

084. Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi

Zehra Sümeyye ERTEM¹

APA: Ertem, Z. S. (2023). Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1402-1418. DOI: 10.29000/rumelide.1253217.

Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı kapsamında yer alan tüm sınıf düzeylerinde işlevler ve öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyut ölçütleri kullanılarak değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı'nın sitesinden indirilmiş, maddeler liste haline getirilmiştir. Sınıflaması yapılan toplam işlev sayısı 120, öğrenme çıktısı sayısı ise 282'dir. Nitel araştırma yönteminin belirlendiği çalışmanın deseni durum çalışması desendir. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre uygulama kategorisi en çok maddenin yer aldığı kategori olmuş, dört temel beceriden en fazla konuşma becerisine yer verilmiştir. Yanı sıra işlevlerle öğrenme çıktıları bilişsel beceri seviyesi anlamında örtüşmemektedir. Öğrencilerden az sayıda üst bilişsel beceri göstermeleri hedeflenirken, davranışsal olarak daha fazla üst bilişsel beceri göstermeleri beklenmektedir. Hem işlevler hem de öğrenme çıktıları büyük oranda alt bilişsel kategorilerde toplanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde B2 seviyesinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulamasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara dayanarak şu öneriler yapılmıştır: Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı ve programda yer alan birbiriyle örtüşmesi beklenen işlevler ile öğrenme çıktıları yeniden gözden geçirilmelidir; daha fazla üstbilişsel maddelere yer verilmeli, A1 düzeyinden B2 düzeyine kadar gerçekçi bir ilerleme sergilenmeli, dil öğrenme becerilerine hangi bilişsel kategoride ne derecede yer verileceğinin iyi tespit edilmelidir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretim programı, taksonomi, yenilenmiş Bloom taksonomisi, yabancı dil öğretimi

Evaluation the cognitive levels of functions and learning outcomes in secondary education English curricula

Abstract

This study aims to evaluate the functions and learning outcomes at all grade levels within the scope of the secondary school English curriculum updated in 2018 by using the Revised Bloom Taxonomy cognitive dimension criteria. For this purpose, the secondary education English course curriculum was downloaded from the website of the Ministry of National Education and the items were listed. The total number of functions classified is 120 and the number of learning outcomes is 282. The study is qualitative and employed the case study design. The data were obtained through document analysis, and the collected data were analysed using descriptive statistics such as frequencies and

¹ Dr., MEB, Eğitim Fakültesi (Ankara, Türkiye), zsgokler@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7076-7712 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.01.2023-kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1253217]

percentages. According to the results obtained from the data, it is seen that “apply” is the category with the most items, the speaking skill is the most placed items among the four basic skills. In addition to this, the learning outcomes do not overlap in terms of cognitive skill level. Although it is aimed that students show a small number of metacognitive skills, students are expected to demonstrate behaviorally more metacognitive skills. Functions and learning outcomes both are predominantly grouped into sub-cognitive categories. It was concluded that a student who will graduate from secondary education institutions is expected to remember, understand and apply the English language at B2 level to a large extent. Based on the findings, the following suggestions were made: the English curricula and the overlapping functions and learning outcomes in them should be revised; more metacognitive items should be included; the progress through levels A1 to B2 should be projected more realistically, and determining the cognitive categories to incorporate the essential language skills and their extent should be made.

Keywords: English curricula, taxonomy, Revised Bloom’s taxonomy, foreign language teaching

1. Giriş

Ulaşımın kolaylaştığı, kültürlerin rahatlıkla bir araya gelebildiği günümüzde İngilizce ortak dil olarak kabul edilmekte ve uluslararası bir dil olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde de yabancı dil olarak İngilizce ilköğretim 2. sınıftan itibaren, ortaokul, lise ve üniversitede bu önemine binaen öğretilmektedir. Lise türüne göre değişmekle birlikte örneğin Anadolu lisesinden mezun olan bir öğrenci ilköğretimde haftalık 2 saat, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda 3, 7 ve 8. sınıflarda 4’er saat (TTKB, 2021a), lise eğitimi boyunca da haftalık 4 saat İngilizce eğitimi almaktadır (TTKB, 2021b). Alınan bu eğitim sonunda öğrencilerden B2 seviyesinde İngilizceyi öğrenmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu hedefe ulaşıp ulaşamadığı, Türkiye’nin yabancı dildeki yeterlik durumu EF İngilizce Yeterlik Endeksi verilerine bakılarak değerlendirilebilir. Bu endeks ile English First (EF) adlı kurum tarafından ana dili İngilizce olmayan ülkelerde bu dili en iyi konuşan ülkeler sıralanmaktadır. EF İngilizce Standart Testi yetişkinlere uygulanmakta, okuma, dinleme ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik sorular içermektedir. 2020 yılına kadar 100 puan üzerinden değerlendirilen test bu yıl itibarıyla 800 puan üzerinden değerlendirilmektedir (www.efset.org). 2021 EF İngilizce Yeterlik endeksine göre Türkiye 478 puanla 70. 2022 EF İngilizce Yeterlik endeksine göre 495 puanla 64. olmuştur (EF EPI, 2021, 2022). Türkiye’nin İngilizce yeterlik düzeyi önceki yıllarda da benzer sonuçlara sahiptir. Dereğözü (2021) tarafından derlenen, yıllara göre Türkiye’nin EF İngilizce Yeterlik Endeksleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yıllara göre Türkiye’de EF İngilizce yeterlik endeksleri

Yıl	Yeterlik Puanı	Katılımcı Ülke Sayısına Göre Türkiye’nin Sıralamadaki Yeri	Yeterlik Düzeyi
2011	37.66	43.(44)	Çok düşük
2012	51.19	32. (54)	Düşük
2013	49.52	41. (60)	Çok düşük
2014	47.80	47. (63)	Çok düşük
2015	47.62	50. (70)	Çok düşük
2016	47.89	51 (72)	Çok düşük
2017	47.79	62 (82)	Çok düşük
2018	47.17	73 (88)	Çok düşük

2019	46.81	79 (100)	Çok düşük
2020	465	69 (100)	Düşük

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2011 senesinden beri Türkiye’nin EF İngilizce Yeterlik düzeyi ya düşük ya da çok düşüktür. Devlet okullarında İngilizce eğitimi 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibarıyla 2. sınıftan itibaren 144 saat artırılarak verilmişse de yeterlik endeks puanlarının yıllara göre değişimine bakıldığında çok fazla farklılık olmadığı görülmektedir. İngilizce öğretimi konusunda yaşanan problem aşikârdır. Bu anlamda bu çalışmada öğretim programı kapsamında öğrencilerden beklenen hedef işlevler ve dört temel beceriye göre düzenlenmiş öğrenme çıktıları hangi bilişsel düzeydedir sorusuna Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) temelinde cevap aranacaktır.

Temel kavramlar

Bu bölümde eğitim programı, öğretim programı, hedef, kazanım, işlevler ve öğrenme çıktısı kavramları üzerinde açıklamalar yapılmıştır. İlk olarak, eğitim sürecinde üç tür program vardır: Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı. Bu üç program türü birbirinden bağımsız değildir. Eğitim programı en genel ve en kapsayıcı programdır, diğer bir ifadeyle ders programı ve öğretim programını da kapsayan genel bir ifadedir. Eğitim programı kavramı Caswell ve Campbell (1935) tarafından öğrencilerin, öğretmenlerinin rehberliğinde kazandıkları yaşantıların tümü olarak; Saylor, Alexander ve Lewis (1981, s.8) tarafından *“eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı”* olarak; Posner (2004) tarafından hedef ve değerlendirme boyutlarının ve tüm öğrenme konularının planlanması ya da içerik tasarımı olarak; Demirel (2015, s. 4) tarafından *“öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”* olarak tanımlanmıştır. Bir diğer program türü öğretim programıdır. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015). Diğer bir tanıma göre ders programlarının bütünüdür (Küçükahmet, 2008). Öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bazı okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren bilgi ve becerinin eğitim programının hedefleri doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Saracaloğlu, 2019). Ders programını da kapsamaktadır. Görgeç (2014) öğretim programını, hedef, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyaller ile değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren yazılı plan olarak tanımlamaktadır. Ders programı ise *“bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır”* (Demirel, 2015, s. 6).

Bir eğitim programında dört temel öge vardır: Hedef/Kazanım, İçerik, Eğitim Durumları/ Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Değerlendirme/Sınama Durumları. Hedef ifadesi davranışçı ekolü yansıtmakta olup sonuca odaklanmaktayken kazanım ifadesi bilişsel ekolün yansımasıdır ve süreç ve sonuca odaklıdır (Saracaloğlu, 2019). Yapılan bazı çalışmalarda (Hamurcu ve Ekinci, 2020; Dağıstan Yalçınkaya ve Beydoğan, 2019; Kart, Çalışkan, Torunoğlu ve Şahin, 2019;) öğretim programında geçen *“functions”* ifadesi *“kazanım”* olarak, bazı çalışmalarda ise (Baysal, Yedigöz Kara ve Bümen, 2022; Deniz ve Çekici, 2021) *“işlev”* olarak Türkçeye çevrilmiştir. Kazanım, Saracaloğlu (2019, s.31) tarafından *“yetiştirilmesi düşünülen insanda bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özellikler”* olarak tanımlanmaktadır. Ortaöğretim İngilizce programında ise functions kavramı *“belirli bir formun bir durum bağlamında iletişimsel rollerine atfedilmesidir”* şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2018). Bu çalışmada 2018 Ortaöğretim İngilizce Programında geçen *“functions”* ifadesi *“işlevler”* olarak ele alınmıştır. Adı geçen programda öğrenme çıktılarının işlevler ile konu ve görev gereksinimleri bağlamında bağdaşması beklenmektedir (MEB, 2018).

Öğrenme çıktıları dersin tamamlanmasıyla neyin yapılabileceğinin detaylı bir şekilde betimlenmesidir. Ölçülebilir ya da gözlemlenebilir bir davranışı ifade etmelidir. Amaç ya da hedeflere ulaşıldığının kanıtıdır, ders içeriğini ve aktiviteleri bütünleştiren üst düzey düşünme becerilerini belirtir. Değerlendirme sürecinde dersin sonunda öğrencinin neler yapabileceğinin tam olarak ifade edilmesidir (Saracaloğlu, 2019). Bu çalışmada 2018 Ortaöğretim İngilizce Programında geçen “*learning outcomes*” ifadesi “*öğrenme çıktıları*” olarak çevrilmiştir.

Öğretim amaçlı ve üzerine düşünülmüş bir eylemdir ve hedefler/kazanımlar özel bir öneme sahiptir. Öğretimin üzerine düşünülmüş bir eylem olması öğrenciler için hangi hedef/kazanımların seçildiği ile ilgilidir. Öğrenme ortamları, etkinlikler ve deneyimler belirlenmiş hedeflerle uyumlu olmalı ve onlarla bütünleşmelidir (Anderson & Krathwohl, 2001). Dolayısıyla denilebilir ki bir öğretim programında belirlenen hedef/kazanımlar öğrenme çıktıları, içerik ve değerlendirme ile uyumlu olmalıdır. Hedef/kazanımların, öğrenme çıktılarının, içeriğin, değerlendirme durumlarının sınıflandırılması açıklık ve netliği artıracak, uyumu kolaylaştıracaktır.

Yabancı dil öğretimi ve 2018 yılı İngilizce dersi öğretim programı

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde eğitim alanında atılan adımlardan bir tanesi 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkarılmasıdır. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış, yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce getirilmiştir (Demirel, 1999).

1950’li yıllara kadar dersler ve konular listesi olarak kullanılan “müfredat programı” anlayışı bu yıl itibariyle yerini eğitim programı anlayışına bırakmıştır. Ortaöğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmesi de yine bu yıllara dayanmaktadır. 1954-1955 öğretim yılında geliştirilen deneme okulu programı ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü olarak görülebilir. 1990’lı yıllarda Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri için program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuş, program geliştirme için bu komisyonlara bir yıllık süre tanınmıştır (Demirel, 2015).

Hedef, davranış, eğitim öğretim durumları, içerik, değerlendirme ölçütlerinin açık şekilde belli olmadığı, uygulanması için öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmemiş olduğu, programın denenmeden uygulamaya geçildiği gibi eleştirilere maruz kalan 2005 ortaöğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Ünal ve Ünal, 2010). Yanı sıra, standardizasyon sağlamak amacıyla Anadolu ve Süper liselerde hazırlık programları kaldırılmış bunun yerine 9. sınıflarda 10 saat, diğer sınıflarda ise haftada dört saat İngilizce dersi getirilmiştir (Kırkgöz, 2007). 2011 yılı öğretim programında ilk defa öğrenme alanı olarak dört temel beceriye yer verilmiştir. Bu programda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak verilen bu öğrenme alanları önceki programda satır aralarında verilmiştir. Bu programda ayrıca İngilizce dersi “A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ve C1.1 yetenek seviyelerine ayrılmıştır. (Can ve Kartal, 2020). 2010 senesinde genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülme kararıyla birlikte 2014 yılı öğretim programıyla birlikte hazırlanan öğretim programları Anadolu liselerine yönelik olarak hazırlanmıştır. 2016 ve 2018 yılındaki öğretim programlarında da Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) seviyeleri temel alınmıştır (MEB, 2016; 2018).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyutu

Eğitimde hedeflerin bilişsel boyutunun sınıflandırılmasına ilişkin bir yaklaşım 1956 senesinde Benjamin S. Bloom'un editörlüğünü yaptığı "Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I" isimli kitabın yayınlanmasıyla tanıtılmıştır. İlk kitabın yayınlanmasının ardından kırk yıl geçtikten sonra güncellenmesi ihtiyacı doğmuş, bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları ile test ve değerlendirme uzmanları tarafından oluşturulan bir çalışma grubu tarafından 2001 senesinde tek boyutlu olan Bloom Taksonomisi bilgi boyutu ve bilişsel boyut olarak iki boyutlu olarak güncellenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Taksonomi özel bir sınıflama yaklaşımıdır. Hedefler sınıflanırken içerdikleri fiile ve ada bakılmaktadır. Fiil genellikle söz konusu bilişsel süreci ifade ederken ad da genellikle öğrencilerin öğrenmeleri ya da oluşturmaları gereken bilgiyi belirtmektedir. Yenilenmiş taksonomi iki boyutludur. Bunlardan biri bilgi boyutu diğeri bilişsel süreç boyutudur. İki boyut arasındaki ilişkiyi gösteren tabloya taksonomi tablosu denmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

İlk taksonomide de olan bilişsel süreç boyutunda altı kategori vardır. Bunlar "hatırlama", "anlama", "uygulama", "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma"dır. Bilişsel süreç boyutunun temelinde bu süreçler arasındaki karmaşıklık derecesi yer almaktadır. Örneğin, "anlama" "hatırlama"dan, "uygulama" "anlama"dan daha karmaşık bir bilişsel süreç ifade etmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Alt bilişsel süreçte "hatırlama", "anlama" ve "uygulama" kategorileri yer alırken üst bilişsel süreçte "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" kategorileri yer almaktadır (Gökler, Aypay ve Arı, 2012).

Bilgi boyutunda dört kategori bulunmaktadır. "Olgusal", "Kavramsal", "İşlemsel" ve "Üst bilişsel" bilgi. Bu kategoriler olgusal bilgidен üst bilişsel bilgiye doğru somuttan soyuta şekilde sıralanmaktadır. Bilgi türleri arasında en somut bilgi türü olan "olgusal bilgi" kendi başına bir anlam ifade edebilen bilgi parçasıdır. "Kavramsal Bilgi", şemalar, zihin haritaları ya da teorileri içine alan sınıflamalar ve kategoriler bilgisi ile bunlar arasındaki bağları içine alan, organize edilmiş bilgi formlarıdır. "İşlemsel Bilgi", bir şeyin "nasıl yapılacağı" ile ilgili bilgidir. Beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerle ilgili işlemler bilgisi ve çeşitli işlemlerin hangi durumda, ne zaman kullanılacağını tespit etmede kullanılan ölçütler bilgisini de içine alır (Anderson & Krathwohl, 2001). "Üst bilişsel" bilgi ise, bilişsel bilgi ve kişilerin kendi bilişleri ile ilgili bilgi türüdür (Kratwohl, 2002). Bu çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisinin sadece bilişsel boyutu çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı kapsamında yer alan tüm sınıf düzeylerinde işlevler ve öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyut ölçütleri kullanılarak değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına değinilmiştir.

2.1 Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kapsamında durum çalışması desenine sahiptir.

"Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir *durum*) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış (durumlar) hakkında *çoklu bilgi kaynakları*

(örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dökümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir **durum betimlemesi** ya da **durum temaları** ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013, s. 97).

Bu yaklaşım güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasını sağlar (Merriam, 2018). Durum çalışmaları araştırmacıların durumlardan çıkardığı genel anlam çerçevesinde oluşturduğu çıkarımlarla (Stake, 1995) ya da model veya açıklamalarla (Yin, 2009) son bulur (Creswell, 2013).

2.2 Çalışma grubu

Araştırma kapsamında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan 10 ünite içerisinde geçen bütün işlevler ve öğrenme çıktıları alınmış, YBT'nin bilişsel boyutu kapsamında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda yer alan işlevler ve dört temel beceriye ait öğrenme çıktıları Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2’ye göre 9. sınıflarda 38 işlev ve 78 öğrenme çıktısı; 10. sınıflarda 29 işlev ve 69 öğrenme çıktısı; 11. sınıflarda 26 işlev ve 58 öğrenme çıktısı; 12. sınıflarda ise 27 işlev ve 77 öğrenme çıktısı araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Tablo 2. Ortaöğretim İngilizce dersi işlevler ve öğrenme çıktıları

İşlevler ve Öğrenme Çıktıları	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
	f	f	f	f	f
İşlevler	38	29	26	27	120
Dinleme	17	13	13	18	61
Konuşma	29	23	19	22	93
Okuma	16	18	14	19	67
Yazma	16	15	12	18	61
Toplam	116	98	84	104	402

2.3 Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Nitel bir yöntem benimsenen çalışmada veriler döküman incelemesi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda, 2018 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sitesinden ulaşılmış, işlevler ve öğrenme çıktılarının listesi yapılmıştır.

Araştırma verilerinin YBT bilişsel boyut ölçütlerine göre sınıflaması ilk olarak araştırmacı tarafından yapılmış, örnek bir sınıflama oluşturulmuştur. Örnek sınıflama ile ilgili bazı maddelere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2’ye göre, ilk örnek maddede “detect” fiili kullanılmıştır. Öğrencilerin meslekler, ülkeler ve milliyetler hakkında özel bilgileri belirlemeleri beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler bu bilgileri örnekecekler ya da sınıflayacaklardır. Örnekleme ve sınıflama YBT’ye göre anlama kategorisine aittir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bir sonraki maddede öğrencilerin günlük rutinlerini hedef dilde anlatmaları beklenmektedir. Bunun için öğrenciler *Simple Present Tense* ve günlük işlerle ilgili kelime bilgilerini kullanarak günlük rutinlerini anlatacaklardır. Verilen bir durumla ilgili bir prosedür uygulamaları gerektiğinden bu madde uygulama kategorisine yerleştirilmiştir.

3. örnekte öğrencilerden bir metni değerlendirmeleri beklenmektedir. YBT'ye göre değerlendirme kategorisi kriterler ve standartlara dayalı olarak yargılamalar yapmakla ilgilidir. Düzenleme, gözlemlenme, test etme, kontrol etme, kritik etme ve yargıda bulunma gibi eylemlerle gerçekleşen değerlendirme kategorisi (Anderson & Krathwohl, 2001) bu madde için uygun görülmüştür.

Son örnek maddede öğrencilerden yazarın beklentilerini tanımlayacakları bir metni yorumlamaları, analiz etmeleri beklenmektedir. Anderson & Krathwohl'e (2001) göre analiz, sunulan bir materyalin altında yatan bakış açısını, önyargıyı, değerleri veya amacı belirleme işlemidir. Dolayısıyla bu madde analiz kategorisine yerleştirilmiştir.

Tablo 3. Örnek Sınıflama Maddeleri

İşlevler/ Öğrenme Çıktıları	YBT Bilişsel Kategori
5. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/nationalities. (Öğrenme çıktısı örneği)	ANLAMA
7. Describing daily routines. (İşlev örneği)	UYGULAMA
13. Students will be able to evaluate a text to classify various cuisines around the world. (Öğrenme çıktısı örneği)	DEĞERLENDİRME
16. Students will be able to interpret a text to identify the author's wishes. (Öğrenme çıktısı örneği)	ANALİZ

Oluşturulan sınıflama C1 düzeyinde İngilizce bilen ve YBT ile ilgili çalışmaları olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında sınıflamaya son şekli verilmiş, elde edilen bulgular yüzde ve frekansları alınarak incelenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, işlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri, işlevlerin YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı, öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı ve dört temel beceriye göre öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı şeklinde başlıklandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

3.1 İşlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı işlevler ve öğrenme çıktılarının frekans ve yüzdeleri Tablo 4'de sunulmuştur. Buna göre 9. sınıflarda 38 işlev olduğu becerilerle birlikte ele alındığında bu rakamın oransal olarak %32.8'e denk geldiği, dinleme becerisine %14.7, konuşma becerisine %25, okuma ve yazma becerilerine ise %13.8 oranında yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisi 9. sınıflarda en çok maddenin yer aldığı beceridir. Sınıf düzeyleri içerisinde en fazla işlev 9. sınıflara aitken en az işlevin 11. sınıflarda olduğu görülmektedir. Oransal olarak ise işlevlere %32 ile en fazla 9. sınıflarda, %25.9 ile de 12. sınıflarda yer verildiği görülmektedir. Yaklaşık %30'unun işlevlere ait olduğu 10. sınıflarda dinleme becerisine %13.3, konuşma becerisine %23.5, okuma becerisine %18.4 ve yazma becerisine %15.3 oranında yer verilmiştir. 11. sınıflarda işlevlerin yüzdesi %28.7'dir. Dinleme %16.2, konuşma %22.5, okuma %17.5 ve yazma %15 olarak görülmektedir. İşlevlerin yüzdesinin %25.9 olduğu 12. sınıf düzeyinde dinlemeye %17.3, konuşmaya %21.1, okumaya %18.2 ve yazmaya %17.3 oranında yer verilmiştir. Beceriler arasında en fazla madde konuşma becerisinde görülmektedir. Dinleme becerisine oransal olarak en az 10. sınıf düzeyinde, en çok 12. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Konuşma becerisine ayrılan

oran yıllara göre azalmaktadır. Okuma becerisine en az 9. sınıf, en çok 10. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 10, 11 ve 12. sınıflarda okuma becerisine ayrılan oran birbirine yakın görülmektedir. Son olarak yazma becerisine en az 9. sınıflarda en çok 12. sınıflarda yer verilmiştir.

Yanı sıra, işlevler ve öğrenme çıktılarının madde sayılarına bakıldığında belirli bir düzenin olmadığı görülmektedir. Örneğin, işlev sayıları 38 ile başlamış, 10. sınıflarda 29'a, 11. sınıflarda 26'ya düşürülmüş, 12. sınıflarda tekrar bir madde artırılmıştır. Öğrenme çıktıları için de benzer durum olduğu söylenebilir. 9. sınıflarda 17 olan dinleme becerisine ait madde sayısı 10 ve 11. sınıflarda 13'e düşürülürken 12. sınıflarda 18'e çıkarılmıştır. Konuşma becerisinde bu sayının sırasıyla 29, 23, 19 ve 22 olduğu, okuma becerisinde 16, 18, 14 ve 19 olduğu, yazma becerisinde ise 16, 15, 12 ve 18 olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf düzeylerine göre işlev ve öğrenme çıktısı frekans ve yüzdeleri

İşlevler ve Öğrenme Çıktıları	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İşlev	38	32.8	29	29.6	26	28.7	27	25.9
Dinleme	17	14.7	13	13.3	13	16.2	18	17.3
Konuşma	29	25	23	23.5	19	22.5	22	21.1
Okuma	16	13.8	18	18.4	14	17.5	19	18.2
Yazma	16	13.8	15	15.3	12	15	18	17.3
Toplam	116	100	98	100	84	100	104	100

3.2 İşlevlerin YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan işlevlerin sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'e göre, işlevlerde hiçbir sınıf düzeyinde "hatırlama" kategorisine yer verilmemiştir. 9. sınıfta toplam 38 işlev vardır. Bu maddelerin %90'a yakını "uygulama" kategorisindedir. Yaklaşık %8'i "anlama" ve yaklaşık %3'ü "çözümleme" kategorisindedir. 9. sınıf düzeyinde "değerlendirme" ve "yaratma" kategorilerinde madde yer almamaktadır. Maddelerin tamamına yakını alt bilişsel kategorilerde yer almaktadır. Üst bilişsel kategorilerde ise sadece bir maddenin olduğu görülmektedir. 10. sınıflara bakıldığında benzer şekilde en çok maddenin "uygulama" kategorisinde olduğu, ikinci olarak ise "anlama" kategorisine maddelerin yerleştiği görülmektedir. 9. sınıflardan farklı olarak 10. sınıf düzeyinde üst bilişsel kategoride madde yer almamakta, tüm maddeler "uygulama" ve "anlama" kategorilerinde yer almaktadır. "Uygulama" kategorisi 11. sınıf düzeyinde de en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur. Bunu "anlama" ve "değerlendirme" takip etmektedir. Maddelerin neredeyse hepsi alt bilişsel kategorilere yerleşmişken sadece bir tane maddenin "değerlendirme" kategorisine yerleşmiş olduğu görülmektedir. 12. sınıflarda üst bilişsel kategoriye yerleşen madde sayısı birdir. Maddelerin %96.3'ü alt bilişsel kategorilere yerleşmiş olup, bunlardan %92.6'sı "uygulama" kategorisinde yer almaktadır. İşlevlerin tamamına yakını tüm sınıf düzeylerinde "uygulama" kategorisinde olup, 10. sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı %5'in altındadır. "Anlama" en çok maddenin yerleştiği 2. kategori olup, "hatırlama" ve "yaratma" kategorilerinde hiçbir madde yer almamıştır.

Tablo 5. İşlevlerin sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	3	7.9	2	6.9	5	19.2	1	3.7
Uygulama	34	89.5	27	93.1	20	76.9	25	92.6
Çözümleme	1	2.6	-	-	-	-	1	3.7
Değerlendirme	-	-	-	-	1	3.8	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	38	100	29	100	26	100	27	100

3.3 Öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo 6’ya göre, 9. sınıf hariç diğer sınıf düzeylerinde her kategoride madde yerleştirilmiştir. 9. sınıflarda hiçbir maddenin yerleşmediği kategoriler “çözümleme” ve “değerlendirme”dir. En çok madde sırasıyla “uygulama”, “anlama”, “hatırlama” ve “yaratma” kategorilerindedir. Maddelerin tamamına yakını alt bilişsel kategorilerde toplanmıştır. Üst bilişsel kategorilerde yer alan madde sayısı 4, yüzdesi %5.1’dir. 10. sınıflarda en çok maddenin “uygulama” kategorisinde olduğu görülmektedir. Bunu “anlama”, “yaratma”, “hatırlama” ve “çözümleme” ile “değerlendirme” takip etmektedir. “Çözümleme” ve “değerlendirme”ye eşit sayıda madde yerleştirilmiştir. Üst bilişsel kategoriye yerleşen madde sayısı yüzdesi % 18.8’dir. 11. sınıflarda en çok 21 madde “uygulama” kategorisine yerleşmiş olup “anlama”, “çözümleme”, “hatırlama”, “yaratma” ve “değerlendirme” bunu takip etmektedir. En az madde “değerlendirme” kategorisindedir. Üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi 20.7’dir. 12. sınıflarda ise en çok maddenin “anlama” kategorisinde olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin yüzdesi “uygulama” %33.8, “yaratma” %9.1, “çözümleme” %7.8, “hatırlama” 6.5 ve “değerlendirme” 1.3’tür. 11. sınıfa benzer şekilde en az madde “değerlendirme” kategorisine yerleşmiştir. Üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi 18.2’dir. Tüm sınıf düzeylerinde ağırlıklı olarak alt bilişsel kategorilere madde yerleştirilmiş, “uygulama” 9, 10 ve 11. sınıflarda en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur.

Tablo 6. Öğrenme çıktıların sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeylerine göre Öğrenme Çıktıları							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	7	9	3	4.3	6	10.3	5	6.5
Anlama	28	35.9	24	34.8	19	32.8	32	41.6
Uygulama	39	50	29	42	21	36.2	26	33.8
Çözümleme	-	-	2	2.9	7	12.1	6	7.8
Değerlendirme	-	-	2	2.9	1	1.7	1	1.3
Yaratma	4	5.1	9	13	4	6.9	7	9.1
Toplam	78	100	69	100	58	100	77	100

3.4 Dört temel beceriye göre öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine göre dağılımı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının dört dil becerisine göre YBT bilişsel boyutu kategorilerine dağılımı Tablo 7, 8, 9 ve 10'da sunulmuştur.

Dinleme becerisi ile ilgili madde sayısı 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda sırayla 17, 13, 13 ve 18'dir. Tablo 7'ye göre, dinleme becerisi öğrenme çıktıları arasında 9 ve 12. sınıf düzeyinde üst bilişsel kategorilere herhangi bir madde yerleşmemiştir. 10 ve 11. sınıflarda ise üst bilişsel kategorilere yerleşen madde sayısı yüzdesi sırayla %7.7 ve %15.4'tür. "Anlama" tüm sınıf düzeylerinde en çok maddenin yerleştiği kategori olurken, 11. sınıfta aynı oranla "anlamaya" "hatırlama" eşlik etmektedir. Dinleme becerisi söz konusu olduğunda "hatırlama" ve "anlama" kategorilerinin ön planda olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Dinleme becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	6	35.3	3	23.1	5	38.5	3	16.7
Anlama	10	58.8	8	61.5	5	38.5	15	83.3
Uygulama	1	5.9	1	7.7	1	7.7	-	-
Çözümleme	-	-	1	7.7	2	15.4	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	17	100	13	100	13	100	18	100

Konuşma becerisi ile ilgili maddelerin dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur. Buna göre, konuşma becerisi ile ilgili madde sayısı 9. sınıflarda 29, 10. sınıflarda 23, 11. sınıflarda 19 ve 12. sınıflarda 22'dir. 9 ve 10. sınıflarda üst bilişsel kategorilere hiçbir maddenin yerleşmediği, 11. sınıfta 1, 12. sınıfta ise 2 maddenin yerleştiği görülmektedir. "Uygulama" kategorisi tüm sınıf düzeylerinde en çok maddenin yerleştiği kategoridir. 9 ve 10. sınıflarda maddelerin tamamı, 11 ve 12. sınıflarda ise tamamına yakını "anlama" ve "uygulama" kategorilerine yerleşmiştir. "Hatırlama" ve "yaratma" kategorilerinde hiçbir sınıf düzeyinde hiçbir madde görülmemektedir.

Tablo 8. Konuşma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	3	10.3	3	13	5	26.3	3	13.6
Uygulama	26	89.7	20	87	13	68.4	17	77.3
Çözümleme	-	-	-	-	-	-	2	9.1
Değerlendirme	-	-	-	-	1	5.3	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-

Toplam	29	100	23	100	19	100	22	100
---------------	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

Okuma becerisi ile ilgili maddelerin toplamı 9. sınıflarda 16, 10. sınıflarda 18, 11. sınıflarda 14 ve 12. sınıflarda 19'dur. Tablo 9'a göre, "yaratma" kategorisine hiçbir sınıf düzeyinde hiçbir madde yerleşmemişken "değerlendirme" kategorisine 10. sınıflarda 2 maddenin yerleştiği görülmektedir. Üst bilişsel kategorilere 9. sınıflarda madde yerleşmemişken, 10. sınıflarda yerleşen madde sayısı yüzdesi %16.7, 11. sınıflarda %35.7, 12. sınıflarda %21.1'dir. Konuşma becerisine ait maddeler en çok "anlama" kategorisinde toplanmıştır.

Tablo 9. Okuma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	1	6.3	-	-	1	7.1	2	10.5
Anlama	14	87.5	13	72.2	8	57.1	12	63.2
Uygulama	1	6.3	2	11.1	-	-	1	5.3
Çözümleme	-	-	1	5.6	5	35.7	4	21.1
Değerlendirme	-	-	2	11.1	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	16	100	18	100	14	100	19	100

Yazma becerisi ile ilgili maddelerin dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur. Buna göre, yazma becerisi ile ilgili madde sayısı 9. sınıflarda 16, 10. sınıflarda 15, 11. sınıflarda 12 ve 12. sınıflarda 18'dir. "Hatırlama" ve "çözümleme" kategorilerinde hiçbir madde görülmezken "değerlendirme" kategorisinde sadece 12. sınıf düzeyinde 1 maddenin olduğu görülmektedir. Maddelerin tamamına yakını "uygulama" ve "yaratma" kategorilerinde toplanmıştır. 10. sınıf düzeyinde maddeler en çok "yaratma" kategorisinde toplanmışken diğer sınıf düzeylerinde "uygulama" kategorisindeki madde sayısı oranı diğer kategorilere göre daha yüksektir.

Tablo 10. Yazma becerisi öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

YBT Bilişsel Boyutu	Sınıf Düzeyleri							
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	1	6.3	-	-	1	8.3	2	11.1
Uygulama	11	68.8	6	40	7	58.3	8	44.4
Çözümleme	-	-	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	1	5.6
Yaratma	4	25	9	60	4	33.3	7	38.9
Toplam	16	100	15	100	12	100	18	100

Tablo 10'a göre, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan dört beceriye ait öğrenme çıktılarının %40.9'u "uygulama" kategorisinde, %36.3'ü "anlama", %8.4'ü "yaratma", %7.4'ü

“hatırlama”, %5.3’ü “çözümleme” ve %1.4’ü “değerlendirme” kategorisinde yer almaktadır. Tüm maddelerin %84.6’sı alt bilişsel kategorilerde yer alırken %15.4’ü üst bilişsel kategorilere yerleşmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenme çıktıları incelendiğinde ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulaması beklenmektedir. Üst bilişsel kategorilerde %8.4 ile en çok “yaratma” kategorisine madde yerleşmiş olup bu oranın tamamı yazma becerisine aittir. Öğretim programında sadece yazma etkinliklerinde öğrencilerin “yaratma” düzeyinde bir performans sergilemesi istenmektedir. “Değerlendirme” kategorisindeki maddeler okuma ve konuşma becerilerine aitken “çözümleme” kategorisinde yer alan 15 maddenin 10 tanesi okuma becerisine aittir. “Uygulama” kategorisindeki maddelerin yarısından fazlası konuşma becerisinde görülmektedir (N=76). Yanı sıra, “anlama” kategorisindeki maddelerin %45’i okuma, %36’sı dinleme becerisine aittir. Diğer bir ifadeyle, özellikle okuma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin “anlama” kategorisinde bir performans göstermeleri beklenmektedir. Son olarak “hatırlama” kategorisinde 21 maddenin 17’si dinleme becerisine aitken geriye kalan 4 madde okuma becerisine aittir.

Tablo 10. Dört temel beceri öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre YBT bilişsel boyutu dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Becerilere Göre Öğrenme Çıktıları	YBT Bilişsel Boyutu													
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. sınıf	Dinleme	6	35.3	10	58.8	1	5.9	-	-	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	3	10.3	26	89.7	-	-	-	-	-	-	2	10
	Okuma	1	6.3	14	87.5	1	6.3	-	-	-	-	-	-	1	10
	Yazma	-	-	1	6.3	11	68.8	-	-	-	-	4	25	1	10
10. sınıf	Dinleme	3	23.1	8	61.5	1	7.7	1	7.7	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	3	13	20	87	-	-	-	-	-	-	2	10
	Okuma	-	-	13	72.2	2	11.1	1	5.6	2	11.1	-	-	1	10
	Yazma	-	-	-	-	6	40	-	-	-	-	9	60	1	10
11. sınıf	Dinleme	5	38.5	5	38.5	1	7.7	2	15.4	-	-	-	-	1	10
	Konuşma	-	-	5	26.3	13	68.4	-	-	1	5.3	-	-	1	10
	Okuma	1	7.1	8	57.1	-	-	5	35.7	-	-	-	-	1	10
	Yazma	-	-	1	8.3	7	58.3	-	-	-	-	4	33.3	1	10
12. sınıf	Dinleme	3	16.7	15	83.3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10

Konuşma	-	-	3	13.6	17	77.3	2	9.1	-	-	-	-	2	10
Okuma	2	10.5	12	63.2	1	5.3	4	21.1	-	-	-	-	1	10
Yazma	-	-	2	11.1	8	44.4	-	-	1	5.6	7	38.9	1	10
Toplam	21	7.4	10	36.3	116	40.9	15	5.3	4	1.4	2	8.4	7	10
			3	3		9					4		7	0

4. Tartışma sonuç ve öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında yer alan işlevler ve öğrenme çıktılarının YBT bilişsel boyutu kategorilerine ne şekilde dağıldığı incelenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre beceriler arasında en fazla madde konuşma becerisinde görülmektedir. Konuşma becerisine ayrılan oran yıllara göre azalmaktadır. Okuma, dinleme ve yazma becerisinde yıllara göre sabit bir artma veya azalma yoktur. Yazma becerisine ise en az 9. sınıflarda, en çok 12. sınıflarda yer verilmiştir. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde doğal bir sıranın izlenmesi görüşüne göre bireyler önce duyacak ve konuşacak sonra okuma ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 1999). Amaçlı sıralama görüşüne göre ise amaca uygun olarak belli bir becerinin öğrenilmesine ağırlık verilmelidir. Bu iki görüşü entegre etmek en doğru yol olacaktır. Bu beceriler birlikte geliştirilirken her beceriye verilecek yüzdeler farklı olabilir (Demirel, 1999). Örneğin, 9. Sınıflarda eğitim için ayrılan zaman %60 oranında dinleme ve konuşmaya, %20 oranında okumaya, %20 oranında da yazmaya ayrılabilir. 10 ve 11. sınıflarda bu oran okuma ve yazma lehine artırılabilir. 12. Sınıflarda ise öğrencilerin üniversite sınav kaygıları da göz önünde bulundurularak farklı bir plan geliştirilebilir.

Ülkemizde öğretmenler geleneksel yöntemleri takip etmekte (Karakaş, 2019) özellikle okuma becerisine ağırlık vermekte bunu anlama, konuşma ve yazma becerilerinin takip etmektedir (Budak, 1992). Kılıç ve Tuncel (2009) ise öğrencilerin büyük bir bölümünün dilbilgisi ve kelime konusunda başarılı olduğunu, derse katılmakta ve özellikle İngilizceyi kullanmakta isteksiz olduklarını tespit etmiş, bunun sebebi olarak da derslerde yabancı dil kullanma üzerinde durulmaması ve konuşma becerisini geliştirecek etkinlik ve aktivitelere ağırlık verilmemesi olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler dört temel becerinin gerçekleşmesi konusunda sorunlar yaşamaktadır (Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürten, 2013). Yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu az olan öğrenci ve ders kitapları konusunda mutsuz oldukları (Tilfarhoğlu ve Öztürk, 2007; Demir Ayaz, Özkardaş ve Özturan, 2019), öğretmenlerin yurtdışı seminerler konusunda desteklenmesi gerektiği, dil laboratuvarı, kütüphanesi, konuşma kulüpleri konularında okulların desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir (Demir Ayaz, Özkardaş ve Özturan, 2019).

İngilizce öğretiminde en yaygın kullanılan araç ders kitabıdır. Ders kitaplarındaki verimliliğinin en önemli göstergesi programın hedeflerine uygunluğu denilebilir (Turanlı, 2004). Öğretmenlere uygun ve gerçekçi materyaller sağlandığında beklentilerin ötesine geçebilirler (Vettorel and Lopriore, 2013). Bu anlamda denilebilir ki İngilizce öğretim programlarında ve dolayısıyla ders kitaplarında yapılacak düzenlemelerle, buna paralel olarak okulların dil laboratuvar ve kütüphaneler, konuşma kulüpleri ile desteklenmesi, ilaveten öğretmenlerin yurtdışı seminer ve kongrelere özendirilmesi, maddi olarak desteklenmesiyle ülkemizde yaşanan İngilizce öğrenme sorunu giderilebilir.

İşlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel kategorilere göre dağılan madde sayıları ve oranlarında belirli bir düzenin olmadığı, işlevlerle öğrenme çıktılarının örtüşmediği sonucuna götürmektedir. İşlevlerde 10. sınıflarda üst bilişsel kategorilere madde yerleşmezken diğer sınıf düzeylerinde de yerleşen madde sayısı oldukça azdır. Öğrenme çıktılarında yer alan üst bilişsel kategoriye yerleşmiş madde sayısı oranı işlevlerin yaklaşık dört ila beş katıdır. Diğer bir ifadeyle öğretim programında öğrencilerden çok az sayıda üst bilişsel becerilere ulaşmaları hedeflenirken, öğrenme çıktılarında en az dört katı daha fazla bir performans gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

“Uygulama” kategorisi en çok maddenin yerleştiği kategori olmuştur. Bunu “anlama” takip etmektedir. İşlevlerde “hatırlama” ve “yaratma” kategorilerinde hiçbir madde yoktur. Diğer taraftan öğrenme çıktıları 9. sınıf haricinde “hatırlama” ve “yaratma” dahil olmak üzere her kategoride yer bulmuştur. İşlevlerde bu kategorilere yer verilmeyip öğrenme çıktılarında yer verilmesi işlevlerle öğrenme çıktılarının örtüşmediği sonucunu vermektedir. İşlevlerle birlikte öğrenme çıktılarında da maddelerin büyük bir kısmı alt bilişsel kategorilerde yer almışsa da öğrenme çıktılarında üst bilişsel kategorilere daha çok yer verilmiştir. “Uygulama” kategorisi öğrenme çıktılarında da en çok yer bulan kategoridir. Benzer sonuçlara yapılan çalışmalarda ulaşılmıştır. Gülderen ve Cangüven’e göre fizik kimya ve biyoloji dersleri kazanımları büyük oranda alt bilişsel kategorilerde yer almakta, kazanımlar sınıf düzeylerine göre orantılı dağılmamaktadır. İlkokul Matematik dersi kazanımları (Aktan, 2020), Türkçe ders kitabındaki metin altı soruları (Sallabaş ve Yılmaz, 2020), 2013 ile 2021 yılları arası uygulanan TEOG ve LGS fen sınav soruları (Polat ve Bilen, 2022), Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin (Oryaşın, 2021) alt bilişsel kategorilere yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Görülmektedir ki İngilizcenin yanı sıra diğer derslerin öğretim programlarındaki işlevler, kazanımlar, etkinlikler, sınav soruları da benzer şekilde alt bilişsel basamaklarda toplanmakta ve uyumsuzluklar yaşanmaktadır. Hedef kazanımlar, işlevler yazılırken, etkinlikler ve sınavlar planlanırken taksonomiden faydalanılması ile bu sorunların önüne geçilmiş olacaktır. Anderson & Krathwohl’e (2001) göre taksonomi tablosundan yararlanan bir eğitmeni hedefleri/kazanımları daha iyi anlayacak, daha iyi anladığı için daha iyi öğrenme ortamları hazırlayacak, hedef/kazanım, öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme durumlarının ne kadar uyumlu olduğunu ya da olmadığını görecektir.

İngilizce dersi öğretim programında yer alan dört temel beceriye ait öğrenme çıktıları büyük bir çoğunlukla “uygulama” ve “anlama” kategorisinde, alt bilişsel kategorilerde yer bulmuştur. Dinleme becerisinde “hatırlama” ve “anlama”, konuşma becerisinde “uygulama” ve “anlama”, okuma becerisinde “anlama” ve yazma becerisinde “uygulama” ve “yaratma” maddelerin büyük oranda yer bulduğu kategoriler olmuştur. Dinleme becerisinde “değerlendirme” ve “yaratma”, konuşma becerisinde “hatırlama” ve “yaratma”, okuma becerisinde “yaratma” ve yazma becerisinde “hatırlama” ve “çözümleme” kategorilerine tüm sınıf düzeylerinde hiçbir şekilde madde yerleşmemiştir. Gerek işlevler gerekse öğrenme çıktıları incelendiğinde ortaöğretim kurumlarından mezun olacak bir öğrencinin İngilizce dilinde B2 seviyesinde büyük oranda dili hatırlaması, anlaması ve uygulaması beklenmektedir. Öğretim programında sadece yazma etkinliklerinde öğrencilerin “yaratma” düzeyinde bir performans sergilemesi istenmektedir. “Değerlendirme” kategorisindeki maddeler okuma ve konuşma becerilerine aitken, “çözümleme” kategorisinde yer alan 15 maddenin 10 tanesi okuma becerisine aittir. “Uygulama” kategorisindeki maddelerin yarısından fazlası konuşma becerisinde görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, özellikle okuma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin “anlama” kategorisinde bir performans göstermeleri beklenmektedir. Üst bilişsel kategoriler olan “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” daha genellenebilir kategoriler olduğu için daha karmaşık bilişsel süreçlerin daha çeşitli alanlara uygulanabilir olmasından dolayı bu basamaklar daha alt basamaklardaki

kazanılması beklenen hedeflere/kazanımlara ulaşmada kullanılabilir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bu değerlendirmeler ışığında 2018 yılında en son güncellenmiş olan İngilizce öğretim programı yeniden gözden geçirilmelidir. Geliştirilen yeni öğretim programında:

- İşlevler ile öğrenme çıktıları örtüşmeli, madde yazımı esnasında bir taksonomiden faydalanılmalıdır.
- İşlevler ve öğrenme çıktılarında daha fazla sayıda üst bilişsel kategorilere yer verilmelidir.
- İşlevler ve öğrenme çıktılarının madde sayıları bir düzen içinde olmalıdır.
- sınıftan yani A1 düzeyinden 12. sınıf B2 düzeyine kadar gerçekçi bir ilerleme sergilenmelidir.
- Dil öğrenmede önemli bir yeri olan dil öğrenme becerilerine derslerde hangi bilişsel kategoride ne derecede yer verileceği iyi tespit edilmelidir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi işlevlerinin Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 48: 15-36 . doi: 10.9779/pauefd.523545.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Baysal, H., Yedigöz-Kara, Z. ve Bümen, N. T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 47, Sayı 209, 381-412.
- Budak, Y. (1992). *İletişimci yaklaşımın yabancı dil eğitim programındaki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Can, Y. & Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 44,394-426.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*, (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Deniz, K. Ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik dil işlevleri. *ZfWT*, Vol 13, No.1, 01-26. DOI: 10.46291/ZfWT/130101.
- Dağıstan, Yalçınkaya, G. & Beydoğan, Ö. (2019). 5. sınıf İngilizce öğretim programı ve yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının karşılaştırmalı analizi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(20): 1040-1056
- Deniz, K., Demir, E. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Demir-Ayaz, A., Ozkardas, S. & Ozturan, T. (2019). Challenges with English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 41-55. Doi: 10.32601/ejal.543778
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da yabancı dil eğitimi: Bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 501-521.
- EF EPI (2021). *EF EPI English proficiency index a ranking of 112 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- EF EPI (2022). *EF EPI English proficiency index a ranking of 112 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, Cilt 1, Sayı, 2, s. 114-133.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. Şeker, H. Ed., *Eğitimde Program Geliştirme (3. Baskı)* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güldüren M. ve Cangüven, H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies Bilimsel Eğitim Araştırmaları*. 4(1) 1-21.
- Hamurcu, G. C. ve Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* Cilt: 13 Sayı: 73, Volume: 13 Issue: 73, 716-728.
- Karakaş, A. (2019). An analysis of the high school English curriculum in Turkey from an ELF perspective. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 9 (2), 1-10.
- Kart, M., Çalışkan, D. N., Torunoğlu, H., ve Şahin, C. (2019). İlkokul öğretim programlarında değerler (2005 ve 2017). *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*, 1616-1624.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. Cilt:9, Sayı:2, 55-81.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38, 216-228.
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41 (4), 212–218.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları, Nobel Yayın No: 630.
- MEB (2016). *Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <https://docplayer.biz.tr/34296311-Hazirlik-sinifi-bulunan-ortaogretim-kurumlari-ingilizce-dersi-hazirlik-9-10-11-ve-12-siniflar-ogretim-programi.html>
- MEB (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Merriam, S.B. (2018). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (S. Turan, çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Polat, M. ve Bilen, E. (2022). Evaluation of cognitive process dimension of TEOG and LGS central exam science questions with revised Bloom taxonomy. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)* Vol. 7, Issue 1, pp. 45-72. ISSN: 2459-1734.
- Posner, G. J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Saracaloğlu, A. S. (2019). Program geliştirme ve değerlendirme. Ed. Saracaloğlu, A. S., & Küçüköğlü, A. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum Planning for Better teaching and learning*. 4th Ed. New York: Holt Rinehart Winston.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Tilfarlıoğlu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3, No.1, 202-217.
- TTKB (2021a) *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf
- TTKB (2021b) *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri*
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- Turanlı, A. (2004). Yabancı dil öğretiminde istenmeyen öğrenci davranışları ve önleyici yönetim yaklaşımları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 31-44.
- Ünal, F. & Ünal, M. (2010). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Vettorel, P., & Lopriore, L. (2013). Is there ELF in ELT coursebooks? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 483-504. <https://doi.org/10.14746/ssl.2013.3.4.3>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.