın bulgular bölümünde verilmiştir. Durumları ve problemleri kavramsallaştırmak için ise betimsel analiz yapılarak kategoriler belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan durumlar; farklı sosyo ekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenlerle görüşme yapılması şeklinde ele alınmıştır.

Araştırmada temaları oluşturma kapsamında öğretmenleri ifadelerine ilişkin elde edilen veriler temalara ayrılıp her tema içerisinde bulunan öğretmen söylemleri program ilişkilerini ortaya çıkarmak için çalışmada detayları ile açıklanmıştır. Çalışma sonucunda edinilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlere ulaştırılmıştır, onayları alınmıştır. Değerlendirme çalışması okuyuculara sunmak üzere rapor haline dönüştürülmüştür.

Bu bilgilerden yola çıkarak bu program değerlendirme çalışmasının ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı çeşitli bağlamları anlamak, programın olumlu ve olumsuz yönlerine yer vermek açısından ilgili alana değer katacaktır. Bu sebeple; çalışmada programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili doğrudan yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmada özellikle 9.sınıf programının ele alınmasının nedeni; 9.sınıf düzeyinin ilköğretim ve ortaöğretim dil öğretimi arasında bir geçiş seviyesi olması, ortaöğretimin ilerleyen sınıflarına temel oluşturması ve yaşanan problemlerin bu sınıf seviyesinde daha fazla gözlenmiş olmasıdır (Karcı, 2012; Yüce, 2018).

Stake tarafından vurgulandığı gibi programın etkililiği, sadece ilgili programın hedeflerine ulaşılp ulaşılmadığı ile değil, program paydaşlarının değerlendirilmesi ile anlaşılabilir. Bu amaçla bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında ve özel okullarda uygulanmakta olan “Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı” öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu nedenle; araştırmanın problemi; “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik,

eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusudur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma; öğretmenlerin görüşlerine başvurarak yapılan bir program değerlendirme çalışması olup, nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar sosyal ya da beşeri (insanla ilgili) bir problemi inceleyen, farklı metodolojik geleneklere dayalı bir anlama sürecini ifade eder. Araştırmacı, karmaşık bütünsel bir resim çizer, kelimeleri inceler, görüşülen kişinin fikirlerini detaylı bir biçimde rapor eder ve çalışmasını doğal bir ortamda yürütür (Creswell, 1998). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılarak yapılmıştır. Merriam (1998) ise durum çalışmasını “nitel bir durum çalışması, yoğun ve bütüncül bir betimleme ve tek bir örneğin, bir iç görünüşün ya da toplumsal bir parçanın analizidir” şeklinde tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise durum çalışmalarını güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların tam olarak belirlenmediği ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada; durum çalışması modellerinden bütüncül çoklu durum deseni çerçevesinde desenlenmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde; birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumlar söz konusudur. Her bir durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada özel okullarda ve devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin bulunduğu her bir okul kendi içerisinde bütüncül bir birim olarak ele alınmıştır. Araştırmaya katılan okullara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile İlgili Bilgiler

| Okul | Öğrenci Sayısı | Öğretmen Sayısı | Okul Türü | Sosyo-Ekonomik Düzey |
|------|----------------|-----------------|--------------|----------------------|
| O1 | 1154 | 87 | Devlet Okulu | Düşük Düzey |
| O2 | 650 | 50 | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| O3 | 721 | 45 | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| O4 | 820 | 73 | Özel Okul | Yüksek Düzey |
| O5 | 710 | 67 | Özel Okul | Yüksek Düzey |

Araştırmaya katılan okullardaki İngilizce öğretmenleri; araştırmacının ulaşılabilirliği göz önüne alınarak, Afyonkarahisar ilindeki devlet okulları ve özel okullar arasından seçilmiştir. Okulların tamamı il merkezinde olup, buldukları mahalli çevre, öğrenci ve öğretmen sayısı, öğrencilerin gelir durumu ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyesinin farklılaşması nedeniyle ayrılmaktadır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili bilgiler; ilgili öğretmenlerden ve okulların internet sayfalarından edinilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okulların isimleri araştırmacı tarafından gizli tutulmuştur.

Birinci okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük seviyede bulunan öğrencilerin gittiği bir ortaöğretim kurumudur. Öğrenci ve öğretmen sayısı fazla ancak; okulun fiziksel, sosyal ve ekonomik şartları alt seviyededir. Bu okula devam eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadesiyle genel olarak düşüktür.

İkinci okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan ancak şehrin uzak bir semtinde yer alan, sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede bir okuldur. Bu okuldaki öğretmenler fiziki şartların yeterli seviyede olduğunu, ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin orta düzeyde olması nedeniyle istenen başarı düzeyine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü okul Afyonkarahisar şehir merkezinde yer alan tanınan bir okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyededir. Okulun öğrenci profili farklı ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları da değişmektedir.

Dördüncü okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan bir özel okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksektir. Fiziki, sosyal imkanlar yeterli; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları yüksektir. Öğrencilerin İngilizce dersi becerilerine (özel konuşma dersi gibi) yönelik farklı dersleri vardır.

Benzer şekilde beşinci okul Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan bir özel okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksek seviyededir. Okulda, İngilizce sınıfı gibi özel ortamlar bulunmakta; öğrenciler internet tabanlı kaynaklardan dersi takip etmekte ve bireyselleştirilmiş öğretim yapılmaktadır.

Çalışmada yukarıda verilen okullardaki durum çalışmasının planlanması için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek; 2013):

1) Araştırma sorusunun geliştirilmesi: Durum çalışmalarında araştırmacının belirli bir durum ya da durumları belirleyerek; “nasıl” ve/veya “niçin” temelinde araştırma sorularını oluşturması gerekmektedir. Bu çalışmada; araştırmacı sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan (düşük-orta-yüksek) okulları ele alıp; “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aramak istemiştir.

2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Her alt problem araştırmacının ilgisini odaklaştıracağı bir alana işaret eder. Bu çalışmada da programın öğelerine ek olarak; öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu görüşler okulların sosyo-ekonomik düzeyleri karşılaştırılarak betimlenmiştir.

3) Analiz biriminin saptanması: Bu aşama ise çalışmada verilen “durumların” tanımlanması ile ilgilidir. Bu çalışmadaki durumlar; beş farklı okuldan oluşmaktadır. Okullardaki durumlar 9.sınıf düzeyindeki İngilizce dersleri ile sınırlandırılmıştır.

4) Çalışılacak durumun belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme ilişkin varsa alt problemlerini ve analiz birimini belirleyen araştırmacı, araştırma problemini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları saptar. Araştırmacı; hangi durumların probleme uygun olup olmadığını ve düşünülen durumların araştırma için mümkün olup olmayacağını, öncelikle dikkate almak zorundadır. Bu çalışmada “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusunun farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde bulunan okullarda incelenebileceği düşünülmüştür. Çünkü merkezden hazırlanan öğretim programının bulunmasına rağmen, program uygulamaları okullar bağlamında değişebilmektedir.

5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Çalışabileceği durum veya durumlar konusunda karar veren araştırmacı, bu aşamada seçtiği durum veya durumlardan hangi bireylerin araştırmaya dahil edileceğini de saptamalıdır. Pek çok nitel çalışmada olduğu gibi durum çalışmalarında da katılımcı sayısı veya örneklem göreceli olarak küçüktür. Bu çalışmada okullarda bulunan öğretmenlerin gönüllüğü esas alınmıştır. Devlet okullarında üç okuldan, on bir öğretmen araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Diğer yandan özel okullarda iki okuldan sadece üç öğretmen gönüllü olduğu için araştırmaya dahil edilebilmiştir. Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler araştırmaya katılmakta genel olarak zamanlarının olmaması sebebiyle isteksiz davranmışlardır.

6) Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemi veya yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problem ya da problemler dikkate alınarak belirlenir. Bu şekilde araştırmacının, veri toplama sürecinde alt problem ile ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınması mümkün olacaktır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla oluşturulan görüşme formunun oluşturulma süreci Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli kapsamında izlenen adımlarla şekillenmiştir. Öncelikle program bağlamında çalışan, katılımcılar ve uzmanlarla görüşülmüş, programın

kapsamı (9.sınıf) tanımlanmış ve program aktiviteleri doküman analizi ile gözden geçirilmiştir. Bütün bu adımlar sonunda görüşme formu araştırma sorusu ve alt problemi içerecek şekilde oluşturulmuştur.

7) Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması: Araştırmanın problemi ve alt problemi araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde de önemli bir yere sahiptir. Veriler, araştırmanın başında oluşturulan alt problemler temel alınarak düzenlenip yorumlanabilir. Herhangi bir alt problemle ilgili olmayan gereksiz veriler, verilerin analizi ve yorumlanması sırasında dışarıda bırakılır. Bu çalışmada ise veriler; araştırmanın problemi (programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri) ve alt problemi (programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri) kapsamında betimsel analiz ile analiz edilip yorumlanmıştır.

8) Durum çalışmasının raporlaştırılması: Araştırma yönteminin doğasından kaynaklanan gerekçelerle durum çalışmaları geniş açıklamalar ve katılımcıların betimlemeleriyle doludur. Bu çalışmada da katılımcıların görüşleri objektif bir şekilde elde edilen veriler aracılığı ile olduğu gibi sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma; amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013); bu örnekleme yöntemini araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından yakın ve erişilmesi kolay olan örneklemin seçilmesi olarak tanımlamışlardır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Araştırmacı; araştırmayı Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde bulunan 3 devlet okulu ve 2 özel okulda görev yapmakta olan ve gönüllü olan 14 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Ayrıca ilgili veri çeşitliliğine ulaşmak için öğretmenler görev yaptıkları okulun devlet veya özel okul olma durumuna göre seçilmişlerdir. Araştırmada görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme sürecine başlanmadan önce değerlendirme çalışması yapılan program ile ilgili bilgi verilmiştir. Program metni, bir nüsha olarak öğretmenlerle paylaşılmış ve incelemeleri istenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere görüşmeye başlanmadan önce bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| Öğretmen | Cinsiyet | Mesleki Kıdem | Mezun Fakülte | Olduğu | Lisansüstü Eğitim Durumu | Görev Yaptığı Okul | Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi |
|----------|----------|---------------|-----------------------|--------|--------------------------|--------------------|------------------------------|
| Ö1 | Kadın | 12 yıl | Eğitim Fakültesi | | Yüksek Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö2 | Kadın | 13 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö3 | Kadın | 7 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Düşük Düzey |
| Ö4 | Kadın | 11 yıl | Eğitim Fakültesi Dışı | | Lisans | Özel Okul | Yüksek Düzey |
| Ö5 | Kadın | 9 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö6 | Erkek | 15 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö7 | Kadın | 11 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö8 | Kadın | 9 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö9 | Kadın | 7 yıl | Eğitim Fakültesi | | Lisans | Devlet Okulu | Düşük Düzey |

| | | | | | | |
|-----|-------|--------|------------------|--------|--------------|--------------|
| Ö10 | Kadın | 13 yıl | Eğitim Fakültesi | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö11 | Erkek | 8 yıl | Eğitim Fakültesi | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö12 | Kadın | 4 yıl | Eğitim Fakültesi | Lisans | Devlet Okulu | Orta Düzey |
| Ö13 | Kadın | 4 yıl | Eğitim Fakültesi | Lisans | Özel Okul | Yüksek Düzey |
| Ö14 | Kadın | 3 yıl | Eğitim Fakültesi | Lisans | Özel Okul | Yüksek Düzey |

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 12'si kadın, 2'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 5 yıldan az olanların sayısı 3 kişi, 5-10 yıl olanların sayısı 5 kişi ve 10-15 yıl olanların sayısı 6 kişidir. 15 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin 13'ü eğitim fakültesi mezunu iken, sadece 1 öğretmen eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin 12'si İngilizce öğretmenliği programından mezunken, 1'i Bankacılık ve Finans programından mezun olup özel bir okulda İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü lisansüstü eğitimde bulunmazken, sadece 1'i "Eğitim Programları ve Öğretimi" alanında doktora öğrenimine devam etmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması modelinde olduğu için derinlemesine bilgi toplanması amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile veri toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması amacıyla öncelikle İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmış bir akademisyene, İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan bir akademisyene ve bir devlet okulunda 9. sınıf düzeyinde ders vermekte olan bir İngilizce öğretmenine görüşme sorularının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik görüşleriniz nelerdir? Programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme öğelerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?
- Sizce Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik yaşanan/yaşanabilecek sorunlar nelerdir?
- Sizce Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının daha iyi olması için neler yapılabilir?

Elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından ilgili programın da incelenmesi ile analiz edilmiştir. Daha sonra alan yazında yer alan İngilizce öğretim programı değerlendirmelerinin veri toplama araçları da incelenmiştir (Aslan ve İzci, 2017; Çelik ve Filiz, 2018; Çetin, 2018; İncirci ve Parmaksız, 2016; Kandemir, 2016; Karataş ve Fer, 2009; Kurt, 2017). Alınan cevaplar ve alan yazın taraması doğrultusunda görüşme sorularına İletişimsel Dil Yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanması, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) okullardaki uygulamalara olan etkisi, programda yer alan değerlendirme çeşitlerinin (video blog, e-portfolyo) gerçekte uygulanıp uygulanmadığı ve uygulanmasında yaşanan sıkıntılar ile ilgili sorular eklenmiştir.

Görüşme sorularının Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir akademisyen tarafından gözden geçirilmesi sonucunda son hali verilmiş ve deneme yapmak için 2 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Deneme uygulaması sonrasında; görüşme sorularının anlaşılabilirliği ile ilgili bir problemin yaşanmadığı görülmüş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formundaki sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanım ifadelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır? Kazanımların sayısı ve programın diğer öğeleri (içerik, etkinlikler, değerlendirme) ile olan uyumu nasıldır? Kazanımlar birbirini destekliyor mu, uyumlu mu?

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin uygulamanızı İngilizce derslerinizden örnekler vererek anlatır mısınız? Dersinizi nasıl planlıyorsunuz? Hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz? Yararlandığınız araç gereçler nelerdir?
- Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programında verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerini (A1, A2, B1, B2) okulunuzdaki İngilizce derslerinde kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşmeler, Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde bulunan 3 devlet okulu ve 2 özel okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 60 dakika sürmüş ve katılımcının gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşmeler yapılırken katılımcılar ses kaydı alınmasına izin vermemişlerdir. Bu nedenle araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirirken not almıştır. Görüşmeler yapılırken araştırmacı soruları konuşma tarzında sormuş ve objektifliği korumak adına verilen cevaplar ile ilgili yönlendirmelerde bulunmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada öğretmenlerden görüşme tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analiz çerçevesinde; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından aşağıda verilen adımlar izlenmiştir:

- **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ve görüşme formunda yer alan sorulardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveler temalar etrafında şekillendirilmiştir. Buna göre temalar; programın öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ilişkin bulgular, programın olumlu ve olumsuz yönleri, verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) uygulanmasına yönelik bulgular, programa yönelik gereksinim ve öneriler olarak düzenlenmiştir.
- **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, yukarıda verilen temalara göre oluşturulan çerçeveye göre elde edilen her bir görüşme formu tek tek okunup kodlanmıştır. Betimsel analiz için veriler temalara uygun olarak gruplandırılıp tek bir belge halinde düzenlenmiştir.
- **Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması:** Nitel araştırmalarda geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesiyle ve araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırmacının iç geçerliliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmeler sırasında katılımcıların gerçek durumlarına ilişkin bilgiler yansıtılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle sadece gönüllü kişilerle görüşme yapılmış, kimliklerine ilişkin herhangi bir bilgi paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Araştırmacının dış geçerliliğini (genellenebilirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda; çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmacının iç güvenilirliğini arttırmak için bulgular verilirken veriler çeşitlendirilerek, birbirleriyle çelişen veriler de elde edildiği şekliyle doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırmacının dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka bir İngilizce öğretmeninden yardım alınmış ve verilerinin belirli bir bölümünün kendisinin de kodlaması istenmiştir. Bu amaçla, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}]$ kullanılmış ve hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesinin % 80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Son aşamada betimsel analiz ile düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca, veriler; kolay anlaşılır ve okunabilir bir şekilde rapor edilmiştir. Araştırmacının sonunda tanımlanan bulgular açıklanmıştır. Bulgular

arasındaki neden-sonuç ilişkileri kurulmuş ve gerektiği yerde farklı çalışmalar ile karşılaştırmalarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bu nitel araştırmada ortaya çıkan bulgular, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan temalar altında ele alınmıştır. Bu temalar programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına ilişkin görüşler olarak verilmiştir. Elde edilen bulgular; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtildiği şekilde betimsel analiz kapsamında önceden belirlenen çerçeveye göre temalar ve temalara ait görüşlerden elde edilen alıntılar üzerinden açıklanmıştır.

1. Programın Kazanım Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde elde edilen görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımların sayısı, kazanımların kolaylık-zorluk durumu ve programın diğer öğeleri ile ilişkisi olarak temalara ayrılmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Programın Kazanım Ögesine İlişkin Temalar

| Temalar | Kodlar | Frekans (f) |
|---|--|-------------|
| Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu | - Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması | 11 |
| | - Kazanım seviyesinin dengede olmaması | 2 |
| Kazanım Sayısı | - Kazanımların sayı olarak sadeleşmesi | 3 |
| | - Farklı becerilerdeki kazanım sayısının fazla olması | 3 |
| Kazanımların Kolaylık-Zorluk Durumu | - Konuşma kazanımlarının zor olması | 3 |
| | - Kazanımların basit olması | 3 |
| Kazanımların Program Öğeleriyle İlişkisi | - Kazanımlar sayesinde programın aşamalılık ve sarmallık özelliğinin korunması | 10 |
| | - Kazanımların birbirleriyle ve program öğeleriyle ilişkili olması | 8 |
| | - Kazanım etkinlik ilişkisinin kurulamaması | 4 |

Tablo 3'te verildiği şekliyle elde edilen görüşlere göre genel olarak programda verilen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu (n=11) düşünülmektedir. Ancak devlet okulunda çalışan bir öğretmen ve özel okulda çalışan bir öğretmenden elde edilen görüşler; ünitelerde verilen kazanımlar ile ilgili bazı dengesizlikler olduğunu göstermiştir. Devlet okulunda çalışan bir öğretmen; konuşma ile ilgili kazanımların öğrenci seviyesinin üstüne çıkabildiğini ifade etmiştir:

“Programın tamamında yer alan dört temel beceriye ilişkin kazanımları ele alırsak öğrencilerin seviyesine kısmen uygun olduğunu söyleyebilirim. Bununla birlikte 9.sınıf öğrencilerini A1/A2 düzeyinde düşünürsek kazanımların bazıları öğrenci seviyesinin üzerinde kalırken bazıları öğrencilerin seviyesinin altında kalmaktadır. Örneğin; öğrencilerin question taq yapılarını kullanabilmesi ile ilgili kazanım öğrencilerin düzeyine çok uygun değildir. Ya da konuşma etkinlikleri ile ilgili olan kazanımlar yeteri kadar kelime bilgisi ile donatılmamış öğrenciler için üst düzeyde kalmaktadır. Bu sebeple kelime ve okuma çalışmalarına ait kazanımların daha fazla olması bu üst düzey kazanımları onların düzeyine uygun hale getirebilir.”(Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Aynı şekilde; özel okulda çalışan bir diğer öğretmenden elde edilen görüşe göre kazanımların bazılarında belli bir konu üzerinde gereksiz şekilde yoğunlukla durulurken bazı konuların üzerinde tam olarak durulmadan geçildiği ifade edilmiştir:

“Kazanımlar genel olarak öğrenci seviyesine uygundur. Ancak kazanımlarla ilgili bir kaç sıkıntı da mevcut. Bazı konular çok genele yayılmışken, bazı konular üzerinde yeterince durulmuyor. Beraber verilmesi gereken kazanımlarda konular farklı temalara itiliyor. Bu nedenle kazanımlar çok ayrıştırılmış. Örnek vermem gerekirse; past simple konusu ile past continuous konusu beraber verilmesi gerekirken, past simple bir üniteye verilip geçiliyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Kazanımların sayısı ile ilgili yorumların okul türüne (devlet okulu-özel okul) göre değiştiği anlaşılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler kazanımların sayısının bir önceki programa göre (MEB 2011, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı) sadeleştirildiğini (n=3) ifade etmiş ve bunu olumlu bir uygulama olarak yorumlamışlardır. Ancak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu okullarda (n=3) her temada verilen okuma, yazma, dinleme, konuşma ve telaffuz ile ilgili kazanımların aynı anda kazandırılması zor olarak yorumlanmıştır:

“Son yapılan program değişikliği ile birlikte kazanım sayısı azaltılmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir. Anadolu Lisesi düzeyinde bir okulda öğrenciler dört saatlik artı iki saatlik seçmeli İngilizce dersi görüyorlar. Bu durumda kazanımlar sayı olarak çok fazla değil.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımları ünitelere böldüğümde, en azından 1.dönemdeki kazanımları değerlendirdiğimde ben yeterli olduklarını düşünüyorum. Mesela önceki programda kazanımların sayısı çok fazlaydı. Yine de benim gibi meslek lisesinde çalışan bir öğretmen için yer alan kazanımların hepsini öğrencilere kazandırmak çok zor. Çünkü öğrencilerin ortaokuldan getirdikleri İngilizce bilgileri çok düşük seviyede. Önce bu açığı kapatmaya çalışıyorum.” (Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Kazanımların kolaylık-zorluk durumu ile ilgili görüşlerde ise devlet okullarında (n=3) genel olarak öğrencilerin konuşma ile ilgili kazanımlarda zorlandıkları bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan devlet okulunda çalışan bir öğretmenden elde edilen görüşe göre konuşma kazanımlarının sayısının çok fazla olması ve bu beceriye yönelik kazanımların kazandırılmasının diğer becerilere göre daha zor olması nedeniyle öğrencilerin sıkıldıkları anlaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenler ise kazanımların öğrencilerine göre çok basit kaldığını (n=3), kendilerinin programdaki temalarla paralel olarak kazanımları desteklediklerini ifade etmişlerdir.

“Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun. Ancak konuşma kazanımları çok fazla uygulanabilir ve dikkat çekici değil. Bu yüzden öğrencileri yeterince teşvik etmiyor. Ayrıca kazanımlar her beceriye dengeli dağıtılmamış. Örneğin, her temada speaking ile ilgili kazanım sayıları diğerlerinden fazla.” (Ö5-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımlar bize göre çok hafif. Öğrenciler için yeterli değil. Ben özel okulda çalıştığım için biz mutlaka programa takviye yapıyoruz. Daha çok konuşma kazanımlarını arttırıyoruz. Zaten konuşma becerilerine ait kazanımları geliştirebilmek için haftada en az 1 saat konuşma dersi uyguluyoruz (Speaking Course). Dilbilgisi konularını zaten öğrenciler çok hızlı kazanıyorlar.” (Ö13-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Kazanımlarla diğer program öğelerinin ilişkisi ile ilgili kategoride ise öğretmenler genel olarak kazanımların birbirleriyle ve diğer program öğeleriyle ilişkili (n=8) olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle; kazanımlar sayesinde öğretmenlerin çoğu programın sarmallık ve aşamalılık özelliğinin korunduğunu (n=10), kazanımların ve bununla paralel olarak içeriğin temalar ilerledikçe basitten karmaşığa doğru bir yol izlediğini ifade etmişlerdir. Kazanımların içerik ile uyumlu olduğu belirtilmiş, ancak öğretmenler kazanımların programda verilen etkinlikler ile ilişkisinin açık bir şekilde kurulmadığını (n=4) da eleştirmiştir:

“Genel olarak, kazanımlar temalar içerisinde bağımsız ele alınmış ve birbirini tamamlıyor. Ancak kazanım-içerik ilişkisi, kazanım-etkinlik ilişkisinden daha iyi hazırlanmış. Programda verilen etkinliklerin hangi kazanımla ilişkilendirileceği açık değil.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımlar kısmen birbirini destekliyor. Programın sarmallık özelliği korunmuş. Tekrarlarla kazanımlar öğrenciye hatırlatılıyor. Zaten dil öğretimi bir bütün. Bir önceki temada öğretilen dinleme becerisi bir sonraki etkinliği olumlu etkiliyor.” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Alınan görüşlere göre hem devlet okullarında görev yapan öğretmenler hem de özel okullarda görev yapan öğretmenler; kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, kazanımların genel olarak birbirini desteklediği, kazanımların programın diğer öğeleri ile ilişkili olduğu ve kazanımların programdaki sarmallık ve aşamalık özelliklerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak; devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler kazanımların sayı olarak fazla olduğunu özellikle konuşma becerisi ile ilgili kazanımların öğrencilerin düşük seviyedeki hazırbulunuşlukları nedeniyle kazandırılmadığını, verilen kazanımların ders saati ile orantılı olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında özel okullarda görev yapan öğretmenler ise ders saatlerinin fazla olması sebebiyle kazanımların sayı olarak çok az olduğunu, kazanımların basit kaldığını özellikle konuşma kazanımlarına ekleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

2. Programın İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri; içeriğin düzenlenmesi, ders kitabı ile ilgili problemler ve içeriğin özellikleri olarak temalara ayrılmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Programın İçerik Ögesine İlişkin Temalar

| Temalar | Kodlar | Frekans (f) |
|-----------------------------------|---|-------------|
| İçeriğin Düzenlenmesi | - İçeriğin basitten karmaşığa düzenlenmesi | 10 |
| | - İçeriğin ön koşul öğrenmelere göre düzenlenmesi | 10 |
| Ders Kitabı ile İlgili Problemler | - Ders kitaplarının yetersiz olması | 7 |
| | - Ek kaynak kullanımı | 3 |
| İçeriğin Özellikleri | - İçeriğin yetersiz olması | 6 |
| | - İçeriğin güncel ve yaşamla ilgili olması | 1 |
| | - İçeriğin bilimsel bilgiler içermesi | 1 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri içeriğin basitten karmaşığa (n=10) ve ön koşul öğrenmelere (n=10) göre düzenlendiği konusunda hemfikirlerdir.

“İçerik güncel bilgiler içermektedir ve basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Bir önceki üniteye verilen kazanımlar sonraki ünitelerde karşımıza çıkmaktadır. Bu da tekrar ve hatırlatma olanağı sağlamaktadır. Örneğin; comparatives konusunun ikinci üniteye işleniyor olması, 4.ünitedeki superlatives konusu için zemin hazırlamaktadır.”(Ö2-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Ancak programda yer alan içeriğin ders kitaplarına yansıtılması konusunda problemler yaşandığı ifade edilmiştir. Devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler programdaki temaların yansıtıldığı ve MEB tarafından okullara dağıtılan kitapların yetersiz (n=7) olduğu görüşündedir. Ayrıca, özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ise programdaki temalara paralel yabancı kurumların hazırladığı kitapları kullanmaktadır (n=3):

“Programda güncel içerikler yer alırken ders kitabındaki içerikler her zaman güncel, teknolojik bilgileri içermiyor. Biz zaten özel okul olduğumuz için MEB’in verdiği ders kitaplarını değil, programla uyumlu olan başka kitapları kullanıyoruz. Bu kitaplar, MEB’in verdiği kitaplardan daha profesyonel hazırlanmış.”(Ö14-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Konuşma ve dinlemeye ait içerikler yoğun olsa da bu içeriklerin tam olarak ders kitabında verilemediğini düşünüyorum. Bence MEB programın içeriği ve ders kitabı uyumunu gözden geçirmelidir.”(Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Benzer şekilde; programdaki içeriğin yaşamla ilgili olma, bilimsel, güncel bilgiler içermesi durumu kategorisinde öğretmenler programın içeriğini yetersiz bulmuşlardır (n=6). Bunun yanında bir öğretmen de programdaki içeriğin önceki programdan daha iyi nitelikte olduğunu ifade etmiştir:

“Evet, bazı içerikler ilgi çekebilecek nitelikte ama konular sürekli güncellenmeli, teknolojik konulara daha çok yer verilmeli. Mesela “celebrities” konusunda Norah Jones isimli bir şarkıcıya yer verilmiş. Ancak onların tanıdığı başka bir sanatçı olsa daha güzel olabilir. Zaman zaman bilimsel ve

güncel bilgiler dâhil edilmeye çalışılmış ancak kitap ve program bütünlük sağlamadığı için sorunlar çıkıyor.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Programdaki içerikler yaşamla ilgilidir. Güncel bilgileri içirme durumu da önceki programlara kıyasla iyi seviyede. Önceki programların bu açıdan daha geride olduğunu, MEB’in son yıllarda İngilizce öğretiminde güncelliğe önem verdiğini düşünüyorum. Ancak tabii ki bu durum özel okullarda verilen dil eğitimi gibi değil.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Elde edilen verilere göre hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla içeriğin ön koşul öğrenmelere ve basitten karmaşığa doğru düzenlendiği görüşüne katılmışlardır. Ayrıca devlet okullarında görev yapan öğretmenler ders kitaplarından memnun olmadıklarını ama MEB tarafından verilen bu kitapları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise yine ders kitaplarından memnun olmadıklarını ve farklı ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

3. Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri; kazanım-etkinlik ilişkisi, iletişimsel yaklaşım temelli problemler, öğretim programında yer alan etkinlikler, etkinlikleri planlama ve etkinliklerde kullanılan araç-gereçler olarak temalara ayrılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Temalar

| Temalar | Kodlar | Frekans (f) |
|--|---|-------------|
| Kazanım-Etkinlik İlişkisi | - Etkinliklerin kazanımlar ile uyumlu olmaması | 4 |
| İletişimsel Yaklaşım Temelli Problemler | - Sınıfta konuşma temelli etkinlik yapmanın zorluğu | 10 |
| Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler | - Programdaki etkinliklerin ders kitabında yer almaması | 6 |
| Etkinlikleri Planlama | - Günlük plan yapılmaması | 6 |
| | - Haftalık ders planı yapılması | 2 |
| | - Sınıf mevcudunun kalabalık olması | 2 |
| Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçler | - Akıllı tahta kullanımı | 10 |
| | - Gerekli teknolojik araçların sağlanamaması | 4 |

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programda verilen etkinlik çeşitlerinin kazanımlara göre uygulanması (n=4) ve programdaki etkinliklerin ders kitabı ile uyumları konusunda problemler yaşanmaktadır (n=6). Diğer belirtilen problemler ise okullarda sınıf mevcudlarının etkili dil öğretimi için kalabalık olmasıyla etkinliklerin sağlıklı olarak yürütülememesi (n=2) ve etkinlikler için bazı devlet okullarının fiziksel donanımlarının yeterli olamamasıdır (n=4):

“Öğrencileri İletişimsel Yaklaşımaya yöneltecek kazanımlar var evet ama bu kazanımlara ulaşmayı sağlayacak etkinlikler yok maalesef. Ders kitabında sadece bir okuma parçası, buna yönelik sorular, dinleme metni ve buna yönelik sorular var.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Etkinliklerin uygulanması konusunda okulun içinde bulunduğu fiziksel durumun ve öğrenci portföyünün önemli olduğu kanısındayım. Biz özel okul olsak da 9.sınıflarda her bir sınıfta öğrenci sayısının 35 olması etkinlik uygulamalarında zorluklar çıkarmaktadır. Ayrıca biz etkinliklerin uygulanmasında sıkıntı yaşamıyoruz ama doğu illerinde bu programı uygulamaya çalışan bir öğretmen, akıllı tahta gibi olanaklardan nasıl yararlanacak? Akıllı tahta, bilgisayar, mp3 çalar gibi donanımlar olmadan etkinliklerin uygulanması çok zor.” (Ö14-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Programda öğretmenlerin sınıflarında uygulaması gerektiği ifade edilen iletişimsel dil yaklaşımının etkinliklerle bağlantılı olarak nasıl uygulandığına ilişkin öğretmenler; bu yaklaşımı sınıflarında yoğunlukla uygulayamadıklarını (n=10), ders kitabı ile uyumlu olarak çoğunlukla dilbilgisi temelli eğitim yapıldığını, bu yaklaşımı vurgulamak amacıyla programda konuşma kazanımlarına yönelik örnek etkinlikler olmasının yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel okullarda durum bu açıdan farklılık göstermektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler; fiziki donanımlarının, ders materyallerinin daha güncel ve teknolojik olması sebebiyle programın etkinlik boyutunu daha etkili uyguladıklarını (n=3) ifade etmişlerdir:

“Ben bu yaklaşımın okullarda uygulanabildiğini düşünmüyorum. Bu yaklaşım için uygun gerekliliklerimiz bulunmamaktadır. Mesela, az sınıf mevcudu, sadeleştirilmiş program, öğrenci hazırbulunuşluklarının iyileştirilmesi vb. MEB’in bu konuda İngilizce öğretmenlerine rehberlik edecek gayretler içerisinde olması gerekiyor.” (Ö9-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

“Bu konuda biz derste sürekli İngilizce konuştuğumuz için MEB okullarına göre ilerideyiz. Yine, MEB’in kitabı bu konuda yeterli etkinlik sağlamıyor. Programı incelediğimde; etkinlik anlamında TV, radio, song, video, poem, role play var. Biz bunları zaten kullanıyoruz derslerimizde. Bizim ek olarak kendi kullandığımız kitapta online kaynaklar da var. Bunlar biraz pahalı kaynaklar. Biz bu yayınevinden parayla satın aldığımız için sorun olmuyor. Ama MEB okullarında bu nasıl sağlanır bilemiyorum.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Ayrıca, öğretmenlere programdaki etkinlikleri derslerinde nasıl planladıkları ve hangi araç-gereçleri kullandıkları konusunda çoğunlukla akıllı tahtayı kullandıklarını ifade etmişlerdir (n=10). Öğretmenlerin bulunduğu okulların bazılarında akıllı tahta bulunmamaktadır (n=4). Ancak akıllı tahtadaki etkinliklerin çeşitliliği özel okul-devlet okulu arasında farklılaşmaktadır. Devlet okullardaki öğretmenler sadece belli kaynakları akıllı tahtada kullanabilirken, özel okul öğretmenleri ise bu konuda daha özgür olduklarını belirtmişlerdir.

Devlet okullarında çalışan öğretmenler; haftalık ya da günlük plan yapmadıklarını ifade etmişlerdir (n=6). Bu anlamda ders kitabı öğretmenlere rehber olmaktadır. Özel okullarda ise bazı öğretmenler haftalık ders planı yaptıklarını belirtmişlerdir (n=2).

“Akıllı tahtayı yoğunlukla kullanıyorum. Kahoot ve EBA birincil kaynaklar. Ancak akıllı tahtalarda MEB içeriğinin dışına çıkamıyoruz. Derste o anda ilgili bir video açamıyoruz. Bu da uygulamada kısıtlılığa neden oluyor. İngilizce derslerinin programdaki iletişimsel yeterliliği sağlaması için daha teknolojik ve etkileşimli işlenmesi gerekiyor.” (Ö10-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Alınan görüşlere göre hem özel okulda hem de devlet okullarında görev yapan öğretmenler kazanım-etkinlik uyumunun programda tam olarak verilmediği, etkinlik örneklerinin yer almamasının olumsuz bir durum olduğu, ders kitabındaki etkinliklerin programda verilen etkinlikler ile uyumlu olmadığı ve iletişimsel yaklaşımın sınıf içerisinde programda verildiği şekliyle yansıtılmadığı konusunda aynı görüşleri paylaşmaktadırlar.

4. Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümdeki öğretmen görüşleri; hedeflere ulaşma düzeyi ve kullanılan ölçme araçları olarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Temalar

| Temalar | Kodlar | Frekans (f) |
|-------------------------|---|-------------|
| Hedeflere Ulaşma Düzeyi | - Düşük | 6 |
| | - Orta | 2 |
| | - Yüksek | 2 |
| Ölçme Araçları | - Video blog kullanılmaması | 11 |
| | - E-portfolyo uygulamasının yapılamaması | 8 |
| | - Teknolojik ölçme araçlarının kullanılması | 3 |

Öğretmenlerin görüşlerine göre hedeflere ulaşma düzeyi; düşük (n=6), orta (n=2) ve yüksek (n=2) olarak gruplandırılmıştır. Bazı öğretmenler ise bu konuda bilgi vermemiştir (n=4). Öğretmenler; hedeflere ulaşılmama durumunun nedenleri olarak teknolojik cihazlara ulaşamama, öğrencilerin ailelerinin düşük sosyo-ekonomik durumları, okul türü nedeniyle derse ilgi duymama gibi başlıklarda yorum yapmışlardır:

“...Programda verilen hedeflerin hepsini kazandırdığımı söyleyemeyeceğim. En problemlili kazanımlar bence telaffuz, dinleme ve konuşma. Okuma ve yazmayı bir nebze de olsa yapmaya çalışıyorlar. Bu hedeflere ulaşamama sebepleri bence; ailelerden kaynaklanan düşük sosyo-ekonomik durum, bilgisayar gibi cihazlara kolay ulaşamamaları, meslek lisesine devam etmeleri (yani meslek lisesinde okuyan öğrenci teknik derslere yöneliyor, İngilizce dersinin işlerine yaramayacağını düşünüyorlar) ve kendi çevrelerinde sosyal medya hariç İngilizce ile vakit geçirmemeleridir (İngilizce şarkı dinlemek, İngilizce dizi izlemek).” (Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Programda kullanılan ölçme araçlarından başarı testi, öz değerlendirme formları, kalem-kağıt testleri, öğretmen gözlemleri ve dinleme, konuşma becerilerini içeren uygulama sınavlarıdır. Öğretmenler, programda yer alan video blog tutma (n=11) ve e-portfolyo (n=8) gibi değerlendirme çeşitlerini sınıf içerisinde çoğunlukla kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenini ise kalabalık sınıflarda bu gibi sürece yayılan değerlendirmelerin zor uygulanması, öğrencilerin bu değerlendirme çeşitlerinin inandırıcılıklarına inanmamalarıdır. Bu durumdan farklı olarak; özel okullardaki öğretmenler (n=3) ise programda yer alan tech-pack, e-portfolyo gibi değerlendirme çeşitlerini uyguladıklarını buna ek olarak programda yer almayan başka değerlendirme süreçlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir:

“...Programda yer alan tech-pack, video blog tutma, e-portfolyo kullanmıyoruz. Bu gibi değerlendirme çeşitlerini öğrencilerinin evde internetlerinin ve bilgisayarlarının olmayışı, yapılan bu etkinliklerin inandırıcılıklarına olan inançlarının olmayışı, bu gibi değerlendirme çeşitlerinin kalabalık sınıflarda yapılmasının zor olması gibi nedenler bizleri zorluyor. Bir de okullarda uygulanabilecek değerlendirme çeşitlerini öğretmenlerden fikir alarak oluşturmaları güzel olabilir.” (Ö12-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Programda yer alan bütün değerlendirme çeşitlerini (kâğıt-kalem testleri, e-portfolyo kullanımı) çoğunlukla kullanıyoruz. Sadece video blog kullanmıyoruz. Bunun yerine farklı bireyselleştirilmiş uygulamalarımız var. Şöyle anlatayım. İki haftada bir quiz yapıyoruz. Üç tane sözlü konuşma sınavlarımız var. İki ana sınavımız var. Dijital platformlardan haftalık bireysel ödevlendirmelerimiz oluyor. Buna ek olarak, yazılı ödevlerimiz de oluyor. Video blog yerine poster presentation yapıyoruz. Sınıf mevcudumuz az kişi (min 9 max 14) olduğu için bu etkinlikleri gerçekleştirmek zor olmuyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Elde edilen verilere göre devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenler programın değerlendirme boyutunda verilen değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanma konusunda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Özel okullarda çalışan öğretmenler sınıf mevcudlarının az kişi olması sayesinde e-portfolyo gibi programda verilen değerlendirme uygulamalarına ek olarak bireyselleştirilmiş değerlendirme çeşitlerini de kullanmaktadırlar. Ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler ise programda verilen video blog, e-portfolyo gibi uygulamaları kullanmadıklarını daha çok kalem-kağıt testleri ve zaman zaman da uygulama sınavlarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

5. Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümdeki öğretmen görüşleri; programın olumlu yönleri, programın olumsuz yönleri, programda verilen dil seviyelerinin uygulanması, programa yönelik ihtiyaçlar ve programa yönelik öneriler olarak beş temaya ayrılmıştır. Programın olumlu yönleri ilgili betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmen Görüşlerine Göre Programın Olumlu Yönleri

| Tema | Kodlar | Frekans (f) |
|--------------------------|--|-------------|
| Programın Olumlu Yönleri | Aşamalılık ve sarmallık özelliği | 5 |
| | Dört becerinin aynı anda yer alması | 2 |
| | Konuşma becerisine önem verilmesi | 2 |
| | Programın sadeleşmiş olması | 1 |
| | Programın teknolojik araçlarla desteklenmesi | 1 |

Öğretmenlerin görüşlerine göre programın çoğunlukla temel seviyeden başlayıp aşamalı olarak zorluk derecesinin artmasının olumlu olduğu ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından bu durumun yararlı olabileceği anlaşılmıştır (n=5):

“Programın İngilizceyi en baştan alması ve yeni öğreniliyor gibi başlaması olumlu bir özellik. Farklı seviyelerden gelen öğrencilerimiz arasındaki uçurumu kapatmamıza yardımcı oluyor. Çünkü ilköğretim mezunu olan öğrencilerimiz arasında hazırbulunuşluk seviyesi çok düşük olan öğrencilerimiz var. Her öğrencinin seviyesi aynı düzeyde değil.” (Ö5-Devlet Okulu Orta Düzey)

Bunun yanında bazı öğretmen görüşlerine göre programın dört becerinin de önemli olduğunu vurgulaması (n=2) ve konuşma temelli kazanım ve etkinliklere önem vermesi (n=2) olumlu bir gelişme olarak vurgulanmıştır.

“Dört beceri de önemli hale getirilmiş. Bu durum mutluluk verici. Bu da öğrencileri daha katılımcı hale getiriyor. Bu anlamda dilbilgisi temelli eğitimden kurtulmaya çalışıyoruz...” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Bence programın en önemli olumlu yönü bir önceki programa göre sadeleştirilmiş olmasıdır. Dilbilgisi bir önceki programda çok yoğun bir odak noktasıydı. Bu programla bu durumun bir nebze de olsa üstesinden gelinmiş. Ancak programı değiştirmekle öğretmenleri değiştirmek aynı anda gerçekleşmiyor...” (Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Programın olumsuz yönleri ile ilgili betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
Öğretmen Görüşlerine Göre Programın Olumsuz Yönleri

| Tema | Kodlar | Frekans (f) |
|---------------------------|--|-------------|
| Programın Olumsuz Yönleri | Etkinlik örneklerinin bulunmaması | 5 |
| | Değerlendirme ögesinin uygulanabilir olmaması | 4 |
| | Ders kitabı ile programın uyuşmaması | 2 |
| | Programın zorluk seviyesi ile ilgili problemler | 1 |
| | Etkinliklerin yetersizliği | 1 |
| | Telaffuz kazanımları ile ilgili zorluklar | 1 |
| | Değerler eğitimi ile ilgili kısıtlı açıklama | 1 |
| | Uygulama sınavlarına programda yer verilmemesi | 1 |
| | İçerikte verilen konuların sayısı olarak çokluğu | 1 |
| | İçeriğin güncel olmaması | 1 |

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programdaki eğitim durumları ögesine ait etkinlik örneklerinin bulunmaması (n=5), değerlendirme ögesinde verilen e-portfolyo, video blog gibi sürece yönelik değerlendirme çeşitlerinin uygulanamaması (n=4) ve ders kitabının programı yansıtmaya yeterlilikte olmaması (n=2) dikkat çekmiştir.

“...Konuşmaya yönelik kazanımlar fazla ve etkinlikler az. Programa daha uygulanabilir ve katılım sağlayıcı etkinlikler eklenebilir. Bir de programda etkinlik örnekleri yok. Yani evet bir sürü etkinlik verilmiş ama neyi nasıl yapacağımız belli değil. Bu açıdan biz kitabı takip ediyoruz. Oradaki etkinlikleri yapmaya çalışıyoruz.” (Ö5-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“...Yani ders kitapları da çok yetersiz. Devlet okullarında gözlemlediğim teknolojik donanımın yetersiz olması nedeniyle uygulanamaması.” (Ö4-Özel Okul- Yüksek Düzey)

“MEB’in geçen yıl getirdiği uygulama sınavları karşılaştığım zorluklardan biri. MEB geçtiğimiz yıllarda liselerde İngilizce dersinde uygulama sınavlarını bir dönemde en az bir kere olmak üzere zorunlu tuttu. Ortaöğretim kurumları yönetmeliği gereği yabancı dil derslerinin sınavları dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır kuralı geldi. Ancak bu sınavların sadece liselerde zorunlu olması, ilk ve ortaokulda öğrencinin bu tarz sınavlarla karşılaşmaması, öğrencinin ilk kez 9.sınıfta karşılaşması zorluklar doğuruyor. Özellikle konuşma kısmında öğrenciler çok kaygılı, çekingen olduklarından başarısız oluyorlar. Uygulama sınavları hakkında bir bilgiyi programda görmedim. Aslında programda değerlendirme örnekleri olsa güzel olurdu. Ayrıca, programda uygulamada güçlük çıkartabilecek video blog gibi değerlendirme çeşitlerinin olması bence biraz problemlidir.” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Programda verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) okullarda uygulanmasına ilişkin betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Görüşlerine Göre Programda Verilen CEFR Seviyelerinin Okullarda Uygulanması

| Tema | Kodlar | Frekans (f) |
|--|--|-------------|
| CEFR Seviyelerinin Okullarda Uygulanması | Mevcut sistemde seviyelerin uygulanamaması | 11 |
| | Öğrencilerin önbilgilerinin yetersiz oluşu | 6 |
| | Ders saati uyumsuzluğu | 3 |
| | Üst sınıflarda yaşanan problemler | 3 |
| | Düzey belirleme testi yapılamaması | 1 |

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre dil öğretiminde öncelikle öğrencilerin giriş bilgilerini ölçmek için düzey belirleme sınavı yapılması ve dil seviyelerinin belirlenerek öğrencilerin belirli kurlara ayrıştırılması gerekmektedir. Ancak devlet okullarında görev yapan öğretmenler mevcut sistemde 9. sınıf programının zaten A1/A2 seviyesi ile başlaması, öğrencilerin İngilizce seviyesinin düşük olması, İngilizce dersindeki ders saatinin 9. sınıfta dört ya da altı saatken, okul türüne göre üst sınıflarda haftada iki saate düşmesi nedeniyle uygulanamayacağını (n=11) ifade etmektedirler:

“Okulumuzda bununla ilgili bir çalışma yapmadık. Aslında normalde öğrenciler senenin başında sınav yapıp sınav sonucuna göre CEFR kurlarına (A1, A2, B1 vs) yerleştirmeleri gerekiyor. Bence de mantıklı olan bu. Ancak bu sistem bize uygun değil. Ben bunu uygulasam bile her kura ayrı sınıf açmak bizim okul sistemimize aykırı. Ayrıca bizim öğrencilerimizin çoğunun seviyesi A1-A2 düzeyinde sınav yapsak da çoğunun sınav sonucunun zaten bu seviyede çıkacağını düşünüyorum. Yani bizim için çok da bir farkı yok. Yine de genel anlamıyla düşünürsem; bizde yok ama bir Anadolu Lisesindeki 9.sınıf düzeyindeki bir öğrencide hem A1 hem de B1 seviyesinde öğrenci varsa ve biz de bu öğrencilerin farkını ayırtmazsak B1 seviyesindeki öğrenci sıkılırken, A1 seviyesindeki öğrenci zorlanabilir”(Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

“Biz okulumuzda bu seviyeleri uyguluyoruz. Zaten öğrencilerin neredeyse hepsinin seviyesi A1-A2 düzeyinde. B1 düzeyine çıkan çok nadir. Bu anlamda 9.sınıf programı öğrencilere yeterli oluyor. Ancak 10.sınıf ve üstünde seviye gittikçe artıyor. Programda 12.sınıfı bitiren bir öğrenci B2+ seviyesinde olması gerekiyor. Ancak ders saati gittikçe azalıyor. Belki 9.sınıf için bir problem değil. Ama diğer sınıf seviyelerinde bu durum çok problem oluyor (Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Bu durumdan farklı olarak; özel okulda çalışan bir öğretmen bu seviyelerin okulda uygulandığını ve bireysel farklılıklar açısından yarar sağladıklarını ifade etmiştir:

“Dediğim gibi biz özel okul olduğumuz için bizde kur sistemi var ve bu seviyelere göre öğrenci sınıfları oluşturabiliyoruz. Aslında bizdeki CEFR değil, Uluslararası, özel bir yayınevının yayınlarının sınıflandırılması gibi bir durum. Bizde 3 seviye var. A0, A1, A2. B ve C seviyeleri yok. Ancak seneye bu seviyelere de öğrencileri çıkarmayı hedefliyoruz. Öğrenciler sadece İngilizce derslerinde sınıflara ayrılıyorlar. Diğer derslerde birleşiyorlar. Bu nedenle biz bu seviyeleri uygulayabiliyoruz. Ancak devlet

okullarında bu durum biraz zor olabilir. Bence öğrencileri İngilizce seviyelerine ayırmak dil öğretimi açısından daha yararlı bir durum. Bireysel farklılıkları öne çıkartıyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Öğretmenlerin programa ilişkin gereksinimleri ve önerileri ile ilgili oluşturulan temalar Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10.
Öğretmenlerin Programa Yönelik Gereksinimleri

| Tema | Kodlar | Frekans (f) |
|---------------|--|-------------|
| Gereksinimler | Etkinlik açıklamalarının saplanması | 4 |
| | Okulların teknolojik donanım açısından desteklenmesi | 4 |
| | Öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınması | 3 |
| | Sınıf mevcutlarının azaltılması | 2 |
| | Programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi | 2 |
| | Programın çoğunlukla konuşma becerisine yönelik geliştirilmesi | 2 |
| | Öğretmenlere programlarla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi | 2 |
| | Ders kitaplarının güncellenmesi | 2 |
| | İçeriğin eğlenceli ve günlük hayatla ilgili olması | 1 |
| | Okullarda dil laboratuvarları bulunması | 1 |

Öğretmenler görüşlerine göre programla ilgili ihtiyaçlar; etkinlikler ile ilgili örnekler ve detaylı açıklamaların bulunması (n=4), okulların daha iyi teknolojik donanıma sahip olması (n=4), öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınması (n=3), öğretmenlere programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi (n=2), ders kitaplarının programla daha iyi ilişkisinin kurulabilmesi için güncellenmesi (n=2) ve programın bireyselleştirilmiş dil öğretimini desteklemesi açısından sınıf mevcutlarının azaltılması (n=2) şeklinde ifade edilmiştir:

“Daha eğlenceli, ilgi çekici ve günlük hayatla ilişkili etkinliklere yer verilmelidir. Uygulama süreciyle ilgili biz öğretmenlerden süreç boyunca gerekli dönütler alınmalıdır ve yeni program bu dönütler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Çünkü genelde programlar hazırlanırken, biz öğretmenlere hiç fikrimiz sorulmuyor. Hâlbuki işin uygulayıcıları biziz.” (Ö2-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Teknolojik alt yapı eksikliğinin giderilmesine ihtiyaç var. Video blog sitesi için MEB bir internet sayfası düzenleyebilir. Uygulanmak istenen program gerçek dışı ama eldeki ise çok basit formda. E-okula girerken bile sıkıntılar yaşıyoruz. Bu açıdan her okulda akıllı tahtanın olmaması, internet yokluğu, bağlantının olmaması, e-portfolyo ve video blog gibi uygulamalar için sıkıntı çıkartır. Bir de programda etkinlik açıklamalarına daha çok yer verilebilir.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Bence ihtiyaç olan şey sınıfların daha az kalabalık olmasını sağlamak. Programın da daha sadeleştirilmesi gerekiyor. Ben programın dilbilgisinden arındırılıp iletişime, konuşmaya dönük olması taraftarıyım. Böyle bir program yapıp İngilizce öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitim ile durum değiştirilebilir.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Öğretmenlerin programa yönelik önerileri ile ilgili oluşturulan temalar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Programa Yönelik Önerileri

| Tema | Kodlar | Frekans (f) |
|----------|---|-------------|
| Öneriler | Programın konuşma temelli olarak yeniden inşa edilmesi | 6 |
| | Ortaöğretimde İngilizce hazırlık sınıfı bulunması | 3 |
| | Çevrimiçi materyal desteğinin artırılması | 2 |
| | Üst sınıflarda İngilizce ders saatinin azaltılmaması | 2 |
| | Öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi | 2 |
| | Öğretmenlerden programla ilgili dönüt alınması | 1 |
| | Öğretmenlerin teşvik olarak yurtdışı dil eğitimine gönderilmesi | 1 |
| | Uygulama sınavlarının ilköğretimde de yapılması | 1 |
| | Programdaki değerlendirme ögesi için rehberlik verilmesi | 1 |
| | Değerler eğitimi ile ilgili detaylı yönlendirme içermesi | 1 |

Öğretmen görüşlerine göre programla ilgili temel öneriler; programın yoğunlukla konuşma becerisine yönelik olması (n=6), İngilizce hazırlık sınıfının bulunması (n=3), çevrimiçi materyal desteğinin artması (n=2), programla ilgili olarak hizmet içi eğitim verilmesi (n=2), öğretmenlerden programla ilgili dönüt alınması (n=1), programda yer alan video blog, e-portfolyo gibi teknoloji gerektiren ölçme çeşitleri ile ilgili öğretmenlere rehberlik hizmeti sağlanması (n=1) ve değerler eğitimi ile ilgili detaylı açıklamalar verilmesi (n=1) olarak ifade edilmiştir:

“...Programların iyileştirilmesi için bence lisede hazırlık eğitimi geri gelmeli. Zaten hazırlık ve 9.sınıfta öğrenciler İngilizce öğreniyorlar. Daha sonra özellikle 10.sınıftan sonrasında İngilizceyi pek önemsemiyorlar. Çocuklar daha çok üniversite giriş sınavına hazırlanmaya başlıyorlar. Zaten 12.sınıfta da sınav stresi oluyor. Dil sınıfları haricinde İngilizce önemsenmiyor. Bir de okullara teknolojik donanım eklenmesi, materyal desteğinin gerektiğini düşünüyorum. Online materyal desteği artırılabilir. EBA var ama bence yetersiz. Öğretmeni yalnızlaştırmamak gerekiyor, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin geliştirilmesi belki de yurtdışına kısa süreli programlarla gönderilmeleri ve dil öğretim sertifikaları almaları gerekiyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Programda bence dil bilgisine artık yer verilmemeli. Çünkü artık herkes dil bilgisi ile yapılan öğretimin İngilizce konuşmaya fayda etmeyeceği konusunda hem fikir. Neden sadece iletişim temelli bir program hazırlamıyoruz? Ayrıca değerlendirmede de konuşma sınavları, kalem-kâğıt sınavlarından daha çok kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler dili konuşmaya yönelik çalışmalarda bulunurlar.” (Ö9-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Öğretmenlerin görüşlerine göre programın olumlu yönlerine kıyasla olumsuz yönlerinin bulunduğu, programda belirtilen dil seviyelerinin (9. sınıf A1/A2, 10.sınıf A2+/ B1, 11.sınıf B1+/B2 ve 12.sınıf B2+) uygulamaya tam olarak yansıtılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle programın eğitim durumları ögesine yönelik desteğe, okulların teknolojik araçlarla desteklenmesine, öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınmasına, öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilmesine, sınıf mevcutlarının azaltılmasına, programdaki kazanımların daha da sadeleşmesine ve programın yoğunlukla konuşma temelli olarak güncellenmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler gereksinimlerine göre programa yönelik önerilerde de bulunmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını saptamada program değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir. MEB tarafından geliştirilen programların uygulamadaki etkililiğini görmek ve programla ilgili gerekli düzeltmelerde bulunmak hem programın paydaşlarına hem de program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacaktır. İngilizce öğretim programlarına ait alanyazın incelendiğinde ilköğretim düzeyinde yapılan değerlendirme çalışmalarının (Aslan ve İzci, 2017; Alkan ve Arslan, 2014; Arı, 2014; Bulut ve Atabey, 2016; Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürlen, 2013; Çetin, 2018; Demirtaş ve Erdem, 2015; Dilekli, 2018; Dinçer ve Saracaloğlu, 2017; Er, 2006; Gezmiş Ceyhan ve Peçenek, 2010; Kandemir ve Tok, 2017; Kozikoğlu, 2014; Kurt, 2017; Küçüktepe, Eminoglu Küçüktepe ve

Baykın, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015; Seçkin, 2011; Yaman, 2010) ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalara (Çelik ve Filiz, 2018, İncirci ve Parmaksız, 2016; Karcı, 2012; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012) göre daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle; bu çalışmada da Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Çalışmada, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında öncelikle program bağlamında çalışanlarla ve uzmanlarla görüşülmüş, programa yönelik görüşler, olası sorunlar, kaygılar ve öneriler saptanmıştır. Bu sorunlara göre değerlendirilecek programın kapsamı 9.sınıf olarak belirlenmiştir. Program aktiviteleri doküman analizi ile gözden geçirilmiş, belirli sorun alanları program bağlamında çalışan ve uzman görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra gerekli verilere ulaşmak için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler; program ile ilgili amaç ve kaygıları keşfetmek, programla ilgili durumları ve problemleri kavramsallaştırmak amacıyla betimsel analiz ile analiz edilmiş, programdaki mevcut durum saptanmıştır. Çalışma daha sonra rapor haline getirilmiştir.

Programın kazanım ögesi ile ilgili olumlu görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması (n=11), kazanımların programın diğer öğeleri ile genel olarak birbirini desteklemesi (n=8) ve programdaki kazanımların aşamalılık, sarmallık özelliklerini içermesi (n=10) ve kazanımların sayı olarak sadeleşmesi (n=3) şeklindedir. Bu duruma benzer olarak; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) ortaöğretim İngilizce 2002, 2014, 2016 öğretim programlarında her sınıf düzeyinde programın kendi içinde (yatay olarak) bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru belli bir sıraya göre düzenlendiğini; bu şekilde kazanımların aşamalılık özelliğinin korunduğunu ifade etmiştir. Kazanımlarla ilgili olumsuz görüşler ise kazanımların bazı temalarda birbirinden kopuk ilerlemesi ve kazanımların programın eğitim durumu ögesi ile ilişkisinin tam kurulamaması olmuştur. Bu durumun mevcut nedenlerinin; programda verilen temaların birbiriyle ilişkisinin kurulmaması ve programda kazanımlara uygun etkinlik örneklerinin verilmemesi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında; devlet okullarında kazanımların sayısının öğrencilere fazla gelmesi ve kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde kalması; özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise tam tersi bir duruma işaret ederek programda verilen kazanımların öğrenciler için yetersiz olduğunu ifade etmesi dikkat çekici bir farklılık olmuştur. Bu durumun başlıca nedenleri; özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyelerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olması, özel okulların teknolojik imkanlarının iyi durumda olması olarak verilebilir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programının kazanımlarına ilişkin diğer çalışmalarda ise; İncirci ve Parmaksız (2016) öğretmenlerin ortaöğretim 10.sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarını öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamadığını ve öğrencilerin ön bilgilerine uygun olmadığını ifade etmiştir. Karcı (2012) ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmada öğretmenlerin programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığını, kazanımların haftalık ders saati içerisinde ulaşamayacağını, kazanımların birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığını ifade ettiğini belirtmiştir. Çelik ve Filiz (2018) ise çalışmada ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımlarını inceleyen uzmanlar; kazanım zaman uyumu yokluğu, kazanım sayısı çokluğu, kazanımların sade ve yalın olmadığı, kazanımlarla ilgili açıklama yokluğu, kazanımların iyi ifade edilmemiş olduğu, mantıksal bir taksonomi eksikliği ve işlevlerde genel ifadelerin yer aldığı gibi eksikliklere dikkat çekmiştir.

Programın içerik ögesi ile ilgili görüşlerde ise öğretmenler içeriğin ön koşul öğrenmelere göre, basitten karmaşığa doğru düzenlendiği (n=10) konusunda hemfikirdir. Ancak; öğretmenlere göre içerik, önceki program ile kıyaslandığında (MEB, 2011 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı) daha iyi durumda olmasına rağmen, yaşam ile ilgili olma, bilimsel ve güncel bilgi içerme durumunda yetersizdir (n=6). Merter, Kartal ve Çağlar (2012), Çelik ve Filiz (2018) bu çalışmaya benzer olarak öğretmenlerin ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki içeriğin öğrencilere eğlenceli bir eğitim ortamı sağlamadığını, temaların yalınlıktan uzak olduğunu, dilbilgisine ağırlık verildiğini ve öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmediğini belirtmiştir. Bir diğer problem ise programdaki içeriğin ders kitabı ile uyusamamasıdır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler kullandıkları ders kitabını yetersiz bulmuşlar, özel okulda çalışan öğretmenler ise programdaki içerik paralelinde başka kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yine sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan okullarda program uygulamasının

farklılaştığını göstermektedir. Alan yazında İngilizce ders kitabının yetersiz olduğuna yönelik çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan; Arı (2014) İngilizce ders kitabının içeriğinin zor olduğunu ve dilbilgisi ağırlıklı olduğunu; Incirci ve Parmaksız (2016) ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde ve anlaşılabilir olmadığını, ders kitabının kazanımlarla tutarlı olmadığını; Demirtaş ve Erdem (2015), Dönmez (2010), Yıldırım ve Tanrıseven (2015) ilköğretim düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitaplarının sıkıcı ve ders kitaplarının içeriğinin bilgi yüklü olduğunu, Büyükduman (2005) ilköğretimde kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki içeriğin sunuluş sırasının basitten karmaşığa doğru olduğunu ancak ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olmadığını, Dinçer ve Saracaloğlu (2017) da ilköğretim 7.sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabı içerisindeki alıştırmaların öğrenci seviyesine dengeli bir şekilde dağıtılmadığını, kitabın ders saati açısından oldukça yoğun olduğunu açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre programın en problemlı öğeleri eğitim durumları ve değerlendirmedir. Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim durumlarında yer alan etkinliklerin kazanımlarla uyumunun açık bir şekilde ifade edilmediğini (n=4) ve programda yer alan etkinliklerin ders kitabı ile uyummadığını (n=6), okullarda fiziksel donanımın etkinlik çeşitlerini desteklemediğini (n=4) ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının (n=2) etkinliklerin uygulanması sırasında problem yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, programdaki kazanımların hangi etkinlikler ile gerçekleştirileceğinin açıklanması, ders kitaplarının program ile paralel hale getirilmesi, İngilizce öğretimi için gerekli olan teknolojik donanımın sağlanması gerekmektedir. Programın etkili olarak uygulanması açısından sınıf mevcudu da önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf mevcudunun az sayıda öğrenciden oluştuğu özel okullarda bireyselleştirilmiş öğretim yapılabilmesi nedeniyle İngilizce öğretimi daha etkili bir şekilde ilerlemektedir. Elde edilen sonuçlar farklı çalışmalarda da incelenmiştir. Çetin (2018) öğretmenlerin ilköğretim 7. sınıf İngilizce öğretim programındaki önerilen etkinliklerin yetersiz olduğunu söylediğini, etkinliklerin daha keyifli ve etkili olacak şekilde güncellenmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde Kandemir ve Tok (2017) ilköğretim 2.sınıf İngilizce öğretim programındaki etkinliklerin sıkıcı ve az olduğunu, öğretmenlerin etkinliklerle programı destekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Programda yer alan “İletişimsel Dil Yaklaşımının” etkinlikler bağlamında nasıl uygulandığı ise devlet okulu-özel okul olma durumuna göre değişmektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşler sonucunda bu yaklaşımın sınıflarında istenildiği gibi uygulanmadığı (n=11) belirlenirken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşler sonucunda; bu yaklaşımı materyallerin daha güncel olması, yabancı kaynaklardan yararlanabilmeleri, teknolojik donanımın güncel olması gibi sebeplerle programda istenilen şekliyle uygulayabildikleri (n=3) görülmüştür. Bu durum özel okullarda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin, devlet okullarında İngilizce eğitimi alan öğrencilerden İngilizce konuşma becerisi açısından daha ileri düzeyde eğitim aldıklarını göstermektedir. Benzer şekilde; Kozikoğlu (2014) ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasındaki sınıf içi gözleminde İletişimsel Yaklaşımın sınıfa yansıtılmadığını, sınıfın fiziki ortamının programın uygulanmasına uygun olmadığını, sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu, öğretmenin dilbilgisi konularını tahtaya yazarak öğretim yaptığını ifade etmiştir.

İngilizce derslerinde kullanılan araçlarla ilgili olarak ise öğretmenlerden elde edilen görüşler; derslerde akıllı tahtanın kullanıldığını göstermektedir (n=10). Ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler akıllı tahtada sadece belirli içeriği kullanabilirken, özel okulda çalışan öğretmenler daha çeşitli içeriğe ulaşabilmektedir. Yine devlet okullarında öğretmenler haftalık veya günlük ders planına gerek görmemekte, planlama için ders kitabını kullanmakta, özel okuldaki öğretmenler ise haftalık ders planı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çetin (2018) ise çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla akıllı tahtayı kullandıklarını, ancak öğretmenlerin ek materyal kullanımının maddi sınırlılıklar nedeniyle gerçekleştirilemediğini, sonuç olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ek kaynak talep ettiğini belirtmiştir.

Programın değerlendirme ögesinde ise hedeflere ulaşma düzeyi öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre; hedeflere ulaşma düzeyi çoğunlukla düşük (n=6) olarak görülmektedir. Programın hedeflerine ulaşmama nedenleri; teknolojik donanımın yetersiz olması, düşük sosyo-

ekonomik durum ve okul türü nedeniyle öğrencilerin derse ilgi duymamasıdır. Bu çalışmada olduğu gibi alan yazında birçok çalışmada da öğrencilerin İngilizce seviyelerinin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde program sonucunda istenilen seviyede olmadığı ifade edilmiştir. Kozikoğlu (2014) öğrencilerin İngilizce 7. sınıf öğretim programı sonucunda okuma, kelime ve dilbilgisi açısından programın hedeflerine ulaştığını ancak dinleme ve konuşma bakımından ulaşamadıklarını bulmuştur. Programda yer alan video blog tutma (n=11) ve e-portfolio uygulamaları (n=8) öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Bu durumun nedenleri ise sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencileri süreç değerlendirmeye ikna edememeleri olmuştur. Ayrıca bu uygulamaların kullanılmama nedeni olarak öğrencilerin sosyo ekonomik durumları sebebiyle bazı teknolojik donanımlara ulaşamamaları da söylenebilir. Programda, sürece yayılan bu ölçme araçlarının kullanılması öğrencilerin İngilizceye yönelik becerilerinin bütüncül anlamda değerlendirilmesi açısından önem taşıdığı belirtilmişken, uygulamada bu durumun gerçekleştirilememesi program ile ilgili dikkat çeken bir durumdur. Benzer şekilde Karıcı (2012) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programında programda yer alan ölçme teknikleri ile uygulanan ölçme tekniklerinin farklı olduğunu, dilbilgisi ağırlıklı öğretim nedeniyle öğrencilerin iletişimsel becerilerinin ölçülmediğini ortaya koymuştur. Merter, Çağlar ve Kartal (2012), öğrencilerin İngilizce öğretim programında verilen değerlendirme çeşitlerinden olan proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilemediğini, öğrencilerin kendi portfolyolarını düzenleyemediğini ifade etmiştir.

Ayrıca bu çalışmada kullanılan değerlendirme modeli kapsamında öğretmenlere programın olumlu/olumsuz yönleri, programa yönelik gereksinimleri ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programın aşamalık ve sarmallık özelliği (n=5) olumlu karşılanırken; etkinlik örneklerinin bulunmaması (n=5), değerlendirme ögesi ile ilgili detaylı açıklamalar bulunmaması (n=4) (Öğrenciler video blog oluştururken neye dikkat etmelidir? Öğretmenler öğrencileri video blog tutmaları için nasıl motive edebilirler? vb.), ders kitaplarının beklentileri karşılayamaması (n=2), değerler eğitimi ile ilgili detaylı açıklama bulunmaması (n=1) gibi nedenler programı olumsuz karşılamaları olarak nitelendirilmiştir. Görüldüğü üzere; öğretmenlere programı ve ders kitabını iletmek uygulamada karşılaşılan güçlükler engel olmamaktadır. Program hakkında öğretmenlere çeşitli eğitimler aracılığı ile bilgi vermek; uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmenlerden gelen talepleri karşılayabilecektir. Alan yazında birçok çalışmada İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler açıklanmıştır. Çetin (2018) program güncelleme ihtiyacının değerler eğitimi olduğu ifade edilmesine rağmen öğretmenlerin bu konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını, okul müdürlerinin de bu bilgileri öğretmenlerden edinmeye çalıştıklarını, ayrıca bir toplantı veya tanıtım semineri düzenlenmediği bulgusuna ulaşıldığını söylemiştir. Çelik ve Filiz (2018) ise ortaöğretim İngilizce öğretim programını ölçme teknikleri için örnek form yokluğu, değerlendirmede duyuşsal alan eksikliği, ölçme ve değerlendirme açıklamalarının eksikliği konusunda benzer uzman görüşleri olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise, öğretmenlerin programın merkezinde bulunan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tam anlamıyla uygulayamadıklarını (n=11) kabul etmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu seviyeleri uygulayabilmek için 9.sınıf başlangıcında öğrencilere düzey belirleme sınavı yapılmalı ve öğrenciler seviyelerine göre dil eğitimi almalıdır. Ancak mevcut okul sisteminde devlet okullarında bu durumun uygulanamaması; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin zaten düşük seviyede olması; 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta İngilizce ders saatindeki azalma nedeniyle (haftada iki saate düşmesi) bu sınıflardaki programın etkili bir şekilde uygulanamaması bu durumun nedenleridir. Ancak, özel okullarda çalışan öğretmenler; sınıf mevcutlarının daha az olması, daha esnek bir okul sistemini uygulayabilmeleri, bireysel olarak öğrenci takibinin daha detaylı olarak yapılması nedeniyle bu seviyeleri uygulamada büyük bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yine özel okullar ve devlet okullar arasında İngilizce öğretim programının uygulanmasına yönelik farklılıkların açığa çıkması olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin programa yönelik gereksinimleri ise program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi (n=4), okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi (n=4), programın uygulanması ile ilgili olarak mutlaka öğretmenlerden dönüt alınması (n=3), sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi (n=2), programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi (n=2), çoğunlukla konuşma becerisine yönelik

programın geliştirilmesi (n=2) ve öğretmenlere programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi (n=2) dir. Bu gereksinimlerden ayrı olarak öğretmenler; ortaöğretimde İngilizce hazırlık sınıfı uygulamasının geri gelmesini, online materyal desteğinin artırılmasını, ortaöğretimde İngilizce ders saatinin azaltılmamasını, öğretmenlerin programın ayrı bir paydaşı olarak düşünülmemesini, öğretmenlere yönelik teşvik sisteminin (yurtdışında dil eğitimi, online eğitim, terfi vb.) hayata geçirilmesini, ortaöğretime öğrenci hazırlayan ilköğretimin de İngilizce dersleri anlamında geliştirilmesini (uygulama sınavlarının ilköğretime de konulması, konuşma becerisinin yoğunlukla çalışılması) ve değerler eğitimi ile ilgili detaylı yönlendirmelerin olması gerektiğini öneri olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin programa yönelik vurguladığı bu ihtiyaçlar alandaki başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Demirtaş ve Erdem (2015) de öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerilerini; haftalık ders saatinin artırılması, ders kitabının değişmesi ya da revize edilmesi, içeriğin görsellerle zenginleşmesi, içeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, etkinliklerin çoğaltılması, programın daha eğlenceli hale getirilmesi, konu yoğunluğu daha da azaltılması, materyallere ulaşım kolaylığı sağlanması ve seviye sınıfları oluşturulması şeklinde özetlemiştir. Çetin (2018) ise öğretmenlerin ve yöneticilerin programla ilgili olarak hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Özetle; öğretmenleri program geliştirme sürecinin içerisinde katmak, İngilizce öğretmenlerine alanları ile ilgili eğitimler vermek, öğretmenler tarafından yoğunlukla eleştirilen ders kitapları yerine programın uygulanmasına odaklanmak, mevcut İngilizce öğretim programında bir gereklilik olarak verilen konuşma becerisinin gelişimini (İletişim Temelli Dil Yaklaşımı'nın kullanımı) sağlamak programla ilgili temel gerekliliklerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda programa ilişkin öneriler; programdaki kazanımların ve içeriğin yoğunlukla konuşma becerisine yönelik olarak oluşturulması, programda etkinlik örneklerine yer verilmesi, programla paralel daha güncel ve bilimsel bir ders kitabının kullanılması, devlet okulları ile özel okullar arasındaki uygulama farklılıklarını azaltmak amacıyla devlet okullarına teknolojik destek ve materyal çeşitliliği sunulması, öğretmenlere ve okul müdürlerine program ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ve öğretmenlerden programın uygulanması ile ilgili dönüt alınması olarak verilebilir. İleride yapılması düşünülen benzer araştırmaları için ise, değerlendirme çalışmasının farklı bir model kullanılarak yapılması, bulguların çeşitlendirilebilmesi için farklı veri toplama araçları ve yöntemlerin kullanılması, çalışmada kullanılan örneklemin genişletilmesi ve farklı paydaşlardan (öğrenciler, veliler, okul müdürleri) veri toplanması, çalışmanın farklı bölgelerdeki farklı okullarda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir..

References

- Aslan, A. S. 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.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 172-194.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 257-280.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). İlköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W., (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing five traditions*. Londra: Sage Yayıncılık, ThousandOaks.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Çelik, K. ve Filiz, B. S. (2018). Ortaöğretim İngilizce öğretim programının Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 50-67.
- Çetin, E. (2018). *7.Sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitim program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (4), 756-768.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 55-80.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1399-1425.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’ın bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12 (2), 1-24.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M.(1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gezmiş Ceyhan, N. ve Peçenek, D. (2010). *İlköğretim 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmacı yaklaşım ve planlı biçime odaklanma ilkelerine göre değerlendirilmesi*. “International Conference on New Trends in Education and Their Implications” Konferansı’nda sunulan bildiri. Antalya.

- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. “International Conference on New Trends in Education and Their Implications” Konferansı’nda sunulan bildiri. Antalya.
- İncirci, A. ve Parmaksız, Ş. P. (2016). 10. sınıf ortaöğretim İngilizce öğretim programının Stufflebeam (CIPP) bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4 (2), 153-173.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kandemir, A. ve Tok, Ş. (2017). İlköğretim 2.sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 215, 27-67.
- Karataş, H. & Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 47-60.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.
- Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 508-524.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinin seçmeli dersler ve açıklamalar bölümlerinde değişiklik yapılması. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokul-ve-ortaokul-haftalik-ders-cizelgesi/icerik/428>. Erişim Tarihi: 07.08.2019
- MEB (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 07.08.2019
- MEB (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 43-58.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 1-25.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (Seventh Edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özudoğru, F. ve Adıgüzel, C. (2015). İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (11), 1251-1276.
- Phillipson, R. ve Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only world wide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30 (3), 429-452.

- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-576.
- Stake, R. (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. "New Trends in Evaluation" Konferansı'nda sunulan bildiri. Göteborg, İsveç. http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/303/298. Erişim Tarihi: 01.03.2020.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldıran, C. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. (2018). *Evaluation of the high school 9th grade English language curriculum of Turkey in relation to the CEFR principles*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 2, 702-737.