

**ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMININ
BİLEŞENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

DİLA ŞAHZEN ÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI**

**DANIŞMAN
ASLIHAN KUYUMCU VARDAR**

**DÜZCE
EKİM, 2023**

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMININ
BİLEŞENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DİLA ŞAHZEN ÇELEBİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM PROGRAMI

DANIŞMAN
Doç. Dr. ASLIHAN KUYUMCU VARDAR

DÜZCE
EKİM, 2023

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMININ
BİLEŞENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Dila Şahzen ÇELEBİ tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Ebru KUŞÇU

Biruni Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 18/10/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

18.10.2023

Dila Şahzen ÇELEBİ

TEŞEKKÜRLER

Bilgi ve deneyimlerini benimle paylaştığı, her aşamada bana destek olduğu ve tez sürecinde gösterdiği sabır için Sayın Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisiyle çalışmak, akademik yolculuğumda şahsım için büyük bir şans ve kazanç olmuştur.

Araştırmama sağladıkları katkılar ve değerli geri bildirimleri için değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER ve Doç. Dr. Ebru KUŞÇU'ya minnettarlığımı ifade etmek istiyorum. Destekleri ve emekleri için teşekkür ederim.

Her daim yanımda olan, bana güç veren, sevgi ve şefkatleriyle yaşamıma değer katan aileme; annem Nagehan ÇELEBİ, babam Fevzi ÇELEBİ ve kardeşlerim Ömer Faruk ÇELEBİ ile Muhammed Mirşah ÇELEBİ'ye içtenlikle teşekkür ediyorum. Ayrıca, neşesiyle zor günlerimde yanımda olan sevgili köpeğim Daliko'ya da minnettarım.

Tez sürecinde bana verdiği moral desteği, sunduğu önerileri ve her zaman yanımda olduğu için yakın dostum Armağan ARSLAN'a teşekkür ederim.

Meslektaşlarım ve arkadaşlarım Beyza Kaviye ATEŞ, Nilay Ayşe GÜNEL, Nur Banu YİĞİT ve Şehide KELEK'e; araştırmamda verdikleri destek, fikir alışverişi ve tez sürecimdeki yardımları için teşekkür ederim. Yardımları, bu çalışmayı zenginleştirdi ve araştırmama yeni perspektifler kazandırdı.

Değerli zamanlarını ayırıp tecrübelerini paylaştıkları için görüşlerini aldığım tüm öğretmenlere ayrı ayrı teşekkürü borç bilirim.

Ekim, 2023

Dila Şahzen ÇELEBİ

TABLO DİZİNİ

Sayfa

No

Tablo 1. Avrupa Komisyonu Tarafından Çerçeveselenen Anahtar Yetkinlikler (MEB,2018)	8
Tablo 2: İngilizce Öğretim Programının Modeli	9
Tablo 3: Örnek Kazanım Tablosu	10
Tablo 4: Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Yapılacak İncelemede Değerlendirmeye Esas Kriterler ve Açıklamaları	17
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	34
Tablo 6: Ortaokul İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Eğitim Felsefesiyle Uyumuna	39
Tablo 7: İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Vurguladığı Değerler ile Uyumuna	41
Tablo 8: İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Değerlendirme Yaklaşımı ile Uyumuna	43
Tablo 9: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğretim programının modeline ve Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uygunluğu	46
Tablo 10: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarını, toplumsal duyarlılıkları ve günlük yaşam uygulamalarını karşılaması	48
Tablo 11: Ortaokul İngilizce ders kitabındaki metinlerin, etkinlikler ve görsel materyallerin; üst düzey düşünme yeteneklerine desteği ve gelişimi	51
Tablo 12: Ortaokul İngilizce ders kitaplarının imla veya dilbilgisi kurallarına uygunluğu	53
Tablo 13: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, hem sınıf içi (yatay) hem de sınıflar arası (dikey) süreklilik açısından uygunluğu	54
Tablo 14: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğindeki yönergelerin anlaşılabilirliği ve ders kitabının içeriğinin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik amaçları karşılaması	56
Tablo 15: Ortaokul İngilizce Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklılaştırılmış Öğretime Uygunluğu	60
Tablo 16: Ortaokul İngilizce ders kitabında bulunan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği	62
Tablo 17: Ortaokul İngilizce ders kitabı kullanımı ile birlikte ek materyal veya teknolojik entegrasyon gibi öğrenci katılımını artırıcı kaynaklar sunumu ve ek materyal kullanma ihtiyacı	64
Tablo 18: Ortaokul İngilizce ders kitabında yer alan hazırlık sorularının öğrencilerin ön bilgilerini ölçmede yeterliliği	66
Tablo 19: Ortaokul İngilizce ders kitabında ölçme ve değerlendirme araçları kullanımı ve bunların niteliği	68

ŞEKİL DİZİNİ

Sayfa

No

Şekil 1: Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular	
.....	48



ÖZET

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Eğitim Programının Bileşenlerine Göre İncelenmesi

Dila Şahzen ÇELEBİ

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Kasım 2023, 109 sayfa

Bu araştırma, ortaokul İngilizce ders kitaplarının eğitim programı bileşenlerine göre nasıl bir yapıya sahip olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında; eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenleri dikkate alınarak kitapların bu bileşenlere ne ölçüde uyum sağladığı incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, 21 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin kitapların eğitim programı bileşenlerine uygunluğu hakkındaki görüşleri, deneyimleri ve önerileri toplanmıştır. Bu bulgular, ortaokul İngilizce ders kitaplarının 2018 yılında yayınlanan İngilizce Öğretim Programına uygunluğu konusunda farklı perspektifler sunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, ortaokul İngilizce ders kitaplarının İngilizce Öğretim Programının hedeflerine ve içeriğine nispeten uyum sağladığı ancak öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme açısından eksiklikler taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin interaktif ve iletişim odaklı bir sınıf ortamı oluşturma eğilimini ortaya koymaktadır, bu da eğitim programının temel hedefleri arasında yer almaktadır. Araştırma sonuçları, ders kitaplarının eğitim programı ile daha uyumlu bir şekilde hazırlanması halinde amacına daha iyi hizmet edeceğini işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dersi öğretim programı, Ders kitabı inceleme

ABSTRACT

Examination of Middle School English Textbooks Based on the Components of the Education Curriculum

Dila Şahzen ÇELEBİ

Düzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Programs and Instruction

Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

November 2023, 109 pages

This research aims to describe the structure of middle school English textbooks in terms of the components of the educational program. Within the scope of the study, how well the textbooks comply with the components of the educational program—objectives, content, learning-teaching process, and assessment—was examined. This study, conducted using qualitative research methods, involved semi-structured interviews with 21 English teachers. The teachers' opinions, experiences, and suggestions about the alignment of the textbooks with the educational program components were collected. These findings offer different perspectives on the compatibility of middle school English textbooks with the English Teaching Program published in 2018. Based on the teachers' views, it was concluded that middle school English textbooks are relatively aligned with the objectives and content of the English Teaching Program but lack in aspects of the learning-teaching process and assessment. The findings of this study highlight the teachers' tendency to create an interactive and communication-focused classroom environment, which is among the primary goals of the educational program. The results suggest that textbooks would better serve their purpose if they were prepared more in alignment with the educational program.

Keywords: English course curriculum, textbook examination

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMA SORUSU.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. VARSAYIMLAR	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. TANIMLAR VE KISALTMALAR	6
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI.....	7
2.2. DERS KİTAPLARI.....	11
2.3. DERS KİTAPLARININ TARİHİ	12
2.4. DERS KİTAPLARININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ.....	14
2.5. DERS KİTAPLARININ ÖĞRENİM SÜRECİNDEKİ YERİ	15
2.6. TÜRKİYE’DE DERS KİTAPLARININ HAZIRLANMASI VE İNCELENMESİ İLE İLGİLİ USUL VE ESASLAR.....	16
2.7. DERS KİTABI ANALİZİ	18
3. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	20
3.1. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	20
3.2. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	26
4. YÖNTEM	31
4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	31
4.2. ÇALIŞMA GRUBU	32
4.3. VERİ TOPLAMA ARACI	36
4.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	36
4.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	36
4.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	37
5. BULGULAR.....	38
5.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMININ HEDEFLERİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR	38
5.1.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Eğitim Felsefesiyle Uyumu.....	39

5.1.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında, İngilizce Dersi Öğretim Programının Vurguladığı Değerler Eğitiminin Yansıması.....	41
5.1.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında, İngilizce Dersi Öğretim Programının Vurguladığı Değerlendirme Yaklaşımının Yansıması.....	43
5.2. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İÇERİĞİNİN UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR	45
5.2.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Öğretim Programının Modeline ve Milli Eğitim Kanununda Belirtilen Temel İlkelere Uygunluğu	46
5.2.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Öğrencilerin İhtiyaçlarını, Toplumsal Duyarlılıkları ve Günlük Yaşam Uygulamalarını Karşılamaı	48
5.2.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabındaki Metinlerin, Etkinlikler ve Görsel Materyallerin; Üst Düzey Düşünme Yeteneklerine Desteği ve Gelişimi	51
5.2.4. Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İmla veya Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu	53
5.2.5. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Hem Sınıf İçi (Yatay) Hem de Sınıflar Arası (dikey) Süreklilik Açısından Uygunluğu.....	54
5.2.6. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğindeki Yönergelerin Anlaşılabilirliği ve Ders Kitabının İçeriğinin Dört Temel Dil Becerisini Geliştirmeye Yönelik Amaçları Karşılamaı	56
5.3. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE UYGUNLUĞU	59
5.3.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklılaştırılmış Öğretime Uygunluğu	60
5.3.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Bulunan Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeyi Hedefleyen Etkinliklerin Sınıf İçinde Uygulanabilirliği.....	62
5.3.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabı Kullanımı ile Birlikte Ek Materyal veya Teknolojik Entegrasyon gibi Öğrenci Katılımını Artırıcı Kaynaklar Sunumu ve Ek Materyal Kullanma İhtiyacı.....	64
5.4. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞU	66
5.4.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık Sorularının Öğrencilerin Ön Bilgilerini Ölçmede Yeterliliği	66
5.4.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanımı ve Bunların Niteliği.....	68
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
6.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEFLERİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	70

6.2. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İÇERİĞİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA	75
6.3. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	87
6.4. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA.....	91
6.5. İLERİDE YÜRÜTÜLECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER	94
7. KAYNAKLAR.....	96
8. EKLER	107
Ek-1: GÖRÜŞME SORULARI	107
EK-2: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Kararı	109
9. ÖZGEÇMİŞ	110

1. GİRİŞ

Eğitim programları hem kişisel gelişimi şekillendirme hem de toplumsal ilerlemeyi yönlendirmekte büyük bir öneme sahiptir. Bireylere temel bilgi ve becerileri sağlamanın yanı sıra, devletin gelecek nesillere aktarmayı hedeflediği nüfusun uzun vadeli gelişme hedefleriyle uyumlu ve bu hedefleri destekleyebilecek kapasitede bir eğitim programının olması eğitim sistemini güçlü kılar. Eğitim programı Tyler (1949) tarafından, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme olarak tanımlanan dört temel unsuru içerir.

Eğitim materyalleri, bir eğitim programının yön verdiği hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme yöntemlerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Bu materyaller, programın belirlediği çerçevede esnek bir şekilde çeşitlendirilebilir ve bu sayede öğrenme sürecinin çeşitli gereksinimlerine uyum sağlayabilir. Bu kapsamlı yaklaşım, eğitim materyallerinin programın temel unsurlarına entegre edilmesini sağlar, böylece eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olmasına katkıda bulunur. Eğitim materyalleri bilgi edinme ve kavrama mimarisinin temelini oluşturur. Ders kitapları ise eğitimin taşıyıcı sütunlarından biridir ve değerlendirilmeleri için sağlam yöntemler gerekir. Eğitimin seyrini belirleyen öğretim programları doğrultusunda hazırlanan bu materyaller tarihsel süreç boyunca çeşitli şekillerde yazılmış ve düzenlenmiştir. Bu değişiklikler, yapıldığı tarih ve konumdaki toplumun özelliklerini, değerlerini ve alan yazında yaygın olan eğitim anlayışını yansıtır yani ders kitaplarına bakarak bilgi edinme ve kavrama mimarisinin kalitesini değerlendirebilir.

Materyaller genellikle belirli bir programın çekirdeği olarak görülür ve sınıfta olanların en görünür temsilidirler (Hashemi ve Borhani, 2012). Eğitim materyalleri öğrencilerin ilgilerini çekerek öğrenmelerini kolaylaştırır (Şahin, 2021). Türkiye’de yapılan "Eğitimde Çağ Yakalama 2000" projesi ile, geleneksel ve öğretmen merkezli yaklaşımların ötesine geçilmesi hedeflenmiş ve bu kapsamda öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi öngörülmüştür yani bu projeye, öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilmiş ve onların ders materyalini kendi çabalarıyla öğrenmeleri hedeflenmiştir (Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020). Bu bağlamda öğretim materyalleri ön plana çıkmıştır. Akçay, Feyzioğlu ve Tüysüz’e göre (2003) Öğretim materyalleri, öğrencilerin

anlamakta güçlük çektiği karmaşık durumları ve soyut kavramları somutlaştırarak daha anlaşılır hale getirir.

Tok (2010) öğretim materyallerini; yazılı materyaller ve yazılı olmayan materyaller olarak ikiye ayırır. Yazılı materyaller; ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları ve okuma kitapları gibi öğeleri içerirken, yazılı olmayan materyaller ise ses kasetleri, video kasetler ve bilgisayar tabanlı materyalleri kapsar. Bu materyaller arasında, ders kitapları genellikle hem öğretmenler hem de öğrenciler için en sık başvurulana (Karamustafaoğlu, Salar ve Celep, 2015; Demirel ve Kıroğlu, 2021) ve en kolay erişilebilir kaynaklardır. Bir ders kitabı genellikle çeşitli öğretim materyallerini bir araya getiren, tamamlayıcı bir unsur olan (Ünsal ve Güneş, 2002) kapsamlı bir öğrenme aracıdır. Ders kitapları, belirli bir grup öğrenci için belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmakta kullanılan birçok kaynaktan en iyisi olarak görülür (Charalambous, 2011). Ders kitabının kalitesini belirleyen birçok faktör vardır. İyi bir ders kitabı temel içeriğin yanı sıra, genellikle çeşitli ek materyaller içerir. Bu ek materyaller, çalışma kitabı, öğretmenlere rehberlik eden ve onlara öneriler veren öğretmen kılavuzu, tamamlayıcı okuma, görsel ve işitsel materyalleri olabilir.

Öğretimde evrensel bir unsur olarak kabul edilen ders kitabı, öğrenme öğretme süreci açısından bakıldığında önemli bir tamamlayıcı unsur olarak kabul edilir. Öğrenme-öğretme süreci, ilgili ders kitabına sahip olmadan tamamlanmış olarak görünmez (Hutchinson ve Torres, 1994; Arıkan, 2008). Ders kitapları; bilgi sahibi olma, pratik yapma ve derste eğlenceli zaman geçirme gibi amaçlarla kullanılan materyallerdir (Utkugün,2022). Ders kitapları öğrenci ve öğretmenlerin ilk olarak ulaştığı ve derse yönelik ipuçlarını ortaya koyan bir kaynaktır. Cortazzi ve Jin (1999), ders kitaplarının önemini vurgulayarak, onları öğretmen, yol haritası, kaynak, eğitimci, yetkilendirici, becerilerin sistemli olarak analiz edilmesi için bir beceri analizi aracı ve bir ideoloji olarak tanımlayan çok yönlü araçlar olarak nitelendirirler (Böcü ve Razi, 2016).

Ders kitapları; hedef dersin programının takip edilmesini kolaylaştırmayı ve gerekli bilgilere hızlı ve verimli bir şekilde erişilmesini amaçlar. Ders kitabının iyi hazırlanması durumunda öğretmen materyal bulma ve tasarlama görevlerine daha az zaman ayıracak ve buradan kazandığı zamanı öğrettiği bilgileri derinleştirmeye ayırabilecektir. Ders kitabı öğrenme ve öğretme için sistemli bir yapı sağlamaktadır ve her ders, ders kitabı ile birlikte bir uyum içerisinde dikkatlice tasarlanmaktadır (Byrd ve Schueman, 2014; Tomlinson, 2012; Wuttisrisiriporn ve Usaha 2019). Bu durum, öğretim etkinliğini

artırma ve öğrencilere daha kapsamlı ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sağlamada etkin olacaktır. Bir ders kitabı, öğrenme ve öğretme sürecine uyumlu ve yapılandırılmış bir yaklaşımla katkıda bulunur. Ders kitapları ulusal bağlamda bir tutarlılık oluşturur ve herkesin erişebildiği eşitlikçi eğitim anlayışına hizmet eder.

Bir ders kitabının iyi hazırlanmış olması, program ve öğrenme hedefleri ile uyumlu, kapsamlı ve düzenli bir içerik içerdiği anlamına gelir. Bu gibi durumlarda, öğretmenler öğretimlerine rehberlik edecek değerli bir kaynak olarak ders kitabına güvenebilirler. Bir ders kitabı öğretmenler için: temel bir kaynak olarak, ek materyal kaynağı olarak, sınıf etkinlikleri için ilham kaynağı olarak, hatta programın kendisi olarak (Garinger, 2002) farklı amaçlara hizmet edebilir.

Ders kitabının iyi hazırlanıp hazırlanmadığını değerlendirmek, mevcut ders kitaplarındaki sorunları analiz etmek ve düzeltmek, yeni öğretim materyallerinin geliştirme yönünün belirlenebilmesine temel oluşturur (Al Harbi, 2017). Bu bağlamda ders kitaplarını değerlendirilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesi yeni hazırlanacak olan ders kitapları için anlamlı bir veri oluşturur. Dolayısıyla ders kitaplarının etkinliği üzerine yapılan değerlendirme çalışmaları, aynı zamanda program geliştirme çalışmalarına da destek olmaktadır.

1.1. ARAŞTIRMA SORUSU

Araştırma, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ortaokul İngilizce ders kitapları, eğitim araçları ve bu materyallere ait elektronik içeriklerin, eğitim programının bileşenlerine ne derecede uygun olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sorusu, "Ortaokul düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitapları, eğitim araçları ve ilgili elektronik içerikler, eğitim programının bileşenlerine ne ölçüde uyum sağlamaktadır?" şeklinde formüle edilmiştir. Bu araştırma, İngilizce öğretim materyallerinin eğitim programı bileşenleri ile uyumunu değerlendirmek için öğretmenlerin geri bildirimlerini merkeze alarak, Türkiye'deki eğitim materyallerinin etkinliğini ve uygunluğunu detaylı bir şekilde analiz etmeyi hedeflemiştir.

Alt Sorular

Yapılacak araştırmada aşağıdaki alt sorulara yanıt aranacaktır:

- Ortaokul İngilizce ders kitapları İngilizce Öğretim Programının hedeflerine uygun mudur?
- Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriği uygun mudur?
- Ortaokul İngilizce ders kitapları öğrenme ve öğretme süreci yönetimi açısından ne kadar uygundur?
- Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygun mudur?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen Ortaokul İngilizce ders kitapları, eğitim araçları ve bu materyallere ilişkin elektronik içeriklerin, eğitim programının bileşenleriyle ne derece uyum içerisinde olduğunu inceleyerek, mevcut materyallerin eğitimdeki etkinliğini ve kalitesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme sonucunda, ders kitaplarının programla uyumlu olup olmadığına dair objektif bir perspektif sunmak ve gerekli görülen değişiklik önerilerini ifade etmek hedeflenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için, kendilerini diğerlerinden ayıran ve farklı kılan öğretmenlere, yani meşale yakıcılarına (Lacina ve Block, 2011) ihtiyaç vardır (Mupa ve Chinooneka, 2015). Bu önemli kavramı eğitim materyalleri ilişkilendirecek olursak, meşale yakıcı öğretmenler materyalleri öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek için kullanırlar.

Eğitim sürecinde kullanılan materyallerin kalitesi, eğitimin başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Özellikle ders kitapları, eğitimin temel taşlarından biridir ve sınıf içi öğrenme sürecinin kalitesini belirleyen ana faktörlerden biridir. MEB tarafından belirlenen ve ortaokul seviyesinde kullanılan İngilizce ders kitaplarının incelenmesi, Türkiye genelindeki tüm ortaokul öğrencilerini ve öğretmenlerini doğrudan ilgilendiren, dolayısıyla büyük bir hedef kitleye hitap eden kritik bir konudur.

Öğretmenlerin özgün deneyimleri, bilgileri ve yaratıcılıkları, ders kitaplarının sunduğu çerçevenin ötesine geçebilmelidir. Bu araştırma, İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ile ders kitaplarının uyumunu öğretmen perspektifinden ele alarak, eğitim materyallerinin kalitesini ve uygunluğunu daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanır. Alan yazınındaki ders kitabının eğitim programına uygunluğu üzerine çalışmalar genellikle doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın daha önce öğretmenlerin görüşlerini alarak yapılmamış olması, çalışmayı daha da değerli kılar. Öğretmenler, eğitim sürecinin en önemli faktörlerden biridir ve ders kitaplarıyla doğrudan etkileşimde bulunurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin geri bildirimleri, ders kitaplarının programla ne derece uyumlu olduğuna dair önemli veriler sağlar.

Türkiye'de benzer çalışmalar olsa da öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine genellikle yeterince yer verilmez. Dolayısıyla, öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini ön planda tutan bu araştırma, mevcut eğitim materyallerinin etkinliğinin artırılması ve eğitim programlarının geliştirilmesi yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Eğitim politikalarını şekillendirme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme potansiyeline sahip bu çalışma, akademi ve eğitim camiası için önemli bir referans noktası oluşturabilir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu çalışmanın varsayımları katılımcıları olan eğitimcilerle ilgili yapılan görüşmelere büyük ölçüde bağlıdır. Eğitimcilerin çalışma için istenen görüşlerini içtenlikle ve dürüstlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma görüşmelerin yapıldığı süre aralığında ulaşılacak eğitimcilerle sınırlandırılmıştır. Araştırma, Türkiye'deki ortaokul İngilizce eğitim materyallerinin etkinliğini değerlendirmek için belirli ders kitaplarına odaklanmıştır. Bu kitaplar, pilot görüşmelerde en yaygın kullanılan ders kitapları olarak belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı bu doğrultuda şekillendirilmiştir. İncelenen kitaplar şunlardır:

5. Sınıf Happy English (Başaran Yayıncılık),
6. Sınıf English Route 6 (Monopol)
7. Sınıf Let's Learn English (MEB)

8. Sınıf Upswing English (Tutku Yayıncılık)

1.6. TANIMLAR VE KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ESL: İkinci Dil Olarak İngilizce

EFL: Yabancı Dil Olarak İngilizce

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

CLT: İletişimsel Dil Öğretimi

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı



2. GENEL BİLGİLER

2.1. İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI

İlkokul ve ortaokul yılları, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde önemli bir dönemdir. Bu evrede, İngilizce gibi bir yabancı dilin öğrenimi, onların gelecekteki eğitim ve kariyer fırsatlarını önemli ölçüde genişletmektedir.

Clark (1987) program yenilemeyi, sürekli değişen içgörü ve değerlere yanıt vermek için çeşitli parçaların kesilip yeniden şekillendirildiği bitmeyen bir yapboz yapımına benzetmiştir. MEB İngilizce öğretim programını 1997, 2006, 2013 ve 2018 yıllarında yenilemiştir. Programlardan en günceli olan 2018 İngilizce Öğretim Programı, Ortak Avrupa Dilleri Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme Çerçevesi'nde (CEFR) tasarlanmıştır. Programda tek bir dil öğretim yaklaşımı kullanılmamıştır. Öğrencilerin; dil öğreniminin çeşitli aşamalarındaki ihtiyaçlarını karşılamak için, dil öğrenim sürecinde esnekliğin önemi vurgulanarak çeşitli öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımı benimsenmiştir. 2018 programı, eylem odaklı bir yaklaşımdan yararlanarak öğrencilere İngilizce'yi; öğretilecek bir ders değil de bir iletişim aracı olarak deneyimleme fırsatı sunmayı hedeflemiştir.

Program eğitim felsefesi olarak; CEFR tarafından da benimsenen, küçük yaşlardan itibaren İngilizce'ye karşı olumlu bir tutum geliştirmeyi, esas almıştır. Program dil öğrenimini ömür boyu süren bir girişim olarak görmüştür ve öğrencilerin süreç boyunca rahat ve desteklenmiş hissettikleri keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemiştir. Program ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin arasındaki gelişimsel ve bilişsel farklılıkları da hesaba katarak hazırlanmıştır. Bu tezin konusu olan İngilizce Öğretim Programının ortaokul kısmı, CEFR'nin teorik yaklaşımına uygun olarak tüm becerileri içerir. Program öncelikli olarak konuşma ve dinleme becerilerine odaklanmıştır ancak bu, “öğretmenlerin uygulanabilir okuma veya yazma görevleri sunamayacağı anlamına gelmez, bu tür görevler iletişimsel bir sınıf atmosferinde oldukça mantıklı ve belki de kaçınılmaz olacaktır” (MEB, 2018).

Program, öğrenme stratejisini 3 farklı boyuta ayırmıştır. İlk boyut, “öğretmenlere ve kitap yazarlarına, belirli bir öğrenci grubu için ilgili, ilgi çekici ve başarılabılır görevler ve bağlamlar” sağlanmasıdır. İkinci boyut, “öğretmenlerden ve kitap yazarlarından beklentilerin bir örneğini sunmak için ders programlarının her bir biriminde sunulan

görevlerle” ilgilidir. Üçüncü boyut, “program içinde belirtilen test ve değerlendirme perspektifinin” çerçevesidir (MEB, 2018).

Programda hedeflenen anahtar yetkinlikler; Avrupa Komisyonu tarafından AB ülkelerinde başlatılan, “öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişim ve büyüme ile bireysel gerçekleştirmelerini donatması beklenen temel bilgi, beceri ve tutumları” ifade eder. Bunlar, 3 ana başlık altında toplanmış 8 yetkinlikten oluşmuştur. Avrupa Komisyonu tarafından çerçevelenen anahtar yetkinlikler şunlardır:

Tablo 1. Avrupa Komisyonu Tarafından Çerçevelenen Anahtar Yetkinlikler (MEB,2018).

Geleneksel Beceriler	Dijital Beceriler	Yatay Beceriler
Ana dilde iletişim	Okuryazarlık	Öğrenmeyi öğrenme
Yabancı dillerde iletişim	Matematik ve fen bilimlerindeki beceriler	Sosyal ve sivil sorumluluk
		Girişimcilik ve yenilikçilik
		Kültürel farkındalık ve yaratıcılık

Programın modeli, dil kullanımları, işlevleri ve tanıtılan öğrenme materyallerine göre 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. Program kognatlardan başlayarak (yakın dillerdeki benzer kelimeler) Türkçe ile İngilizce arasında bir köprü oluşturmayı amaçlar. Krashen'in (1988) dil girdisinin anlamayı teşvik etmek için ilginç, ilgili ve anlaşılır olması gerektiği argümanı doğrultusunda, “5. ve 6. sınıflarda, öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ederken, kısa metinlere” maruz kalırlar. 7. ve 8. sınıflarda, okuryazarlık konularının anlaşılması için gerekli temeli oluşturmuş olan daha büyük öğrenciler, dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak okuma ve yazmaya maruz” kalacaklardır (MEB, 2018).

Tablo 2: İngilizce Öğretim Programının Modeli

Seviyeler (Saat / Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
A1	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma° Çok Sınırlı Yazma	Drama/Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma° Çok Sınırlı Yazma	
A2	7	Birincil:Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	Tema (Tema bazlı öğretimin temel özellikleri şunlardır: Yüksek düzeyde bağlamlandırılmış öğrenme ortamı, bir konu çerçevesinde ele alınan sözcük ve dil bilgisi yapıları, anlamlı duruma dayalı öğrenmeyi sağlayan ders konusuna (örneğin; bilim insanları, coğrafya, evdeki sorumluluklar vb.) göre seçilmiş tema ile bütünleşen beceriler ve etkinlikler.
	8	Birincil:Dinleme ve Konuşma İkincil: Okuma ve Yazma	

(MEB, 2018, s. 93)

Yukarıda görülen eğitim programı modelinde, öğrencilerin farklı seviyelerine ve bu seviyelerdeki öğrencilerin geliştirmesi hedeflenen becerilere ilişkin bir çerçeve sunuluyor. Her seviye için saat/hafta cinsinden zaman ayrılmış ve bu zaman dilimleri içerisinde öğrencilerin hangi beceriler üzerinde yoğunlaşacağı belirtilmiştir. Bu modelin, dil öğreniminde kademeli bir ilerleme sağlamak ve öğrencilerin dil becerilerini

somut, yaşamla ilişkilendirilebilir ve etkileşimli yollarla geliştirmelerine olanak tanımak amacıyla tasarlandığı söylenebilir.

Tablo 3: Örnek Kazanım Tablosu

5. Sınıf				
Ünite/Tema	İşlevler ve Kullanışlı Dil	Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları	Önerilen Bağlamlar ve Görevler	
1.Hello!	İnsanlarla selamlaşma ve tanışma “Tanıştığımıza memnun oldum/Sevindim” Beğenileri ve Beğenmeme Durumlarını İfade Etme “En sevdiğin ders(ler) hangisi/hangileri?” Basit Sorular Sorma “Nerede okuyorsun?”	Dinleme: E5.1.L1. Öğrenciler, basit kişisel bilgileri anlayabileceklerdir. Konuşma: E5.1.S1. Öğrenciler, kendilerini tanıtabilecek ve diğer insanlarla tanışabileceklerdir. Okuma: E5.1.R1. Öğrenciler, kişisel bilgileri içeren resim hikayelerini, diyalogları ve karikatürleri okuyup anlayabileceklerdir.	Bağlam Reklamlar ... Aktiviteler Sanat ve El Sanatları ... Görevler Görsel Sözlük Hazırlama	

Yukarıda örneği görülen programdan alınan tabloda, "İşlevler ve Kullanışlı Dil, Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları, Önerilen Bağlamlar, Görevler ve Atamalar" başlığı altında, dil öğrenimindeki çeşitli işlevler ve bu işlevlerde kullanılabilecek dil yapıları ele alınmaktadır. Dil becerileri ve öğrenme çıktıları, öğrencilerin belirli bir dil öğretim programı sonucunda kazanmaları beklenen beceri ve bilgileri tanımlar. Önerilen

bağlamlar ve görevler ise bu beceri ve bilgilerin kazandırılmasına yardımcı olacak öğretim yöntemleri, etkinlikler ve pratik uygulamaları kapsar. Bu bölüm, öğretmenlere ve dil eğitimcilerine, ders içeriklerini planlarken ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için hangi yöntemleri, etkinlikleri ve materyalleri kullanacaklarına dair rehberlik sağlar.

2.1. DERS KİTAPLARI

Toprak (1993) ders kitaplarını "Eğitim programlarının hedeflerine uygun olarak, öğrencilere ders programlarının içeriği hakkında bilgi sunan, pekiştirme, sınav hazırlığı ve öğrenme hızlarına uygun çalışma imkânı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyali" olarak tanımlamıştır (Şahin, 2008). Ders kitapları belirli bir konuda herkesin anlayabileceği, bir örnek ve ortak bilgi kaynağı oluşturur (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Ünsal ve Güneş'e (2002) göre ise ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır.

Ders kitabı, öğrencilere konuları belirli bir düzen ve hedef dahilinde öğrenmeleri için tasarlanmış yazılı bir araçtır. Bu kitaplar, dersin öğretim planında belirtilen hedeflerle paralel bir şekilde düzenlenirler (Ünveren Kapanadze, 2018). Ders kitapları soyut eğitim hedeflerini somut öğrenme çıktılarına dönüştürmede önemli bir rol oynar. Karmaşık fikirleri basitleştirilmiş ve sistemli bir şekilde sunarak, öğrencilerin konuyu daha etkili bir şekilde anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olurlar. Bir ders kitabı, bilgi sentezleyecek ve kaliteli bir öğretimin yalnızca bir ögesi olarak kullanılabilecek kadar esnek olmalıdır (Knight, 2015). Ders kitaplarının yapılandırılmış materyaller olması, öğrenenlerin bireysel yetenekleriyle uyumlu bir hızda çalışmasına olanak tanır ve böylece öğrenciye kapsayıcı ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Bu öğrenme deneyimi sonrasında öğrencilerin güdülenmesine, bilgilerini pekiştirmesine ve genişletmesine de fırsat sağlar (Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Ders kitapları hem somut hem de soyut düzlemde ekonomiktir. Somut biçimleriyle, diğer materyallere göre ucuza mal olurlar (Ceyhan ve Yiğit 2005). Soyut anlamda önemleri ise farklı şekillerde çeşitlendirilebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin farklı bilgi

kaynaklarına yönelmesi yerine, öğrenilmesi gereken her bilgiyi barındıran bir materyaldir. Bu durum herkese zaman kazandırır.

Ders kitapları güvenilir bilgi kaynaklarıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin istedikleri bilgiye ulaşmak için farklı bilgi kaynağı aramalarına gerek kalmaz. Gerekli tüm bilgiler tek bir yerde toplandığı için öğrenciler, makaleler, kütüphaneler veya güvenilir olmayan kaynaklar arasında alan tarama sürecini atlayabilirler. Bilgiye kolaylaştırılmış erişim, öğrenci ve öğretmenlerin enerjilerini eldeki konuya ilişkin bilgilerini derinleştirmeye odaklamalarını sağlar.

Ders kitabı kavramının karşılığı, sadece okullarda verilen kitaplarla sınırlı değildir. Bu terim, akademik ve eğitimsel bağlamlarda, çeşitli öğrenme ve öğretim ortamlarında kullanılan geniş bir materyal yelpazesini ifade edebilir. Bu materyaller, okulların yanı sıra üniversiteler, mesleki eğitim kurumları ve öz-yönetimli öğrenme programları gibi farklı eğitim ortamlarında da kullanılmaktadır. Günümüzde ders kitabı seçimi, eğitim alanında karşılaşılan en önemli kararlardan biridir. Piyasada çeşitli yayıncılar tarafından sunulan geniş bir ders kitabı yelpazesi bulunmaktadır. Bu kitaplar, farklı öğretim metodolojileri, içerik yaklaşımları ve eğitim hedefleri sunarak, öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli seçenekler sunar. Ancak bu çeşitlilik, aynı zamanda, her sınıfın ve öğrenci grubunun özel ihtiyaçlarına en uygun olanı seçmek açısından bir zorluk da oluşturur. Öğretmenlerin bu süreçte dikkatli bir değerlendirme yapmaları, eğitim kalitesini artıracak ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirecektir. Chatman ve Goetz (1985) makalelerinde ders kitabı arama azaltma tekniğinin (Textbook Research Reduction Technique), geniş bir ders kitabı yelpazesine uygulanabilen faydalı bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem, başlangıçta mevcut olan ders kitapları havuzunu daraltmaya yardımcı olur, böylece değerlendirici çabalarını yoğunlaştırabilir ve mevcut ders kitaplarının daha küçük bir alt kümesi üzerinde derinlemesine bir analiz yapabilir. Öğretmenler ve öğrenciler, bu tekniği kullanarak, daha dar bir seçki içinden, ihtiyaçlarına en iyi şekilde uyan ders kitaplarını belirleyebilirler.

2.2. DERS KİTAPLARININ TARİHİ

Ders kitabı sözüyle; bir derste kullanılan ve o dersin geliştirilmesine esas oluşturan kitap anlatılmaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Ders kitaplarının kullanımı, kâğıdın icadı ve yaygınlaşmasıyla başlamıştır. 1800'larda, bilim ve kitap basma sanatının

gelişmesi nedeniyle eğitim tamamen değişmiş (Nillson, 2006) ve ders kitaplarının erişilebilirliği artmıştır. Artan bu erişilebilirlikle beraber birçok ülke kendi belirledikleri esaslar doğrultusunda ders kitapları hazırlamaya başladı. Ders kitaplarıyla ilgili süreçler, ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Örneğin, bazı ülkeler merkezi bir otorite tarafından onaylanmış ders kitaplarını kullanırken, diğerleri öğretmenlerin ve okulların kendi ders materyallerini seçmesine izin verir. Bu bölümde, Türkiye’deki ve farklı bazı ülkelerdeki ders kitaplarının oluşturulması ve dağıtılması süreci hakkında bilgi verilecektir.

Türkiye’de Ders Kitapları

Türkiye Cumhuriyeti’nde ders kitaplarının tarihi Tevhid’i Tedrisat Kanunu ile başlar. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin anayasası olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitimin esasları, kurumları, hedefleri, araçları ve kadrosunun temel özellikleri Cumhuriyetin hedeflerine ve programına uygun bir biçimde yeniden belirlemiştir (Aslan, 2010). Nisan 1924 tarihinde başlayan İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında eğitim sisteminin ilk değişimleri yapılır ve bu düzenlemelere uygun ders kitabı ihtiyacı doğar. Daha sonra ders kitaplarına ihtiyaç görüldükçe düzenlemeler yapılır ancak hala karşılaşılan birçok problem vardır. 2. Meşrutiyet zamanında okul kitaplarının basımı ve dağıtımı özelleştirilir. Bu özelleşme süreci birkaç yayıncının okul kitaplarının basımını tekeline almasıyla sonuçlanır. Bu yayıncılar kitapların baskı kalitesine önem vermediği için basım hatalarıyla dolu ders kitaplarını piyasaya sürüyorlar ve kitap fiyatlarını kendileri belirliyordu. Aslan (2010) bu dönem ile ilgili ‘Ders kitapları konusu, Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim devrimi sırasında aşmak zorunda kaldığı en önemli sorunlardan biridir.’ yazmıştır.

Son yıllarda ders kitaplarının hazırlanmasında çeşitli ilerlemeler gerçekleşmiştir. Özellikle ‘Okullarda ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması ile sosyoekonomik olarak farklılık gözetilmeksizin’ eğitim kalitesi yükselmekte ve ‘öğretmen ve öğrencilere bir standart getirmektedir’ (Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020). Ders kitaplarını standartlaştırma çalışmaları doğrultusunda 1995’de Talim ve Terbiye Kurulunun, “Kitapların Hazırlanması ve incelenmesi ile ilgili Esas ve Usuller” kararı alınmış ve ders kitaplarının;

- 1) Konuların işlenişi
- 2) Dil özellikleri ve imla kuralları

3) Görsel düzen

4) Hazırlık ve değerlendirme çalışmaları olmak üzere dört ana başlık altında incelenmesi uygun bulunmuştur. Dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde ders kitapları bu esas ve usullere cevap verecek şekilde tasarlanmaya başlamıştır.

2.3. DERS KİTAPLARININ OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLERİ

Ders kitapları, öğrencilerde olumlu tepki uyandıran birçok nitelik içerir. Ders kitapları, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini artırmayı amaçlayan öğrenme süreçleri için tasarlanmış öğrenme materyalleridir (Ayu, 2020). Tok (2010), ders kitaplarının öğrencilerin tutum ve performansları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Öğrenciler ders kitaplarına olumlu bir tutum geliştirdiği durumlarda, derslere olan ilgileri artar ve aktif bir şekilde katılım sağlarlar. Bu durum dersler sırasında artan ilgi ve etkili katılım da başarıyı beraberinde getirir. Hycroft (1998), ders kitaplarının kullanılmasının en önemli avantajlarından birinin, öğrenciler üzerinde sahip olduğu psikolojik önem olduğunu iddia eder. Ona göre öğrenciler bu kitapları kullanırken, ilerlemelerini ve başarılarını somut bir şekilde takip edebilirler (Arıkan, 2008). Ders kitapları, öğrencileri öğrenme yolculuğunda yönlendiren birer yol haritası gibidir. O'Neill'a göre (1982), hiçbir araç, bir kitap kadar kolay kullanılamaz (Hashemi ve Borhani, 2012).

Çoğu öğretmen, ders kitaplarını yararlı materyal ve destek sağlayan değerli yardımcıları olarak görmektedir (Charalambous, 2011). Gak'a göre (2011), ders kitapları, etkili bir ders oluşturmak için öğretmenlerin başvurabileceği birçok kaynaktan biri olarak kabul edilmelidir. Nemati (2009) bir öğrencinin ders kitabı olmadığında, öğretmene daha fazla bağımlı hale geldiğini belirtmiştir. Bu durum da okul, şehir ve hatta ülke bazında eğitim kalitesinde değişiklik görülmesine yol açacaktır. Ders kitapları hem mesleğe yeni başlayan hem de kıdemli öğretmenler için bir kılavuz görevi görür. Ders kitapları, eğitim öğretim sürecinin yürütülmesini ve kontrolünü kolaylaştırmıştır. Ders kitapları sayesinde ilgi ve öğrenme durumu arasında açık bir paralellik oluşmuştur ve bilginin yazıya dökülmesi nedeniyle, bilginin yapısını ve hiyerarşisini gözlemlemek mümkün hale gelmiştir (Johnsen ve diğerleri 1998; Nilsson, 2006).

Ders kitaplarının olumsuz yönlerine bakıldığında, birçok ders kitabının, dersin gerektirdiği 'yetkinliklerin, önemli becerilerin kazanımını' sağlayamadığı ve dolayısıyla

modern eğitim programı gereksinimlerini karşılamadığı çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Behnke, 2018). Ders kitaplarının dezavantajları arasında en sıklıkla bahsedilen konulardan biri güncelliktir. Eski zamanlarda kitap basımı oldukça uzun zaman aldığı için güncellenen programın öğrenci ellerine ulaşması zaman alıyordu. Bunun bir örneği olarak İkinci Heyet-i İlmiye toplantısından sonra programa yeni konular eklenmesini ancak bu programa uygun kitaplarının basılması öngörülen süre içerisinde olmamasını verebiliriz (Gürsoy, 2020). O yıllardan bu yana matbaalar hızlansa da günümüzde farklı sorunlar ortaya çıktığı görülebilir. Özellikle teknoloji içerikli bilgilere dayanan kitaplar kısa bir süre içerisinde eskiyebilir (Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Harmer (1998), Ders kitaplarında çok az çeşitlilik gözlendiğini, bu durumun da öğretim ve öğrenme sürecini baskılayıcı hale getirdiğini ileri sürer (Nilsson, 2006). Knight'a göre (2015), öğrenciler gitgide daha fazla artan bilgi kaynakları ile bağlantı kurmaktadır ve bu yüzden öğretimin bir ders kitabı gibi tek bir bilgi kaynağından öteye geçmesi gerekmektedir. Nilsson (2006) farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Editörlerin, ders kitaplarının daha geniş kabul görmesi için tartışmalı konuları çıkarması nedeniyle, gerçek sorunların temsili konusunda bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Bu da toplumdan asıl durumundan bağımsız bir ders kitabı oluşmasına neden olmaktadır.

Ders kitaplarının öğretmenler açısından yansıması hakkında farklı görüşler vardır. Alan yazınında ders kitaplarının derslerde kullanımı genelde çeşitli uyarılarla kendini gösterir. Ünsal ve Güneş'e göre (2002) öğretmen, derste kitabın tutsağı olmaması gerektiğini bilmelidir. Ceyhan ve Yiğit'e göre (2005) ise ders kitaplarının kullanımı öğretmeni arka plana atarsa öğrenci tarafından birçok olumsuz durum oluşacaktır. Öğretmenler, kendi hazırladıkları el ilanlarıyla ek materyal ve alıştırmalar içerecek şekilde, kullanılan ders kitabının sınırlamalarını aşmak için daha eleştirel ve yaratıcı olmalıdırlar (Ayu ve Inderawati, 2018).

2.4. DERS KİTAPLARININ ÖĞRENİM SÜRECİNDEKİ YERİ

Özgen'e göre (2010), öğretim sürecinin birer parçası olan öğretmen ve öğrencinin ilgisini artan veya azaltan faktörlerden birisi ders kitaplarıdır. Ders kitapları birer öğretim aracıdır. Öğretim ve öğrenme sürecinde kullanılacak ders programları ve ders kitapları gibi öğretim materyallerinin eksikliğinin, etkili öğretimi olumsuz yönde etkiler.

Öğrenme ihtiyacı bağlamındaki bileşenleri; ortam, öğretmen, öğrenci, öğretim yöntemleri ve materyalleri ve değerlendirme yaklaşımları olarak tanımlar (Böcü ve Razi, 2016).

Modern çağda ders kitaplarının öğrenim sürecindeki yeri de genişlemiştir. Ders kitabı içerikleri dijital, teknolojik ve işitsel materyallerle de çeşitlendirilmiştir. Modern ders kitaplarından, ‘öğrencilere sadece konu bilgisi aktarmaktan öte, yetkinlikleri ve becerileri’ öğretmeye yardımcı olmaları beklenmektedir (Behnke, 2018; Young 2011). Örnek vermek gerekirse; 2007-2010 dönemine ait Avustralyalı ticari yayıncılardan alınan ders kitabı satış verileri, piyasadaki dijital kaynakların artmasına rağmen, çoğu disiplinde ders kitaplarına yapılan harcamaların sabit kaldığını göstermiştir (Knight, 2013; Knight ve Horsley, 2013; Knight, 2015). Bu veriler ders kitaplarının dijital materyaller karşısında kaybolmadığının aksine ders kitaplarının kendilerini yenileyerek çağa ayak uydurmasıyla öğrenim sürecindeki yerini koruduğunun göstergesidir.

2.5. TÜRKİYE’DE DERS KİTAPLARININ HAZIRLANMASI VE İNCELENMESİ İLE İLGİLİ USUL VE ESASLAR

Türkiye’de ders kitaplarının hazırlanma süreci Resmî Gazete’de 14/10/2021 tarihinde yayımlanan 31628 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 8. Maddesiyle düzenlenmiştir. *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları* Talim ve Terbiye Kurulunun 05.11.2021 tarih ve 36325313 sayılı mütalaasıyla kabul edilmiştir. Kriterler 5’e ayrılır.

1. Anayasa ve kanunlara uygunluk yönünden yapılacak incelemede değerlendirmeye esas kriterler ve açıklamaları

2. İçeriğin bilimsel olarak yeterliği

3. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliliği

4. Dil ve anlatım yönünden yeterliği

5. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu

Bu kriterler de kendi içerisinde aşağıdaki gibi detaylandırılmıştır.

Tablo 4: Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Yapılacak İncelemede Değerlendirmeye Esas Kriterler ve Açıklamaları

Anayasa ve Kanunlara Uygunluk Yönünden Yapılacak İncelemede Değerlendirmeye Esas Kriterler ve Açıklamaları			
Genel		Telif ve İntihal	
İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliği			
İçerik	Ölçme ve Değerlendirme	Standart Bölümler	
İçeriğin Kazanımlara Uygunluğu			
İçeriğin Kazanımlara Uygunluğu	Eğitim ve Öğretim Programının Kapsamı	Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme	Görsel Tasarım ve Ölçme Düzenleme
Dil ve Anlatım Yönünden Yeterliği			
Dil ve Üslup	Yazı Dili	Standartlarına Uygunluk	Anlam ve Anlatım
Görsel Tasarımın ve İçerik Tasarımının Öğrenmeyi Destekleyecek Nitelikte Olması ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu			
Genel Tasarım.	Görsel ve Yazılı Unsurlar	Elektronik İçerik Tasarımı	

Türkiye'de ders kitapları, özel kurumlar veya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılmakta olup, bu süreç Talim ve Terbiye Kurulu ve MEB'in onayına tabidir. MEB'in seçilen kitapları yayımlayacak yayınevini seçme kriterleri Resmî Gazete'de 14/10/2021 tarihinde yayımlanan 31628 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde belirtilmiştir. Yayınevleri, ders kitapları için alan uzmanları, yazarlar, editörler, dil uzmanları ve görsel tasarım uzmanlarından oluşan bir ekibi çalışmalı veya bu uzmanlardan hizmet satın almalıdır.

2.6. DERS KİTABI ANALİZİ

Mukundan, Hajimohammadi ve Nimehchisalem (2011) ders kitaplarının değerlendirmesine neden ihtiyaç duyulduğu şu şekilde özetlemiştir. Değerlendirme, öğretmenin veya program geliştirenin uygun ders kitabını seçme konusunda karar vermesine yardımcı olur. Bir ders kitabının artıları ve eksileri değerlendirildiğinde, kitabın olası zayıf yönleri ve güçlü yanları hakkında bilgi sahibi olunması ve bu sayede öğretmenin nereye odaklanıp, nerenin eksiklerini kapatması gerektiğini keşfetmesi sağlanır. Bu doğrultuda, Cunningsworth (1995) ve Ellis (1997), öne sürdüğü ders kitabı değerlendirmesinin "kullanım öncesi (pre-use) ", "kullanım sırasında (in-use)" ve "kullanım sonrası (post-use)" olmak üzere üç farklı türde olduğundan bahsetmişlerdir (Caner ve Kurt, 2020). Kullanım Öncesi kitap değerlendirmesi, öğretmenlere, potansiyel performansını dikkate alarak belirli bir sınıf için en uygun ders kitabını seçmede yardımcı olur. Kullanım Sırasında değerlendirme, ders kitabının kullanıldığı sırada öğretmene zayıf yönlerini veya güçlü yanlarını keşfetmede yardımcı olur. Kullanım sonrası değerlendirme ise, ders kitabının belirli bir öğrenme-öğretme durumunda kullanıldıktan sonra kitabın kalitesini yansıtmada öğretmene yardımcı olur.

Ahmadi ve Derakhshan'a göre (2016) ders kitaplarının başlıca kullanıcıları öğrenciler ve öğretmenler olduğundan, onların ders kitaplarına yönelik görüşlerinin toplanması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Ders kitabı değerlendirmesi ve uyarlanması (Stein, Stuen, Carnine ve Long, 2001) adlı çalışmada ders kitabı değerlendirmesi ve uyarlanması için bir yönerge oluşturulmuştur. Bu yönerge, eğitim materyallerinin değerlendirilmesine yönelik ana başlıkları; içeriğin büyük fikirler etrafında nasıl düzenlendiğini sorgular (Yönerge 1), program materyallerinin açık stratejiler içerip içermediğini inceler (Yönerge 2), program materyallerinin öğretmenlere öğretimi destekleme fırsatı sunup sunmadığını değerlendirir (Yönerge 3) beceri ve kavramların ne kadar bilinçli ve stratejik bir şekilde entegre edildiğini analiz eder (Yönerge 4) ve program materyallerinde sunulan incelemenin yeterliliğini, kumulatif niteliğini ve çeşitliliğini ele alır (Yönerge 5) olarak sıralar. Bu yönergeler, eğitim materyallerinin kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu makalede, sınıflarda yaygın olarak kullanıldığı için ticari olarak geliştirilen eğitim materyallerinin öğrenci başarısı üzerindeki önemli etkisi vurgulanmaktadır. Değerlendirme için

kullanılan kriterlerin, güncel eğitim araştırmaları alan yazını ve sağlam öğretim tasarım prensiplerini yansıtmayı önerilmektedir. Makale, araştırmanın rolünü ve sağlam tasarım prensipleri aracılığıyla öğretim uygulamasına uygulanmasını vurgularken, ders kitabı seçim sürecinde dikkate alınması gereken diğer önemli faktörlerin de olduğunu ifade etmektedir. Bu faktörler arasında eğitim felsefesi, öğrenci popölasyonunun çeşitliliği ve belirli toplum değerleri yer almaktadır. Öğrenci başarısını etkileme olasılığı en yüksek olan özelliklere odaklansa da yazarlar, ders kitaplarını kabul ederken bireysel bölge ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.



3. ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazın ve ilgili araştırmalar, yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki alt başlık altında incelenecektir. Yurtiçinde yapılan araştırmalar alt başlığı altında, Türkiye'deki eğitim sistemine ve İngilizce öğretim materyallerine odaklanan yerel araştırmalar incelenecektir. Burada, önceki çalışmalarda kullanılan yaklaşımlar, elde edilen bulgular ve bu bulguların mevcut araştırma sorusuna nasıl ışık tutabileceği ele alınacaktır. Yurtdışında yapılan araştırmalar alt başlığı altında ise Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan benzer çalışmalar incelenecektir. Farklı eğitim sistemlerindeki İngilizce öğretim materyallerinin incelenmesi, karşılaştırmalı bir perspektif sağlayarak, global trendleri ve en iyi uygulamaları ortaya koyacaktır.

3.1. YURTIÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Keleş (2001) fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği adlı çalışmasında aynı adlı bir ölçek hazırlamış ve bu ölçekle lise 1,2 ve 3. sınıfların fizik kitapları değerlendirmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında Demirel'in (1999) ders kitaplarını değerlendirme ölçeği ve Collette ve Chippatte'in (1989) geliştirdiği Fen bilgisi ders kitaplarını değerlendirme ölçeği adlı iki kaynak ana referans olarak alınmıştır. Ölçeğin yeterliğini artırmak için 15 fizik öğretmeniyle mülakat yapılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini artırmak için 60 fizik öğretmeninden bilgi toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar, öğretmenlerin fizik ders kitaplarını yeterli görmediğini, ders kitaplarında en çok soru ve testlerin kalitesine önem verdiğini ve deneylerin ders kitabında nerede verilmesi gerektiğine dair ortak bir kanı sahibi olmadığını ortaya koymuştur.

Yıldırım'ın 2007 yılında yaptığı Seçilen Bir Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Lise II Fizik Ders Kitabının Uygulanması adlı çalışmada; fizik ders kitabı değerlendirme ölçeğiyle, lise II fizik ders kitabının hazırlık, içerik, etkinlikler, resimler, değerlendirme özellikleri ve ölçeğin tutarlı sonuçlar verip vermediğini incelemek amaçlamıştır. Çalışmaya 45 katılımcı katılmış ve çalışma tarama yöntemi ve uygulamalı yöntem kullanılarak tamamlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ölçeğin tutarlı olduğu ve lise II fizik ders kitabının öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Arıkan (2008) Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Değerlendirme: İngilizce İçin Zaman adlı çalışmasında, öğrencilerin dil yetenek düzeyleri ile bir ders kitabındaki telaffuz, dilbilgisi, kelime dağarcığı ve dil işlevlerinin sunumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcıların çoğunluğu, ders kitabının bu boşluğu kapatmadaki etkinliğini onaylamış, bununla birlikte, özellikle aşırı karmaşık dilbilgisi ve kelime öğelerinin dahil edilmesi konusunda bazı eleştirilerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin %63,6 'sının ders kitabı hakkında olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüş ve ders kitabının İngilizce dil çalışmaları için ileriye yönelik etkilerini takdir ettiğini ve tekrar ders kitabına başvurmak istediğini ifade etmiştir ancak öğrencilerin %17,4 'ü bu konuda aynı fikirde değildir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin görüşlerini de dikkate alınmıştır ve %35 onay ve onaylanmama oranları ile öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki düşüncelerinin geniş bir skalaya yayıldığı tespit edilmiştir.

İzmirligil (2008) İlköğretim matematik ders ve öğrenci çalışma kitaplarının yapısalci yaklaşım açısından değerlendirilmesi adlı çalışmasında öncelikle çalışmanın amacını belirlemiş ve bu hedef için gereken bilgilere ulaşabilmek için taranması gereken kaynakların hangi kaynaklar olduğuna dair uzmanlardan görüş almıştır. Alınan görüşler doğrultusunda 3 yayın evinden, rastgele 3 ders ve çalışma kitabı belirlenmiştir. Yapısalci bakış açısına göre, alan yazını tarayarak matematik ders ve çalışma kitabında bulunması gereken nitelikleri belirlemiştir. Bu aşamada geliştirilen 124 maddelik ölçek, yapılan düzeltmelerle 49 maddeye indirilmiş ve yapısalci anlayışa göre matematik ders ve çalışma kitaplarını değerlendirme ölçeği ortaya konmuştur. Araştırma, incelenen üç ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına genel olarak uygun olmadığını ortaya koymuştur. İçeriklerin öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkili olduğu ancak matematiksel düşüncelerini ifade etme ve farklı öğretim stratejilerini kullanma açısından yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Etkinlikler, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve öğrencilerin yeni bilgiler oluşturmalarına yardımcı olma konusunda eksik bulunmuştur. Görsel materyallerin, etkinliklerde kullanılabilecek veriler sağlamadığı ve öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Ölçme araçları, öğrencilere geribildirim sağlama ve sosyal iletişimi teşvik etme konusunda yetersiz kalmıştır. Ayrıca, bu araçlar öğrencilerin grafik, tablo gibi araçları kullanmalarını gerektiren soru ve etkinlikleri içermemektedir.

Tok'un 2010 "YDÖ (Yabancı Dil Olarak İngilizce) ders kitabı değerlendirme: Öğretmenlerin perspektiflerinden" tarihli araştırması, betimsel bir model üzerine

kurulmuş olup, 8. sınıfta İngilizce derslerinde kullanılan "Spot On" ders kitabının, çeşitli öğretim deneyimine sahip ilköğretim İngilizce öğretmenlerinden gelen geri bildirimlerle değerlendirilmiştir. Ders kitabının eğitici öğretmen kılavuzu, bireysel, ikili ve grup çalışmalarını içeren çeşitli etkinlikler, çok becerili bir program ve kültürel önyargısız gerçekçi ve ilgi çekici içerik gibi birçok olumlu yönü olduğu tespit edilmiştir. Ancak birçok olumsuz yön de belirlenmiştir. Ders kitabının düzeni ve tasarımı yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin yarısı etkinliklerin yeterince iletişimsel pratikleri teşvik etmediğini veya ikili ve grup çalışmalarını içermediğini düşünmüştür. Dilbilgisi noktaları ve kelime öğeleri, etkileyici ve gerçekçi bir bağlamda sunulmamış, birçok etkinlik tekrarlayıcı bulunmuş ve gerçekçi bir söylem veya dil içselleştirmesine yardımcı olmamıştır. Genel olarak, olumsuz özellikler olumlu olanları ağırlıklı olarak geçmiştir ve öğretmenler kitabın öğrencilerin dil öğrenme amaçlarıyla uyumlu olmadığını veya ileri dil çalışmalarına ilgi uyandırmadığını hissetmiştir. Büyük bir kısmı ders kitabını gönüllü olarak tekrar kullanmayı tercih etmemiştir. Bununla birlikte, çalışma, iyi organize edilmiş ve yararlı materyallerle desteklendiğinde, ders kitabının becerikli bir öğretmenin ve uygun bir hedef kitleye sahip öğrencilerin elinde hala etkili olabileceğini, iletişimsel yetkinliği kolaylaştırmak için kullanıldığında etkili olabileceğini önermektedir.

Gökçek ve Hacısalıhoğlu Karadeniz'in 2013 tarihli Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabı Yerine Alternatif Kaynakların Tercih Edilme Nedenleri adlı araştırmasında alan taraması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan, 5'li Likert tipindeki 15 maddelik anketin uygulanması sonucunda 135 kişiden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Edinilen bulgulara göre, öğrencilerin alternatif kaynakları tercih etme nedenleri yeni soru ve çözüm görmek, özellikle üniversite sınavlarına yönelik kaynaktan çalışmayı istemek, alternatif kaynaklarda ders kitabında olmayan bilgilerin olması, 2013 tarihli Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabında hızlı çözüm yollarının gösterilmemesi ve yine aynı kitapta kişisel farklılıklara önem verilmemesi olarak sıralanmıştır.

Akkuş, Hüner ve Kazak'ın (2014) Öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretim kimya ders kitaplarından nasıl faydalandıkları ve ders kitaplarının içeriği hakkında öğrenci görüşleri adlı çalışmasında kimya öğretmenleri ve öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma bir kesitsel tarama çalışmasıdır. Bulgular; kimya öğretmenlerinin ders kitabını aktif olarak kullandığını ancak, öğrencilerin çoğunlukla ders kitabını atladığı ve içeriğini eksik buldukları sonucuna varılmıştır.

Eroğlu, Akarsu ve Bektaş (2015) tarafından yazılan Kimya Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi adlı makalede 41 maddelik " Ortaöğretim 9-12. Sınıf Kimya Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak tarama (survey) yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Ortaya çıkan ölçek "içerik", "görsel tasarım", "dil ve anlatım", "organizasyon", "ölçme ve değerlendirme", "pedagojik yaklaşım" ve "etkinlik ve deneyler" ana başlıkları altında yedi farklı kısma ayrılmıştır. Çalışmanın en önemli bulgularından biri, ortaöğretim kimya ders kitaplarının kullanımı ile ilgilidir. Bulgular, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) onaylı olup Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından dağıtılan bu kitapların kimya öğretmenleri tarafından derslerde her aşamada ve etkin bir şekilde kullanmadıklarını göstermektedir.

Göçer ve Aktürk (2015) "İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabına yönelik algıları: metafor analizi" adlı çalışmada olgubilim desenini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 110 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra "Öğretmen kılavuz kitabı ...' ya benzer. Çünkü, ..." yazılı olan kağıtlar dağıtılmış ve boşlukları doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerden 64' ü (%58,18) öğretmen kılavuz kitabı için olumlu metaforlar, 38'i (%34,54) olumsuz metaforlar 8' i (%7,27) ise hem olumlu hem olumsuz metaforlar kullanmıştır. Göçer ve Aktürk (2015) öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlere esneklik payı bırakacak şekilde hazırlanmasını önermiştir.

Başal, Çelen, Kaya ve Boğaz'ın (2016) Türkiye bağlamında İngilizce Ders Kitaplarındaki Resimler Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmasında içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacıların varsayımının zıddında bir sonuca ulaşılmıştır. Ders Kitaplarındaki resim sayıları üst sınıflara çıktıkça artmaktadır. Resimlerin Dekoratif, temsil edici ve yorumlayıcı olarak işlevleri vardır. Bu çalışmada temsil edici işlevde olan resimlerin sıklığının en yüksek, yorumlayıcı işlev ise en düşük sıklığa sahip olduğu görülmüştür.

Katipoğlu ve Katipoğlu'nun 2016 yılında yayınlanan araştırmasında Matematik Öğretmenlerinin Öğrenci Ders Kitabı Hakkındaki Görüşleri'nin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin ders kitaplarından memnun olmadığını, ders kitaplarını kullanmadıklarını, kullandıklarında ise sadece ödev verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler yardımcı kitaplarla dersi yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Böcü ve Razi (2016) “‘Life’ Ders Kitabı Serisinin Kültürel Bileşenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, ders kitaplarının kültürel içeriği üzerindeki görüşleri keşfetmek için nitel ve nicel analizlerden yararlanmıştır. Veri toplama araçları olarak, İstanbul'daki iki üniversitede gerçekleştirilen ders kitabı analizleri, anketler ve odak grup görüşmelerini içermiştir. Katılımcılar, iki üniversiteden altı öğretim üyesi ve İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi'nden 26 öğrenci olarak belirlenmiştir. Analiz edilen ders kitapları, genç yetişkinler için tasarlanmış ve National Geographic Learning (NGL) tarafından yayınlanmış olan Life A1- Başlangıç seviyesi ve Life A2- İlk seviye kitaplarıdır. Veri, üç enstrüman aracılığıyla toplanmıştır: Xiao (2010) tarafından uyarlanan bir kontrol listesi, ders kitaplarını kaynak, hedef ve uluslararası kültürler olarak kategorize edilen kültürel unsurlar açısından analiz etmek için kullanılmış ve daha sonra büyük C (siyaset, ekonomi, tarih vb.) ve küçük c (yemek, tatil, yaşam tarzı vb.) kültürel kategorilere ayrılmıştır. Bu anket, kültürel içerik, bilgi, tutumlar, kültürler arası farkındalık ve kültür ve dil gibi ilgi alanlarını kapsamaktadır. Bu anket hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere uygulanmıştır. Son olarak, üç açık uçlu soruya yer verilen görüşmeler yapılarak, daha fazla nitel veri elde edilmiştir. Çalışma Life A1'de büyük C (coğrafya, edebiyat/sanat, ekonomi) ve küçük c (yemek, hobiler, yaşam tarzları, tatiller) kültür temaları arasında bir denge olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, politika ve ekonomi temaları eksik olması, bu durum öğrenenlerin dil düzeyinin sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretim üyeleri ve öğrencilerin kültürel içeriğe ilişkin geri bildirimleri genellikle olumludur. Sonuç olarak, Life A1 ve A2 ders kitapları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten sınıflarda Kültürlerarası İletişim Yeterliliği'ni (ICC) geliştirme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Solhi, Sak, Şahin ve Yılmaz'ın (2020) “Türkiye'deki Devlet İlkokullarında Kullanılan İngilizce Kitaplarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Tomlinson ve Masuhara'nın (2013) ölçütleri kullanılarak Türk kamu ilkokullarında kullanılan İngilizce dil öğrenimi ders kitaplarını değerlendirilmiştir. Bu ölçütler 1 ve 3 arasında bir bantta yer alır: (1) uzun süreli kazanıma katkı sağlamada olası olmayan, (2) uzun süreli kazanıma kısmen katkı sağlama olasılığı olan ve (3) uzun süreli kazanıma katkı sağlamada olası olan. Değerlendirme sonucunda tüm üç ders kitabının genel ortalamaları oldukça düşüktür. Türkiye'deki devlet okullarında kullanılan İngilizce ders kitaplarının incelemesi, dil öğrenimi için gerekli birçok unsuru barındırmadığını ortaya koymuştur. Bu eksiklikler arasında, gerçek iletişimi teşvik eden etkinlikler, ders dışı İngilizce pratikleri, öğrencinin

keşfetme becerilerini geliştirecek materyaller ve özellikle İngilizceye geniş ölçüde maruz kalma fırsatları bulunmaktadır. Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinde dilin doğru kullanımı ve tekrarına odaklandığı görülmüştür. Kitaplardaki etkinlik, öğrencilerin yaratıcılık ve bağımsızlık becerilerini desteklemekten uzaktır. Kişiselleştirme eksikliği görülmekte ve öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilgilerden yararlanma imkânı sunulmamaktadır. Aktivitelerin büyük bir kısmı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmemektedir.

Yücel ve Karamustafaoğlu'nun (2020) Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı araştırmasında olgubilim yöntemi kullanılmıştır, veri toplama yöntemi olarak görüşme seçilmiştir ve araştırmanın çalışma grubunu 10 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler 5. ve 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarının içerik uygun olduğunu ancak işlenen konuların yüzeysel kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok şikayetçi olduğu bölüm ise, ölçme ve değerlendirme yapmak için ünite sonlarında verilen öğretim yardımcıları bölümüdür.

Şahin (2021) İngilizce Öğretmenlerinin Ders Materyali ve Ders Kitabı Seçim Kriterleri adlı fenomenolojik çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretimi için materyal seçimine ilişkin bakış açılarını keşfetmek için görüşmeler yapmıştır. Araştırmada okul düzeylerine göre görüşlerde farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular öğretmenlerin ders materyallerinde görselliğin önemi konusunda hemfikir olduğunu göstermiştir. Şahin özgün (authentic) materyal kullanımının her yaş grubu için uygun olmadığını ve uluslararası ders kitabı standartlarına uyarken Milli ihtiyaç ve değerleri de barındıran ders kitaplarının seçilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Utkugün'ün 2022 tarihinde yayımlanan araştırmasında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Kitapları Hakkında Görüşlerinin öğrenilmesi hedeflenmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının ders kitapları hakkındaki görüşleri genellikle pozitifdir. Öğrenciler ders kitaplarından bahsederken 'yardımcı', 'rehber' ve 'araç' gibi kelimeleri kullanmışlardır.

Araştırmalar, düzenli olarak ders kitaplarının çeşitli özellikleri (kültürel öğeler, görsel materyaller v.b.) hakkında birçok farklı yöntemle değerlendirme (ölçek geliştirme, nitel ve nicel araştırma) yapıldığını göstermektedir.

3.2. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Litz'in "Ders Kitabı Değerlendirilmesi ve İngiliz Dili Öğretmenliği Yönetimi: Güney Kore Örnek Olay Çalışması" (2001) adlı araştırmasında, öğrencilerin bilgileri toplanmış, ihtiyaç analizleri yapılmış ve 25 maddeden oluşan öğrenci ders kitabı değerlendirme formu, 40 maddeden oluşan öğretmen ders kitabı değerlendirme formu ortaya konmuştur. Bu formların maddeleri Sung Kyun Kwan Üniversitesinin önceliklerine ve karşılaştığı çeşitli sorunlara göre hazırlanmıştır. Bu çalışma EF2 ders kitabı ile ilgili bazı problemleri tespit etmiş olmasına rağmen, anket sonuçları bu ders kitabının sistematik, derinlemesine bir analize oldukça iyi dayanabildiğini ve olumlu özelliklerin negatif özelliklerden daha ağır bastığını göstermiştir. Bazı tereddütler ve eksikliklere rağmen öğretmenler, EF2'nin üniversitenin dil öğrenme hedefleriyle (orta düzey iletişim becerileri) nispeten uyumlu olduğunu ve küçük, homojen, karma cinsiyetten Koreli üst sınıf öğrencilerinin sınıfları için uygun olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca, kitabın problemlili yönlerinin tamamlayıcı materyallerle, değişiklik yaparak ve uyarlayarak hafifletilebileceği ya da ortadan kaldırılabilceği de düşündüklerini de belirtmişlerdir. Dahası, öğretmenler EF2'nin öğrencilerin dil çalışmasına olan ilgisini artırdığını ve çoğunluğunun ders kitabını tekrar kullanmayı gönüllü olarak seçeceğini tespit etmiş ve öğrencilerin ders kitabının kendi amaçları için bir dereceye kadar heyecan verici ve faydalı olduğunu düşündüğünü bildirmiştir. Sonuç olarak, EF2, bir öğretmenin elinde etkili bir ders kitabı olabileceği tespit edilmiştir.

Dominguez tarafından 2003 yılında yayımlanan Cinsiyet Ders Kitabı Değerlendirmesi adlı makalede, Jack C. Richards' "New Interchange Intro" adlı kitabındaki, cinsiyetçi önyargılar incelenmektedir. Makalelerin bulgularına göre erkek, kadın karakterler metinde ve resimlemelerde dengeli bir şekilde temsil edilmekte ve diyaloglarda her iki cinsiyete eşit konuşma süresi ayrılmaktadır. Bu denge, kadınların erkeklerden daha çok konuştuğu gibi yaygın olan klişelere de karşı çıkmaktadır. Kitapta karakterlere atanan meslekler, geleneksel rolleri sorgulayarak erkekleri ve kadınları erkek resepsiyonist veya kadın güvenlik görevlisi gibi geleneksel olmayan işlerde göstermektedir.

Nogova ve Huttova'nın "Slovakya'da ders kitabı değerlendirme kriterlerinin geliştirme süreci ve denemesi" (2006) adlı çalışması iki kısma ayrılmıştır. İlk kısımda, yeni bir ders kitabı politikası ve ders kitaplarının kalitesini artırmak için stratejiler oluşturulması amaçlanmıştır. Proje 2001'de Slovakya'daki ders kitaplarının tüm özelliklerinin detaylı analiziyle başlamıştır. İkinci kısım ise, yeni bir ders kitabı tasvip ve değerlendirme

sistemi ortaya koymayı amaçlamıştır. Ortaya çıkan kriterler hiyerarşik sıraya konmuştur. Örneğin, verilen resmin yanındaki metinle ilgili olmaması eğitimin kalitesini fazla etkilemediği için hiyerarşide alt sıralarda kalmışken, doğru içerik hiyerarşinin tepesinde yerini almıştır. 2006'da Slovakya'da bu yeni kriterler takip edilmeye başlamıştır.

Wang, Lin ve Lee (2011) "ESL/EFL Sınıfında Ders Kitabını Düşünmek" adlı araştırmalarında ESL/EFL sınıflarında kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesini tartışmaktadır. Bu çalışma, uluslararası ve yerel düzeyde yayınlanan kontrol listelerinin bir meta-analizi temelinde, ilköğretim seviyesinde standartlaştırılmış kullanım için bir ders kitabı değerlendirme kontrol listesi tartışmayı amaçlamaktadır. İlköğretim düzeyindeki ders kitaplarının sayısındaki artış göz önüne alındığında, ders kitabı değerlendirmesi için resmi ve standart bir ders kitabı kontrol listesinin ortaya çıkması gerektiği belirtilmiş ve bu kontrol listesinin, 'ders kitabının kendisi, öğretim becerileri ve sınıf dinamikleri üzerindeki pedagojik etkilerini değerlendirecek' ve ders kitaplarının seçimi konusunda önemli bir role sahip olacağını düşündüklerinden bahsetmişlerdir.

Mobarakeh (2012) Ders Kitabı Değerlendirme: İran ve Türk Lise İngilizce Ders Kitapları Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma adlı araştırmasında seçtiği birer İran ve Türk lise İngilizce ders kitabını karşılaştırmıştır. Genel bilgiler verildikten sonra, iki kitap "ders kitabının genel organizasyonu", "ders kitabının içeriği", "yeni kelimeler", "okuma", "egzersiz ve aktiviteler", "konuş, yaz, dilsel işlevler, telaffuz ve kelimeler", "telaffuz", "drilller", "kelime listesi", "fiziksel özellikler" ve "diğer değerlendirme soruları" boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında incelenen Türk ders kitabı olan NBS'nin (New Bridge to Success), İran ders kitabına göre kalite ve verimlilik açısından üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Bu iki kitap arasındaki en büyük farklar olarak İran'ın seçilen ders kitabında kullanılan metinlerin otantik olmadığı ve sözlü becerilerin tamamen göz ardı edildiğinden bahsedilmiştir. NBS ders kitabındaki her ünitenin konuşma, okuma, dinleme ve yazma gibi dört ana beceriyi, ayrıca dilbilgisi noktalarını ve kelime dağarcığını kapsadığı ve bu nedenle, NBS serisinin, lise düzeyinde öğretilen İran YDÖ kitaplarından üstün olduğu belirtilmiştir.

Nimehchisalem ve Mukundan'ın 2013 tarihli "İngilizce Dil Öğretimi Ders Kitabı Değerlendirme Kontrol Listesinin Faydalılığı" adlı çalışmasında, aynı adlı bir ders kitabı değerlendirme aracının kullanışlılığını değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Bu süreçte en az iki yıl deneyime sahip olan 82 Vietnamlı öğretmen, iki ders kitabını değerlendirmek için kontrol listesini kullandıktan sonra "ELT Ders Kitabı

Değerlendirme Kontrol Listesi Değerlendirme Anketi" adlı bir anketi doldurmuştur. Bu anket, Nimehchisalem'in (2010) Tartışmalı Yazı Ölçeği Değerlendirme Anketi'nin bir değiştirilmiş versiyonu olup, beşli Likert ölçeği kullanılmış ve 13 maddeyle birlikte açık uçlu bir soru içermektedir. Anketin ekonomik ve pratik olmasına önem verilmiştir. Kontrol listesine nitel bir unsurların eklenmesi önerisi, bu unsurların yeni başlayan değerlendiriciler için kullanımını ve yorumlanmasını zorlaştırabileceği gerekçesiyle reddedilmiştir. Kontrol listesine problem çözme, not tutma ve raporlama gibi becerilerin dahil edilmesi önerileri, ilkokul düzeyindeki ders kitaplarının yanlı bir şekilde değerlendirilmesine yol açabileceği gerekçesiyle göz ardı edilmiştir. Aynı şekilde, çeşitli İngiliz aksanlarını sunma konusunda bir madde eklenmesi önerisine de bu maddenin sadece ileri düzey ders kitapları için önemli olabileceği gerekçesiyle karşı çıkılmıştır.

Mohammadia ve Abdi'nin Ders Kitabı Değerlendirmesi: Bir Örnek Olay Araştırması (2014) adlı çalışmasında Litz (2001) tarafından geliştirilen öğrenci ders kitabı değerlendirme formu, öğretmen ders kitabı değerlendirme formu kullanılmıştır ve bunların yanında ihtiyaç analizi de yapılmıştır. Bu çalışmada, İran kurumlarının bazılarında okutulan Top Notch serisi incelenmiştir. Çalışmada, ders kitabının olumlu ve olumsuz özellikleri incelenmiş ve kitabın olumlu özelliklerinin, olumsuz özelliklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kitabın kelime bilgisi kazandırma yönünden eksikliği ve dilbilgisi sunum şekli (P-P-P yaklaşımı) eleştirilmiş olmasına rağmen, öğretmenler ders kitabının dil öğrenme hedefleri için uygun olduğunu, kitabı tekrar kullanmayı tercih edeceklerini ve kitabın, öğrencilerin İngilizceye olan ilgisini artırdığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Al Harbi (2017) "Ortaokul Düzeyi İngilizce Öğretimi Ders Kitabı İçin Değerlendirme Çalışması: İngilizce Öğretmenlerinin Bakış Açıları" adlı çalışmasında, Suudi Arabistan'da İngilizce'nin öğretim ve öğreniminde ders kitaplarının etkinliği konusunda 173 İngilizceyi Yabancı Dil olarak (EFL) öğreten öğretmenin algılarını incelemek amacıyla betimsel bir yöntem kullanarak araştırmasını yapmıştır. Değerlendirme, beş kriter üzerinde odaklanmıştır. Bunlar, düzen ve tasarım, ders kitabı hedefleri, öğretim yöntemleri ve etkinlikleri, dil becerileri ve değerlendirme şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları ELT ders kitaplarının öğrenmeye ve öğretmeye etkin bir şekilde yardımcı olabilmesi için gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Öğretmenler, ders kitabı hedeflerinin açık olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, içeriğin öğretim teorilerini ve uygulamalarını hayata geçirmek için yeterince yardımcı olmadığını ve öğrenci

başarısını değerlendirmek için etkili testler veya prosedürlerin eksik olduğunu belirtmişlerdir.

Ayu ve Inderawati'nun 2018 yılında yayımlanan 'EFL ders kitabı değerlendirmesi: İngilizce ders kitabında sunulan görevlerin analizi' adlı makalesinde "Bahasa Inggris SMA/MA/SMK/MAK Kelas X Semester 1" adlı İngilizce ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada betimleyici nitel bir yöntem izlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya göre onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmesi için çeşitli ilgi çekici görevlerin sunulmuş ve kitap 2013 yılı programındaki hedeflere uygun hazırlanmıştır. Bununla birlikte, kitaptaki dinleme becerisini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler konusunda belirgin bir zayıflık olduğu görülmektedir. Yazar, öğretmenlerin bu açığı kapatmak için hükümetin önerdiği 2013 Program Standartları'na uygun ek materyaller sağlayarak köprü görevi üstlenmeleri gerektiğini önermektedir. Öğretmenlerin daha eleştirel ve yaratıcı olmaları teşvik edilmekte, kendi el yazısı materyallerini üretmeleri ve ek materyallerle egzersizler sunmaları önermektedir.

Wuttisrisiriporn ve Usaha'nın (2019) "Tayland'dan Bir Vaka Çalışması: Yerelleştirilmiş bir YDÖ (Yabancı Dil Olarak İngilizce) Ders Kitabı Değerlendirme Kontrol Listesinin Geliştirilmesi" adlı çalışması, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği Tayland'da bir İngilizce Ders Kitabı Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geliştirilmesi ve uygulanması üzerine odaklanmaktadır. 5 noktalı Likert ölçeği kullanılarak oluşturulan kontrol listesi, sekiz kategoride toplam 70 madde içermektedir. Kontrol listesi iki deneyimli İngilizce eğitmeni tarafından oluşturulmuş, iki uzman tarafından gözden geçirilmiş ve buna göre iyileştirilmiştir. Kategoriler arasında düzen, tasarım ve fiziksel yapı; ünite organizasyonu, içerik, konular ve dil; dil öğretme yöntemleri ve etkinlikler, dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); kelime dağarcığı, dilbilgisi ve eşlik eden/destekleyici materyaller bulunmaktadır. Kontrol listesi, CEFR (Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi) ve CLT (İletişimsel Dil Öğretimi) teorik çerçeveleri temel alınarak ve çeşitli İngilizce öğretimi yapılan ülkelerdeki güncel çalışmaların gözden geçirilmesiyle oluşturulmuştur. Kontrol listesi önce 12. sınıf İngilizce ders kitabında deneme aşamasından geçirilmiş ve ardından doğu Tayland okullarında popüler olan A1, A2 ve B1 seviyesindeki ders kitaplarının gerçek değerlendirmesinde kullanılmıştır. Değerlendirme sonuçları, ders kitaplarının kalitesini ve uygunluğunu ortaya koymuş, öğretmenlere ek destekleyici materyaller bulma veya oluşturma konusunda yardımcı olmuş ve ders sırasında veya sonrasında ders kitaplarının kalitesini ve kullanışlılığını

tekrar değerlendirmelerine olanak sağlamıştır. Araştırmacılar, kontrol listesinin en az 2-3 değerlendirici tarafından iş birliği içinde kullanılmasını ve son karar verilmeden önce sonuçların paylaşıp tartışılmasını önermektedir. Ayrıca kontrol listesinin yerel ihtiyaçlara uyacak şekilde değiştirilebileceğine dikkat çekmektedirler.

Wuttisrisiriporn, N., Vinichevit, N., ve Usaha'nın, "Tay Devlet Okullarında YDÖ (Yabancı Dil Olarak İngilizce) Ders Kitabı Seçiminin Durumsal Analizi" (2020) adlı çalışmasında İngilizce (EFL) öğretmenlerinin devlet okulları için ders kitabı seçerken göz önünde bulundurdıkları faktörleri araştırmak için karma yöntemli bir yaklaşım kullanmıştır. Veriler, ek bilgi veya açıklama için gerekli olduğu yerlerde telefon görüşmeleriyle desteklenen açık uçlu bir çevrimiçi anket yoluyla 30 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Bu öğretmenler, 30 saatlik hizmet içi öğretmen eğitimine katıldı ve bir ay sonra 25 katılımcı anket doldurdu. Araştırma sonucunda okulların bir ders kitabı seçerken ulusal programla uyumlu olması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanması, makul fiyatlandırma ve yayıncılardan gelen teklifler gibi birden çok faktörü göz önünde bulundurduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, mevcut ders kitabı seçim prosedürleri, özellikle Tayland bağlamına uygun EFL ders kitabı seçimine uygun değildir. Bu nedenle makalede, CEFR ve CLT'ye göre, geliştirilmiş bir EFL ders kitabı değerlendirme kontrol listesinin kullanılmasını önermektedir.

Araştırmalar, birçok farklı ülkedeki ders kitaplarının çeşitli özellikleri (kültürel öğeler, görsel materyaller v.b.) hakkında birçok farklı yöntemle değerlendirme (ölçek geliştirme, nitel ve nicel araştırma) yapıldığını gösterir.

4. YÖNTEM

Bu kısımda, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama süreci, veri analizi ve çalışmanın geçerlilik ile güvenirlikle ilgili detayları ele alınmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışmada, 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitapları detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu kitaplar eğitim programının bileşenleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma yaklaşımı olarak betimsel bir desen seçilmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, eğitim problemlerinin çözümü için ilk araç olarak görülür (Acuner,1990). Creswell'e göre (1998) nitel araştırma, bir sosyal ya da insan problemini inceleyen belirgin metodolojik geleneklere dayanan bir anlama sürecidir; araştırmacı, karmaşık ve bütüncül bir resim oluşturur, kelimeleri analiz eder, bilgilendiricilerin detaylı görüşlerini raporlar ve çalışmayı doğal bir ortamda yürütür (Daley, 2004). Nitel araştırmacı, genellikle okuyuculara hayatın bir yönüyle ilgili gerçekçi, bağlamsal bir resim sunar, bu da sayılara dayalı nicel yaklaşımlardan daha büyük bir anlam taşıyabilir (Dodgson, 2017). Parahoo (1997), nitel araştırmanın insanların deneyimlerine odaklandığını ve bireyin eşsizliğini vurguladığını belirtir (Adebiyi ve Onanuga, 2016). Her öğretmenin ders kitabı kullanımı ve eğitim programı hakkındaki düşünceleri benzersizdir. Ders kitaplarının eğitim programının bileşenleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, programın uygulayıcısı olan her öğretmenin ders kitabı ile kendine özgü bir ilişkisi olacağı için veri toplama aracı olarak da görüşmenin seçilmesi ve nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Lambert ve Lambert (2012) da betimleyici nitel çalışmaların amacını, bireylerin veya grupların yaşadığı belirli olayların, günlük terimlerle kapsamlı bir özetini yapmak olarak açıklamıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin deneyimlerini, algılarını ve tutumlarını derinlemesine anlamak için idealdir. Programın en etkili haline ulaşabilmesi için, özellikle programın içerik boyutunun en önemli aracı olan ders kitaplarına dair görüşlerin derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir. Araştırma, devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak çalışan gönüllülerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan

yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanan nitel veriler, incelenerek sonuçlara ulaşılmıştır.

4.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma, devlet ortaokullarında İngilizce öğretimi yapan ve belirlenen zaman diliminde görüşmeler için erişilebilir olan gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmacı, ulaştığı öğretmenlerden hangi sınıflarda hangi ders kitaplarını kullandıklarını belirlemiş ve bu bilgilere göre çalışmasını şekillendirmiştir. Araştırmada, 5. sınıfta "Happy English" (Başaran Yayıncılık) kitabını kullanan, 6. sınıfta "English Route 6" (Monopol) ve "Let's Learn English" (MEB) kitaplarını kullanan ve 8. sınıfta "Upswing English" (Tutku Yayıncılık) kitabını kullanan 21 öğretmenlerle çalışılmıştır. Ulaşılan ortaokul öğretmenleri arasından incelenecek ders kitaplarını kullanmayanlar elenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde, belirli kriterlere sahip bireylerin hedef alındığı için ve verilerde çeşitliliği artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmanın kapsamlı ve çeşitli perspektifleri içermesine olanak tanımıştır.

Araştırmaya katılma kriterlerini karşılayan ve gönüllü olarak bu çalışmada yer almayı kabul eden İngilizce öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, eğitim seviyeleri ve İngilizce dersi verdikleri sınıf düzeyleri gibi demografik bilgileri gözetilmiştir. Bunun yanı sıra görüşme yapıldığı zaman hangi bölgede çalıştıkları bilgisi de verilmiştir. Bu kriterlere dayalı olarak maksimum çeşitlilik elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubunu teşkil eden İngilizce öğretmenlerinin ilgili bilgileri Tablo 4'de detaylı olarak yer almaktadır.

Tablo 4'de detaylandırılan verilere bakıldığında, Türkiye'nin çeşitli illerinden ve bölgelerinden görüşmelere katılım sağlayan toplam 21 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 5'inin erkek, 16'sının ise kadın olduğu görülmektedir. 4 öğretmen 25-30 yaş aralığında, 10 öğretmen 31-35 yaş aralığında, 6 öğretmen 36-40 yaş aralığında ve sadece 1 öğretmen 41-45 yaş aralığındadır. Meslekte geçirdikleri yıllara göre; 4 öğretmen 11-15 yıl, 1 öğretmen 16-20 yıl ve 1 öğretmen de 21-25 yıl deneyime sahip. 15 öğretmen ise 5-10 yıl süreyle meslek hayatında bulunmuş. Eğitim geçmişleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (n=20.), İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun

olduğu tespit edilmiştir. Sadece 1 ğretmenin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduğunu görülmüştür. Ayrıca, yüksek lisans eğitimi almış olan 3 ğretmenin İngiliz Dili ğretimi ve Eğitim Programları ve ğretim alanlarında uzmanlaştıklarını belirtilmelidir. Öğretmenlerin tümü, ortaokul seviyesinde 5., 6., 7. ve 8. sınıf ğrencilerine İngilizce eğitimi vermekteler.

Görüşülen 21 ğretmenin ğretim deneyimleri 5 ile 21 yıl arasında değişmektedir. Bu 21 ğretmenin yaş ortalaması 35.67'dir ve hizmet yılı ortalaması yaklaşık 9.79'dur. Görüşülen öğretmenlerden, 11 ğretmen Düzce'de, 6 ğretmen Bolu'da, 1 ğretmen Tekirdağ'da, 1 ğretmen orum'da ve 2 ğretmen Diyarbakır'da hizmet vermektedir.



Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Rumuz	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm	Lisansüstü	Hizmet Yılı	2023 Yılında Hizmet Verdikleri Bölge	İngilizce dersi verdikleri sınıf düzey
Ö1	36-40	K	İngilizce Öğretmenliği		11-15	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö2	36-40	E	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö3	31-35	E	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö4	31-35	K	İngiliz Dili ve Edebiyatı		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö5	41-45	K	İngilizce Öğretmenliği		21-25	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö6	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Marmara	5-6-7-8
Ö7	36-40	E	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö8	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö9	36-40	K	İngilizce Öğretmenliği		11-15	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö10	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö11	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö12	25-30	K	İngilizce Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim Y.L.	5-10	Orta Karadeniz	5-6-7-8

Ö13	25-30	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Güney Doğu Anadolu	5-6-7-8
Ö14	25-30	K	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği Y.L.	5-10	Güney Doğu Anadolu	5-6-7-8
Ö15	25-30	K	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği Y.L.	5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö16	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö17	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		11-15	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö18	31-35	E	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö19	31-35	K	İngilizce Öğretmenliği		5-10	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö20	36-40	E	İngilizce Öğretmenliği		11-15	Batı Karadeniz	5-6-7-8
Ö21	36-40	K	İngilizce Öğretmenliği		16-20	Batı Karadeniz	5-6-7-8

4.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formudur. Araştırmacı, ilk olarak alan yazın taraması yaparak kapsamlı görüşme soruları koleksiyonu oluşturdu. Ardından, bu sorulara netlik kazandırmak için 3 program uzmanına sundu ve onların geri bildirimleri doğrultusunda soruları yeniden düzenledi. 2 öğretmenle yapılan pilot görüşme sonrasında sorular tekrar düzenlendi ve en son halini aldı.

Görüşmeler, doğası gereği etkileşimli olması nedeniyle, araştırmacının belirsizlikleri netleştirmesine ve ortaya çıkan konuları daha derinlemesine incelemesine olanak tanıdığı için nitel çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir.

4.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan araştırma izni için başvuru yapılmıştır. Düzce Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan onay alınmasının ardından bireysel görüşme formunun güvenduyulabilirlik çalışmalarına ilişkin kanıtların oluşturulması için pilot çalışmalara başlanmıştır. 2023 yılı haziran ayında biri Çorum diğeri Diyarbakır ilinde görev yapan gönüllü iki İngilizce öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinden araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllülerin uygunlukları göz önünde bulundurularak bir görüşme programı hazırlanmıştır. Bu programda, öğretmenlerin müsait oldukları gün ve saatlere göre görüşme zamanlamaları belirlenmiş ve öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda yüz yüze ya da online olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler Temmuz-Ağustos 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup, araştırmacı tarafından öğretmenlerin izni dâhilinde ses kaydı yapılmış ve gerekli notlar alınmıştır.

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, 21 ortaokul İngilizce öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme kaydedildi ve ardından bu kayıtlar dikkatlice transkribe edilmiştir. Transkriptlerin çıkarılması süreci toplam 91 saat sürmüştür ve analiz sürecinde, transkriptler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sırasında, katılımcıların ifadeleri üzerinden çeşitli temalar ve kodlar belirlenmiştir. Bu kodlama

süreci, katılımcıların görüşlerinin daha anlaşılır ve sistematik bir biçimde sınıflandırılmasına yardımcı olmuştur.

4.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kişisel bilgileri koruma altına alınmış ve her birine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 gibi rumuzlar verilmiştir.

Öğretmenlerin düşüncelerini doğru ve eksiksiz bir biçimde aktarabilmek için bulgulara doğrudan alıntılar eklenmiştir.

Ölçme aracı olan görüşme formu için 3 program uzmanından görüş alınmıştır ve uzmanların dönütleri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Daha sonra 2 öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır, her pilot görüşmeden sonra görüşme sorularında tekrar düzenlemeye gidilmiştir. Veri analiz sürecinde, 2 farklı araştırmacı tarafından görüşmelerden elde edilen veriler ile oluşturulan kod ve temaların karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla veri toplama sürecinde kaydedilen sesler ve görüşmelere ilişkin notlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

5. BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul İngilizce ders kitaplarının eğitim programının bileşenlerine uyumluluğuna dair temel problemi ele alınmıştır. Araştırma sorularına cevap bulabilmek adına 21 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, belirtilen alt başlıklar altında detaylıca sunulmaktadır.

5.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EĞİTİM PROGRAMININ HEDEFLERİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt konularından biri olan Ortaokul İngilizce kitaplarının eğitim programının hedeflerine uygunluğu; “Programın genel amaç, kazanım ve eğitim felsefesiyle uyumu”, “Programın vurguladığı değerler eğitiminin İngilizce ders kitaplarında yansımaları” ve “İngilizce öğretim programının değerlendirme yaklaşımının desteklenmesi” şeklinde farklı açılardan yaklaşmıştır.

5.1.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Eğitim Felsefesiyle Uyumu

Tablo 6: Ortaokul İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Eğitim Felsefesiyle Uyumu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Eğitim Programının Hedeflerine Uygunluğu</i>				
Ortaokul İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları, Kazanımları ve Eğitim Felsefesiyle Uyumu	İngilizce Genel Amaçları, Eğitim	Sınıf	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
			5. <i>f:(12)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(9)</i> Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö21
			6. <i>f:(11)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(10)</i> Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö21
			7. <i>f:(9)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16	<i>f:(12)</i> Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
			8. <i>f:(10)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20	<i>f:(11)</i> Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21

İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının genel amaçları, kazanımları ve eğitim felsefesiyle uyumuna ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara, en çok tekrar eden tema iletişimidir (f=17). İletişimi takiben kazanımlar (f=7) ve derse ayrılan süre (f=7) de vurgulanmıştır.

İngilizce Dersi Öğretim Programında, programın genel hedefleri başlığı altında programın modelinin dil öğretimini iletişim odaklı sağlamayı hedeflediğini belirtmiştir (s.4). Bu durum da iletişimi öğretmenler tarafından en çok vurgulanan tema yapmıştır. Bu konu ile ilgili Ö12 aşağıdaki yorumda bulunmuştur:

“Genel amaçlarını kazandırmaya uygun, tabii ki bunu uygulama kısmında sıkıntı oluyor. Öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu düşünmüyorum. Yazılı olarak uygun olmasına rağmen pratikte uygun değil.”

Ö20 de benzer görüşlerini şu şekilde iletmiştir: “Değişen öğretim programına inceleyip baktığımızda eski programdan farkı, iletişime yönelik ve öğrencinin sevebileceği

şekilde olmasıdır. Öğrencinin seveceği yöntemler kullanılmak istenmiş, tek düzey etkinlikler yerine pairwork, groupwork, drama çalışmaları, rol oynama bunları ön plana çıkarılarak öğrencinin dili konuşması teşvik edilmeye çalışıyor. Yazması, okuması veya kelime bilgisi iyi olabilir fakat reel ortama yani iş ortamına atıldığında dinleme ve konuşma becerileri önem kazanıyor, ama gördüğüm kadarıyla bu etkinlikleri bazen göz ardı edebiliyoruz. Bir iş makinesi gibi düşünün, operatörü öğretmen. Bazı öğretmenler groupwork veya role oynama etkinliklerini atlaması gerekebiliyor, kalabalık sınıflarda kontrolü kaybetme veya öğrencinin katılmayı istememesi de büyük etkenlerden. Öğrenci groupwork veya role oynamayı genel olarak Türkçe konuşup kaynatma olarak görüyor. Etkinliğin niteliğini de kontrol etmenin zorluğundan dolayı öğretmenler genellikle soru cevap etkinliği ve açık uçlu sorulara gidiyor ve öğrenciler de bunu sıkıcı buluyor.”

Kazanımlar (f=7) ve Süre (f=7) araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanan diğer temalardır. Öğretmenler genellikle bu iki konu arasında bir sebep-sonuç ilişkisi kurmuşlar. Yetersiz süre nedeniyle, öğrencilere belirlenen kazanımları tam anlamıyla kazandıramadıklarını belirtmişlerdir.

Ö4 bu durumu “ne yazık ki programın yoğunluğu, kitaplardaki ünitelerin fazlalığı ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle kazanım odaklı ders işleyemiyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Ö6 ise “özellikle 7. Ve 8. Sınıflarda hedeflenen kazanımlar genellikle bize ayrılan ders süresinde ulaşılamayacak seviyede. Ders kitabı yoğun ama programın hedefleri de yüksek. Bize ayrılan ders saatinde kitabı da yetiştiremiyoruz, kazanımları da. Seçmeli derslere ihtiyaç duyuyoruz.”

Ö14 “Ders kitabını yetiştiriyoruz, programın genel amacını öğrencilerin İngilizce’yi iletişim sağlayabilmek için kullanabilmesini sağlamak olduğu düşünülürse bu konuda başarılı olamıyoruz. Seçmeli ders olarak İngilizce seçilirse belki biraz daha vaktimiz olurdu ama genelde “Peygamberimizin Hayatı” gibi dersler öğrenciler ve veliler tarafından talep ediliyor.”

Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce Öğretmeni Ö19 da benzer yorumlarda bulunmuştur. Seçmeli İngilizce dersi olduğu zaman öğretim sürecinin daha verimli geçtiğini vurgulayan Ö19 “...birçok okulda İngilizceyi seçmeli ders olarak seçmiyorlar onun yerine Matematik Uygulamaları, Peygamber Efendimizin Hayatı, Kur’an-ı Kerim gibi dersleri tercih ettiler.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının, İngilizce Öğretim Programının hedeflerine uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın iletişim odaklı bir sınıf ortamı yaratmayı hedeflediğini ancak bunda nispeten muvaffak olamadığını düşündüğünü görüyoruz. Öğretmenler aynı zamanda derse ayrılan sürenin hedeflenen becerileri kazandırmada yeterli olmadığını, seçmeli ders gibi bir opsiyonları olduğu halde bunun kullanılamadığı da belirtilmiş.

5.1.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında, İngilizce Dersi Öğretim Programının Vurguladığı Değerler Eğitiminin Yansıması

Tablo 7: İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Vurguladığı Değerler ile Uyumu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Eğitim Programının Hedeflerine Uygunluğu</i>		
	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Vurguladığı Değerler ile Uyumu	5. Sınıf <i>f:(19)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(2)</i> Ö10, Ö17
	6. Sınıf <i>f:(19)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(2)</i> Ö10, Ö17
	7. Sınıf <i>f:(19)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(2)</i> Ö10, Ö17
	8. Sınıf <i>f:(19)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(2)</i> Ö10, Ö17

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İngilizce ders kitabında, programın vurguladığı değerler eğitimini ne kadar başarılı bir şekilde yansıttığını düşünüyorsunuz?” sorusunun cevabına yönelik bulgular incelendikten sonra, İngilizce öğretmenlerin çoğu ($f=19$) ders kitabının programın vurguladığı değerlere değindiğini iletmiştir. Öğretmenlerin en çok

bahsettiği değerler “doğayı koruma” (f=10), “dürüstlük” (f=4), “toplumsal cinsiyet algısı” (f=8) ve “saygı” (f=7) en çok vurgulanan temalardır.

Görüşülen İngilizce öğretmenlerinden Ö4, Ö8, Ö13 ve Ö18 programın vurguladığı değerlerin İngilizce ders kitaplarında başarılı bir şekilde yansıtıldığı konusunda hemfikir olup sosyal ve etik değerlerin etkinlikler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Ö18 bu konudaki fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“8. Sınıf İngilizce ders kitaplarında hayırseverlik, milli bayram, demokrasi ve insani bazı kurallar var, çoğu önemli değerlere değinilmiş. Bence bu değerlerin kazandırılması önemli. Dünyadaki düşünsel konular olsun veya çevreye duyarlılık olsun öğrencilere kazandırabileceğimiz değerler olduğunu düşünüyorum. 8. Sınıfların ilk ünitesi arkadaşlık mesela, bu değerleri öğrencilere gayet iyi aktarıldığını düşünüyorum. 7. Sınıflarda mesela çevreye duyarlılık hakkında sloganlar yazabiliyorlar.”

Öte yandan Ö13 değerlerin sadece ders kitaplarında kalmaması gerektiği evde aile içinde uygulanması gerektiğini belirterek düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu konular çoğu kitapta var; dürüstlük, irade gücü bunların hepsini işliyorum ve çocuklarla konuşuyorum ama maalesef her zamanki gibi eğitim sadece okulda bitmiyor. Ben evde gördüklerinin tam tersini veya belki hiç görmediklerini söylediğimde değerleri tam olarak anlamayan ve/veya benimsemeyen öğrenciler oluyor. Mesela ben Diyarbakır’da erkek öğrencilerle saygı konusunda sorun yaşıyorum. Sadece bana karşı saygı da değil diğer sınıf arkadaşlarına karşı olan saygıdan bahsediyorum. Dürüstlük de büyük bir problem. Çocuklarda oturmuş bir yalan söyleme alışkanlığı var, dürüst olduklarında ceza alacaklarını düşünen çok öğrenci var.”

Ö17 de benzer düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir, “İngilizce dersi dışında da okullarda genelde davranış problemleri görüyoruz. Bu değerleri kazandırabilsek güzel olurdu ama sadece bizde, ya da ders kitabında bitmiyor bu sorun.”

Diğer bir İngilizce öğretmeni Ö15 de değerlerin sadece ders kitabı aracılığıyla kazandırılmayacağını düşündüğünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“Programda bahsedilen değerler ders kitabında verilmiş. Biz de bu değerleri kazandırmaya çalışıyoruz ancak bunu kazandırıp kazandıramadığımızı ölçmek oldukça zor. Mesela ders kitabındaki görsel temsillerde cinsiyet ayrımı

gözetilmemiş, yemek yapan erkek resmi de var, STEM alanında çalışan kadın resmi de. Öğrencilere herhangi bir rolü empoze etmeye çalışmıyor ders kitapları, bu konuda başarılı buluyorum ama öğrenci bunu içselleştiriyor mu bilemiyoruz tabii.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının, İngilizce Öğretim Programının hedeflerine uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun ders kitaplarında programın vurguladığı değerlere yer verildiğini düşündükleri görülmüştür.

5.1.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında, İngilizce Dersi Öğretim Programının Vurguladığı Değerlendirme Yaklaşımının Yansıması

Tablo 8: İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Değerlendirme Yaklaşımı ile Uymu

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Eğitim Programının Hedeflerine Uygunluğu			
		UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
İngilizce Ders Kitabının, İngilizce Öğretim Programının Değerlendirme Yaklaşımı ile Uymu	5. Sınıf	<i>f:(11)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(10)</i> Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö21
	6. Sınıf	<i>f:(11)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(10)</i> Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö21
	7. Sınıf	<i>f:(10)</i> Ö1, Ö2, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(11)</i> Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö21
	8. Sınıf	<i>f:(11)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	<i>f:(10)</i> Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö21

İngilizce Dersi Öğretim Programının değerlendirme yaklaşımı “Alternatif süreç odaklı test teknikleri ve öz-değerlendirmenin yanı sıra, öğrencilerin başarısının objektif bir kaydını sağlamak amacıyla yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ödevler ve projeler aracılığıyla resmi bir değerlendirme yapılacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir (s.6). Öğretmenlerin 4 temel dil becerisini ölçmesi için teknikler önerilmiş, bunların yanında tümleşik dil becerileri ve alternatif ölçme teknikleri de sıralanmıştır. Görüşülen

İngilizce öğretmenleri arasında İngilizce ders kitabının, İngilizce Öğretim Programının değerlendirme yaklaşımına cevap vermesi konusunu çeşitli şekillerde ele almışlardır. Öğretmenler tarafından tekrar edilen cevaplar arasında öz-değerlendirme (f=18), quiz (f=13), proje (f=8) ve portfolyo (f=7), biçimlendirici değerlendirme (f=3) ve özetleyici değerlendirme (f=3) vardır. Öğretmenlerin belirttiği sorunlar ve eleştiriler arasında şunlar yer almaktadır;

Ö3: Öz-değerlendirme var, projeler var, portfolyolar var ancak ders kitabının ilgi çekme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme kısmında yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Ö9: Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler var, öz değerlendirmeler var. Yeterlilikleri tartışılır, idare eder diyebilirim.

Ö12: Ünite sonlarında genelde özellikle 7. Sınıflarda quiz var ve bu sadece 5 sorudan oluşuyor ve aşırı basit oluyorlar. Sadece 1 tane çeldirici oluyor en fazla, akademik düzeyi en düşük öğrencinin bile yapabileceği sorular. Kazanımlarımızdan bakıldığında bence çok tartışmaya açık bir konu bu. Kazandırdığımızı iddia ettiğimiz şey ile orada sunduğumuz şeyler çok farklı kalıyor.

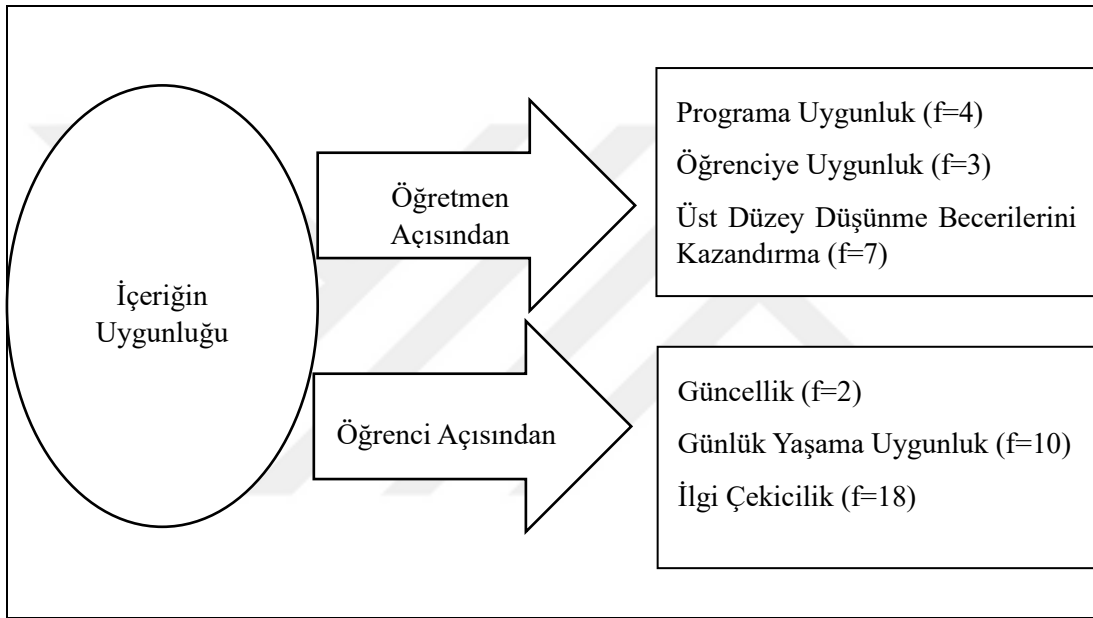
Ö14: Hedefe göre hazırlanmış evet. Programda da değerlendirme yaklaşımlarından kendini değerlendirmeye yönelik örnekler verilmiş. Kitapta da sadece öz-değerlendirme görebiliyoruz.

Ö6 ise bu konuda farklı bir görüş belirtmiştir. Ünite sonlarında bulunan öz değerlendirme sorularını verimli bulduğunu, ancak içerik, anlam, okuduğunu anlama vs ile ilgili değerlendirmeye daha çok yer ayrılırken, öğrenilen dil bilgisi konusu ile ilgili hiç değerlendirmenin olmaması konunun oturmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının, İngilizce Öğretim Programının hedeflerine uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programda bahsedilen değerlendirme araçlarının ders kitabında yer bulduğunu düşündükleri ancak bu araçların etkinliği konusunda şüpheleri olduğu görülmüştür.

5.2. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İÇERİĞİNİN UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin uygunluğu konusu 6 alt soru altında incelenmiştir. Verilen cevaplarda 2 ana tema ve her birinin altında üçer kod belirlenmiştir. Bu ana temalar öğretmen açısından ve öğrenci açısından şeklinde sıralanmıştır. İlgili temaların kodları sırasıyla; programa uygunluk ve öğrencilere uygunluk, güncellik ve ilgi çekicilik, günlük yaşama uygunluk ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere belirlenmiştir.



Şekil 1: Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Şekil 1 de görüldüğü gibi incelenen veriler, öğretmen ve öğrenci açısından olmak üzere 2 ana temaya odaklanmış ve bu temaların altında toplamda altı farklı kod belirlenmiştir. Bu kodlar öğretmen açısından kitapların programa, üst düzey düşünme becerilerini nasıl desteklediği ve öğrencilere uygunluğu, öğrenci açısından içeriğin ne ölçüde güncel, günlük yaşama uygun ve ilgi çekici olduğu şeklinde sıralanmıştır.

5.2.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Öğretim Programının Modeline ve Milli Eğitim Kanununda Belirtilen Temel İlkeler Uyumluğu

Tablo 9: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğretim programının modeline ve Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uyumu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uyumu</i>		
	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğretim programının modeline ve Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uyumu	5. Sınıf $f:(18)$ Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20,	$f:(3)$ Ö8, Ö11, Ö21
	6. Sınıf $f:(18)$ Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20,	$f:(3)$ Ö8, Ö11, Ö21
	7. Sınıf $f:(18)$ Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20,	$f:(3)$ Ö8, Ö11, Ö21
	8. Sınıf $f:(18)$ Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20,	$f:(3)$ Ö8, Ö11, Ö21

Ortaokul seviyesindeki İngilizce ders kitaplarının içeriğinin uyumunu detaylı bir şekilde inceleyen bu çalışma, öğretim programının modeli ve Milli Eğitim Kanunu'ndaki temel ilkeler ışığında kitapların yetkinliğini mercek altına almaktadır.

Ö12 ders kitabının programa uyumu hakkındaki görüşlerini “Öğrencilerin pratik, günlük hayatlarına yansıtılabileceği etkinlikler var. Tabii yine sayıları artırılabilir.” şeklinde belirtmiştir.

İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğretim programının amaçlarına ve Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uyumu konusunda Ö13 ve Ö18 programa uygun fakat yetersiz etkinlik olduğunu düşünmektedirler. Programların üç yılda bir öğretmenlerin ihtiyaçların doğrultusunda yenilenmesi ve bunun için de zümre

toplantılarında hazırlanan yıllık raporların göz önünde bulundurulması gerektiği Ö18 tarafında ekleniyor.

Ö13'ün detaylı görüşü ise şöyledir: “Programın modelinde ortaokul öğrencilerinin öncelikli olarak odaklanması gereken beceriler olarak Dinleme ve Konuşma verilmiş. Bu becerileri kazandırmamız için yeterli etkinlik kitapta kesinlikle yok. Olanları da etkili olarak kullanamıyoruz çünkü duruma göre değiştirip sınıfa göre özelleştirebileceğimiz etkinlikler değil. Ben açıkçası çocukları konuşturmaya çalışıyorum fakat 40 kişilik sınıflarda ve yetersiz ders saatlerinin etkisiyle pek etkili değil. Bu yüzden çocuklara konuşma açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Ö8 ise son yıllarda amaçların değiştiğini ve öğrencinin gramerden çok konuşmaya ve iletişime dayalı bir öğrenimin hedeflendiğini belirterek kitaplardaki etkinliklerin bu durumu çok da uygun olmadığını ifade etmektedir. Ders kitabının öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerini Ö20 şu şekilde belirtmiştir: “Mesela Demokrasi adında zorlu bir ünite var, Atatürk ilkeleriyle ilgili etkinlikler ve dinleme metinlerinde Atatürk'ten alıntılar var. Öğrencilere demokrasinin anlamını sorduğumda ve televizyonda duyduğu bazı ifadeleri söylüyorlar. Bunların uygunluğu tartışılır fakat MEB kanununda belirtilen ilkelere tabii ki temas ettiği değindiği ve birebir bahsettiği durumlar mevcut.”

Ö12 ise bu konuyla alakalı kitapta yer alan Demokrasi ünitesiyle ilgili Ö20'ye benzer düşüncelere sahip olmakla birlikte Demokrasi kavramının öğrenciler açısından hala soyut bir kavram olduğunu aktarırken Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uygun olduğunu ifade etmiştir. Ö7 ise kitapların amaç ve kazanımlar doğrultusunda paralellliğini koruduğunu vurgulayarak içeriğinde biraz daha günlük yaşama yönelik diyalogların ve dil bilgisinin pekiştirilmesi açısından etkinliklerin artırılabilceğini aktarmıştır.

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunun (f=18) ders kitaplarının, programın modeline ve Milli Eğitim Kanunu'nda belirtilen ilkelere uygun olduğunu düşündükleri görülmüştür.

5.2.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Öğrencilerin İhtiyaçlarını, Toplumsal Duyarlılıkları ve Günlük Yaşam Uygulamalarını Karşılama

Tablo 10: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarını, toplumsal duyarlılıkları ve günlük yaşam uygulamalarını karşılaması

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğu		
	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, öğrencilerin ihtiyaçlarını, toplumsal duyarlılıkları ve günlük yaşam uygulamalarını karşılaması	5. Sınıf $f:(13)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	$f:(8)$ Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö21
	6. Sınıf $f:(13)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	$f:(8)$ Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö21
	7. Sınıf $f:(12)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	$f:(9)$ Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
	8. Sınıf $f:(8)$ Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	$f:(13)$ Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21

Kitap içeriklerinin toplumsal duyarlılıklara uygunluğu konusunda görüşülen öğretmenler arasında olumlu bir kanı hâkimdir. Ö18 ders kitaplarının toplumsal duyarlılıkları teşvik edici olduğunu ve önemli olanın günlük yaşama dair dil öğrenimin olduğunu aktarmıştır.

Öğrencilerin ihtiyaçları açısından sınıflar arası farklılıklar olduğu ön plana çıkmıştır. Özellikle 8.sınıf öğrencilerinin sene sonunda LGS sınavı olmasından dolayı sınava yönelik çalıştıklarını ve bu konuda ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı Ö2, Ö13 ve Ö18 tarafından vurgulanmıştır. Bu sebepten 8.sınıflarda ders kitabını kullanmadığını belirten Ö13, 5-6-7.sınıflarda günlük yaşama uygun faydalı bilgilerin olduğunu ve 8.sınıflar için ders kitaplarındaki bilgiler yetersiz olduğu için bunları kompakt bir hale getirip öğrencilere sınava yönelik bir şekilde aktardığını ifade etmiştir. Ö2 de programa uygun olsa da aynı nedenden 8.sınıflarda ders kitabını kullanmadığını öğrencilerin önceliğine yönelik test kitaplarını kullandıklarını ifade

etmiştir. Çoktan seçmeli bir sınava girecekleri için test kitaplarını kullandıklarını vurgulayarak ders kitaplarının da bu ihtiyaca yönelik revize edilmesini tavsiye etmiştir.

Tek bir program ve kitabın herkese hitap etmesinin zorluğuna dikkat çeken Ö12 bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşılıyor. Şimdi şöyle: öğrencilerin ihtiyaçları da değişiyor. Hangi öğrencinin ihtiyacı? Hangi öğrencinin toplumsal değeri? Tek bir kitap var elimizde ve Türkiye’nin doğusundan batısına çok fazla etnik köken, çok kültür, çok farklı coğrafyalar var. Tek program, tek ders kitabına baktığımızda herkese hitap etmek zor. Öğretmenin, buradan bakıldığında öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir şekilde adapte etmesi gerekiyor. Mesela benim şu an çalıştığım öğrencilerin akademik düzeyleri düşük ve dolayısıyla ihtiyaçları daha farklı yani konuşma da yazan kazanımla benim öğrencilere kazandırdığım kazanım farklılaşabiliyor. Mesela öğrencinin ihtiyacı gereği bazı konularda daha basitleştiriyorum. Basitten karmaşığa gitme ilkesinden dolayı öğrenciye adapte etmem ve basitleştirmem gerekiyor.”

Ö18’in düşünceleri tek bir program ve kitabın herkese hitap etmesinin Ö12’yi destekler nitelikte olup, özellikle kırsal kesimdeki öğrencilerin bazen günlük yaşamlarında hiç görmedikleri temalarla ders kitaplarında karşılaştıklarını belirterek *In the Kitchen* ünitesindeki *Sushi* örneğini vermiştir. Ö11 de bu ünite ile ilgili aşağıdaki yorumda bulunmuştur.

“8. Sınıfın *In the Kitchen* ünitesi özellikle benim için ilk defa karşılaştığımda kelimelerle dolu. Çoğu ne gerek var dediğim kelimelerdi. Öğrencilerin ilgi alanlarına uymuyordu. Kızların ilgisini çeker diye düşünürsün fakat yeni nesil kızların da ilgisini çekmiyor. Çok terminolojik ağırlıklı ince ince doğramak, kesmek kelimeleri gibi. Hiç unutmuyorum bir öğrencimin LGS sınavında *In the Kitchen* ünitesindeki *Rolling Pin* kelimesini hatırlayamadığından bir sorusu gitti ve bu öğrencinin İngilizcesi çok iyiydi. “

7. sınıf ders kitaplarında yer alan "*Planets*" ünitesi Ö2, Ö4 ve Ö18 tarafından öğrencilerin eğlendiği, ilgi çekici bir ünite olarak bahsedilse de Ö20 ve yine Ö18 tarafından öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği kelimeler içermediği için eleştirilmiştir. Bu konuda Ö20 "*Planets* ünitesini öğrenciler seviyorlar ama konsept olarak uzayı sevdikleri için. Bir öğretmen gözüyle bakınca öğrencilerin bunu bilmesine

ne gerek var dediğim kelimeleri barındırıyor. Genel olarak günlük yaşama uygunluk ilkesine uygun hazırlanmamış, güncel de sayılmaz, GÖKTÜRK uydusu ile ilgili bir metin verilmiş. Bunlar dışında öğrencilere genel kültür katması açısından başarılı bir ünite bence”.

Ö11’e göre öğrencilerin eğitim sürecinde en başarılı olacakları ve en çok etkileşime girecekleri konular, onların yaşam deneyimleriyle, seviyeleriyle ve ilgi alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Ö11 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “5. Sınıflarda hiç sıkıntı yaşamadım. Kitabın içeriği bana çok sade ilk okuldan yeni çıkmış ortaokula adımını atmış zaten ilk okul İngilizcesi ile ortaokul İngilizcesi farkı. İçerik sade, kısa parçalar, uygun ifadeler 5. Sınıflara tam uygun. Örneğin *"My Daily Routine"* ünitesi, öğrencilerin günlük hayatında deneyimlediği için kendinden bir şey kattığı yani ürettiği bir ünite. Bütün kitap öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmış ve bu ünitenin içeriği, etkinlikleri benim ve öğrencilerimin favorisi.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 5., 6. Ve 7. Sınıf ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını, toplumsal duyarlılıkları ve günlük yaşamdaki dil kullanımı yansıtmakta nispeten başarılı olduğunu düşündükleri ancak 8. Sınıf ders kitabının bu konuda başarılı olduğunu düşünmedikleri görülmüştür.

5.2.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabındaki Metinlerin, Etkinlikler ve Görsel Materyallerin; Üst Düzey Düşünme Yeteneklerine Desteği ve Gelişimi

Tablo 11: Ortaokul İngilizce ders kitabındaki metinlerin, etkinlikler ve görsel materyallerin; üst düzey düşünme yeteneklerine desteği ve gelişimi

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğu</i>		
Ortaokul İngilizce ders kitabındaki etkinlikler ve görsel materyallerin; üst düzey düşünme yeteneklerine desteği ve gelişimi	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
	5. Sınıf	<i>f:(4)</i> Ö4, Ö5, Ö8, Ö20
		<i>f:(17)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
	6. Sınıf	<i>f:(4)</i> Ö4, Ö5, Ö8, Ö20
		<i>f:(17)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
	7. Sınıf	<i>f:(4)</i> Ö4, Ö5, Ö8, Ö20
		<i>f:(17)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
	8. Sınıf	<i>f:(4)</i> Ö4, Ö5, Ö8, Ö20
		<i>f:(17)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21

Kitapta yer alan materyallerin üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmeyi teşvik etmediği kanaatinde olan Ö12, eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için toplumsal duyarlılık ve değerleri birleştirerek öğrencilerin ilgisinin çekilebileceğini belirtmektedir. Özellikle görsel materyallerin bu konuda yetersiz olduğunu düşünen Ö7 ise bu konudaki fikirlerini şöyle aktarmıştır:

“Hiç geliştirmiyor. Görseller çok basit, paragraflar çok basit, hiçbir üst düzey düşünmeyi kazandırmıyor. Mesela hazırlık sınıfındaki kitaplarımızı hatırlıyorum çok ilgi çekici resimler vardı bizim yaş grubu için. Çocuklar o resmin üzerinde boya bile yapardı kendi yaratıcılığını geliştirmek için artık bunu bile yapmıyorlar. Bir tek güzel resimler Daily Routine’de var. Mesela bir ünite de present-continuous tense’te görseller vermiş. En sevdiğim aktivite. Görsellerde kişileri vermiş, isimleri vermemiş, ne yaptığını dinleyerek eşleştirerek bulmaya

alışıyor. Bence bu çocukların dinleyip çözümleyerek bulduğu en iyi aktivite diyebilirim.”

13 dil becerilerini ve st düzey düşünme yeteneklerini destekleyici ve geliştirici etkinliklerin belli bazı ünitelerde olduğunu vurgulamış ve görsellerin ise öğrencilerin yorum katamayacağı eşleştirme aktiviteleri yerine karikatür gibi düşünmeyi ve konuşmayı teşvik edici etkinliklerin daha destekleyici olacağını belirtmiştir. Buna ek olarak, 17 de görsel materyallerin öğrencilerin st düzey düşünme becerilerini geliştirmek için yeterince etkili kullanıldığını düşünmemektedir.

Öte yandan 4 ve 20 st düzey düşünme becerilerini destekleyici ve geliştirici konuların, evre ve doğa olayları gibi, ders kitaplarında yer aldığını iletmiştir. Ayrıca 4 ders kitaplarının beyin fırtınası ve proje fikirlerini teşvik ettiğini ve dolayısıyla st düzey düşünme becerileri desteklediğini eklemiştir. 20 ise öğrencinin üzerine düşünüp yorum yapabileceği bir görsel materyal olsa da bunu ifade edebilmek için yeterli İngilizce bilgisi olmayabileceğini aktarmaktadır. 11 de aynı düşünceye hâkimdir ve bunu şu şekilde iletmiştir:

“Mesela ocuğa soruyoruz “evremizi korumak için ne yapabiliriz?” fakat ocuk cevap veremiyor çünkü konuşma ve yazma konusunda geride, dersiniz ki bu sizin suunuz çocuğa aktaramadınız, tüm öğretmenler mi başarısız bu konuda? Sorunun ğretmen kaynaklı olduğunu düşünmüyorum, ders kitaplarının daha verimli hale getirilebileceğini düşünüyorum. Bana göre yaratıcı düşünme, analitik düşünmek için sürekli soruya maruz bırakmak gerekiyor çocukları. Bunları da konuşma etkinlikleriyle gerçekleşeceği için (ders kitabında) olsa da verim alınabileceğini düşünmüyorum.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce ğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce ğretmenlerinin ders kitaplarındaki materyallerin ve etkinliklerin st düzey düşünme yeteneklerini desteklemediğini ve geliştirmediğini düşünenler çoğunlukta olsa da beyin fırtınası gibi etkinliklerle, eleştirel düşünmeyi teşvik ettiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

5.2.4. Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İmla veya Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu

Tablo 12: Ortaokul İngilizce ders kitaplarının imla veya dilbilgisi kurallarına uygunluğu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğu</i>			UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitaplarının imla veya dilbilgisi kurallarına uygunluğu	5. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21		
	6. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21		
	7. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21		
	8. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21		

Basit klavye/harf hatalar haricinde ya da basım hataları haricinde imla veya dil bilgisi hatasına rastlamadıklarını Ö6, Ö7 ve Ö19 aktarıyor. Diğer öğretmenler tarafından tespit edilen hataların platformlarda paylaşıldığını vurgulayan Ö20 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben hızlı baktığımda görmüyorum. Fakat öğretmen platformlarında paylaşıyorlar, evet burada bir hata varmış diyorsunuz. İngilizce ilerliyor mesela burada bu proposition kullanılmaz diyorlar burada *at* gelir diye kullanan yer bulursunuz. Kitapta yanlış buldum diye uğraşanlar var. Öyle iletişimi aksatacak büyük hata görmedim fakat ufak tefek hatalar gördüm. Gramer hatası görmedim fakat birçok editörün elinden geçtiği için basım hataları görüyorum.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce ders kitaplarının imla ve dilbilgisi kurallarına uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir.

5.2.5. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğinin, Hem Sınıf İçi (Yatay) Hem de Sınıflar Arası (dikey) Süreklilik Açısından Uygunluğu

Tablo 13: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, hem sınıf içi (yatay) hem de sınıflar arası (dikey) süreklilik açısından uygunluğu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğu</i>				
		UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR	
Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğinin, hem sınıf içi (yatay) hem de sınıflar arası (dikey) süreklilik açısından uygunluğu	5. Sınıf	<i>f:(16)</i> Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Yatay	Dikey (6.Sınıfa Geçiş)
			<i>f:(5)</i> Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö21	<i>f:(3)</i> Ö1, Ö7, Ö21
	6. Sınıf	<i>f:(14)</i> Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19	Yatay	Dikey (7.Sınıfa Geçiş)
			<i>f:(6)</i> Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö16, Ö20, Ö21	<i>f:(4)</i> Ö1, Ö7, Ö11, Ö21
	7. Sınıf	<i>f:(15)</i> Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	Yatay	Dikey (8.Sınıfa Geçiş)
			<i>f:(6)</i> Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö20, Ö21	<i>f:(3)</i> Ö1, Ö7, Ö21
	8. Sınıf	<i>f:(16)</i> Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	Yatay	Dikey
			<i>f:(5)</i> Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö21	-

Ders kitaplarındaki içeriklerin, hem sınıf içi (yatay) hem de sınıflar arası (dikey) süreklilik açısından uygunluğu konusunda görüşülen öğretmenler farklı fikirlere sahip

olduğu görülmektedir. Örneğin Ö1 tarafından ders kitaplarının yatay ve dikey kaynaşıklığa uygun olmadığı özellikle de kademeler arasında işlenen konuların uyuşmadığı vurgulanmaktadır. Yine Ö1, aynı dil bilgisi konusunun üst sınıflarda tekrar edildiğini ya da önceki senelerde eksik bilgi verildiğini ifade etmiştir ve bunun sebebini yayınevlerinin farklı olmasından dolayı verilen bilgi takibinin zorlaşmasına bağlamaktadır.

Bu konudaki düşüncelerini Ö7 şu şekilde aktarmaktadır; “Bu konudan muztarip durumdayım. Anlattığım bazı konular önceden bilinmediği için (örneğin geniş zaman anlatacağım ama Türkçe müfredatında o konu daha ileriki haftalarda olduğu için) konuyu anlatmada zorlanabiliyor hatta konuya Türkçe olarak biraz değinmem gerekebiliyor. İngilizcenin diğer derslerle sarmal bir şekilde özellikle Türkçe müfredatı ile birçok konuda paralel gitmesi gerektiğini düşünüyorum.” ve şunları da eklemiştir;

“Mesela 6. Sınıfta biz çocuklara daha geçmiş zamanı (Past Tense) Türkçede öğrenmemişken İngilizce öğretiyoruz. 6. Sınıfta geniş zamanı (Present Simple Tense) öğretiyoruz çok büyük karışıklık oluyor ve 7. Sınıfta sil baştan tekrar anlatıyoruz. *Am-is-are* verip sonrasında gitsek iyi olur. *Do you like* ile başlayıp geniş zamana geçmiyoruz bir yandan da geniş zaman geçtiğimizde de çocuk *to-be*’yi anlamıyor.”

Ö3 ders kitaplarının dikey kaynaşıklığa uygun olsa da yatay kaynaşıklığa uygun olmadığı kanaatindedir. Ö11 de 5-6. Sınıflarda bir geçişte sıkıntı olmadığını ancak 6. Sınıftan 7. Sınıfa geçişte dikey kaynaşıklığa uygun olmadığını belirterek dil bilgisi konularının kitaplarda çok soyut kaldığını eklemiştir. Ö11 “özellikle 7. Sınıfa geldiklerinde ‘biz İngilizce görmemiş miyiz?’ sorusu geliyor. 7. Sınıfa geldiklerinde (ders kitabı) çok tense ağırlıklı olduğundan ve resim yoksunluğundan çok sıkıcı ve soyut geliyor” ifadesiyle 6. Ve 7. Sınıf kitaplarında sınıflar arası kaynaşıklık olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Bazı ünitelerin yatay kaynaşıklığa uygun olduğunu belirten Ö17 şu sözleri de eklemiştir:

“... Mesela *Natural Forces* ünitesinde veya *Biographies* ünitesinde, bazı öğrenciler biz fen dersine mi girdik sosyal dersine mi girdik diyorlar. Dikey de var sürekli diyorum bunu seneye de göreceksiniz diye her sene bir tık zorlaşarak gidiyor gayet iyi ve uygun.”

Öte yandan 7. Sınıftaki *Planets* ünitesinin ve 8. Sınıfta öğretilen yüzdeler konusunun disiplinler arası yaklaşıma uygun olduğunu vurgulayan Ö4, 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar basitten karmaşığa işlenen konular her sınıf düzeyinde kendini tekrar ederek pekiştirmeyi sağladığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine göre, ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak ders kitapları yatay ve dikey kaynaşıklığa nispeten uygundur.

5.2.6. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının İçeriğindeki Yönergelerin Anlaşılabilirliği ve Ders Kitabının İçeriğinin Dört Temel Dil Becerisini Geliştirmeye Yönelik Amaçları Karşılması

Tablo 14: Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğindeki yönergelerin anlaşılabilirliği ve ders kitabının içeriğinin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik amaçları karşılması

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının İçeriğinin Uygunluğu							
		UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR				
			Yönerge	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
5. Sınıf	<i>f:(3)</i> Ö4, Ö5, Ö6			<i>f:(7)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10, Ö12 Ö13	<i>f:(5)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10	<i>f:(14)</i> Ö8, Ö9 Ö10, Ö11 Ö12, Ö13 Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21
6. Sınıf	<i>f:(3)</i> Ö4, Ö5, Ö6			<i>f:(7)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10, Ö12 Ö13	<i>f:(5)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10	<i>f:(14)</i> Ö8, Ö9 Ö10, Ö11 Ö12, Ö13 Ö14, Ö15 Ö16, Ö17	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15

Ortaokul İngilizce ders kitabının içeriğindeki yönergelerin anlaşılabilirliği ve ders kitabının içeriğinin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik amaçları karşılaması						Ö18, Ö19 Ö20, Ö21	Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21
	7. Sınıf	<i>f:(3)</i> Ö4, Ö5, Ö6		<i>f:(7)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10, Ö12 Ö13	<i>f:(5)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10	<i>f:(14)</i> Ö8, Ö9 Ö10, Ö11 Ö12, Ö13 Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21
	8. Sınıf	<i>f:(3)</i> Ö4, Ö5, Ö6		<i>f:(7)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10, Ö12 Ö13	<i>f:(5)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7 Ö10	<i>f:(14)</i> Ö8, Ö9 Ö10, Ö11 Ö12, Ö13 Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 Ö16, Ö17 Ö18, Ö19 Ö20, Ö21

Bulgular, öğretmenlerin etkinliklerin yönergelerin yeterince anlaşılır olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Ö17 “İngilizce ders kitabının içeriğindeki etkinliklerin yönerge ve sorularını bazen gereksiz açıklamalarla uzatmışlar fakat gayet anlaşılır.” şeklinde bu konudaki fikirlerini aktarmaktadır. Ö20 ise “Görünen köy tarif istemez genelde fakat anket yapmak gibi zor aktiviteler de var. Sen sipariş vereceksin, sen getireceksin diye diyalogu açıklayacaksın. Benim için açıklamak kolay. Bu aktiviteleri öğrenciye açıklamak bir öğretmenin görevi.” diyerek yönergelerle ilgili fazla sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin hepsi yönergelerin anlaşılır olduğunu, hatta bazen gereksiz uzun açıklamalar yapıldığını belirtmektedir.

Ders kitaplarının dört temel dil becerisi üzerine etkileri hakkında öğretmenler farklı görüşlere sahiptir. Dört temel dil becerisine kitaplarda klasik bir şekilde yaklaşıldığını ve kendi deneyimlerinde her öğrencinin pozitif dönüt verdiği “*el işi – craft*” aktivitelerinin eksikliğinden bahseden Ö15, “*el işi*” aktiviteleri sayesinde öğrencilere birden fazla beceriyi aynı anda kazandırılabilceğini de eklemektedir. Buna ek olarak Ö17 ve Ö18 dinleme etkinliklerinin bolca yer aldığını fakat yazma ve konuşma etkinliklerinin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Ö17 konuşma etkinliklerinde bu konuyu tartışın demek yerine örnek bir durum karşısında öğrencilerin fikirlerini sormanın onlar açısından daha teşvik edici olabileceğini de ilave etmektedir. Ö12 ise etkinliklerin yeterli olmadığını özellikle de konuşma aktivitelerinin az olduğunu vurgulayarak etkinlik sayısının ve çeşidinin az olduğunu aktarmıştır. Ö2 temel dil becerilerinin kazanımı için şu anda kullanılan ders kitaplarının yeterli olmadığını, öğrenim süreci boyunca başka kaynaklarla takviye edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Diğer tarafta Ö11 ise aslında kitapta yeterli etkinliklerin olduğunu fakat uygulama kısmında yetersiz kaldıkları için amaçlarına ulaşamadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi ve kelime seviyesi iyi olmasına rağmen yazmada ve konuşmada geride oldukları için etkinliklerin paralel bir şekilde yapılamadığına dikkat çekmiştir ve bunun sebebini ise programdaki konuların sıralamasından kaynakladığını ifade etmiştir. Bunu da şöyle örneklendirmiştir: “...İngilizcede *am is are*’ı bilmeyen bir öğrenciye *present-simple*’ı nasıl anlatabilirim. Sayıları bilmeyen bir öğrenciye saatleri nasıl verebilirim.”

Araştırmaya katılan Ö19 “dinleme olarak fena değil, dinleme aktiviteleri yoğunlukta fakat konuşma ve yazma yeterli değil. Yazma etkinlikleri çok sıkıcı, konuşma konusu da aynı şekilde, konu veriliyor ama yeterince efektif değil.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Ö3 “Özellikle 7. Ve 8. Sınıflarda konular genel olarak ders süresinden çok daha uzun ve yoğun. Konuları yetiştirmek için seçmeli derslere ihtiyaç duyuyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade ederken, Ö5 de ders kitaplarının dil becerilerini geliştirmede yeterli bulduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Ö13 ise görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Dinleme açısından materyalleri var aslında fakat şöyle bir sorun yaşıyorum ben çocuklar dinleme metinlerini anlamakta zorluk çekiyorlar. İngilizce de ortografik

(yazıldığı gibi okunan) bir dil olmadığı için bildiği kelimeyi duyamıyor veya duyduğu kelimeyi bilse bile anlamıyor. Bu problem içerik ile alakalı olmasa da 7. Sınıflarda mesela direkt bir etkinlik ile başladığı için o kelimelerle alakalı bir etkinlik olmadığından o kelimeleri bulmaları zor oluyor çoğu öğrenci için. Daha öncesinde bu kelimeleri hatırlama ve aşına olma durumu olmadığı için çocukların bütün hayatındaki o kelime dağarcığındaki kelimeyi bulup hatırlamalarını bekliyoruz ve bu pek verimli olmuyor. Benim düşüncem çocukların dinleme etkinliğine hazırlayıcı bir metin gerekiyor. 7. Sınıflarda mesela okuma metinleri de yok en fazla bir konuşma baloncuğu veya bir diyalog oluyor. O da çok da analitik bir düşünme gerektirmiyor çünkü aşağıdaki soruların cevabını direkt yukarıdaki metinden bakıp bulunabiliyor. Yazma üzerine ise maksimum çocukların 5. Sınıftan hatırladıkları kelimelerle çok kısa bir yazma metinleri oluyor ve buna rağmen çok az öğrenci yazabiliyor. Bence ortaokul seviyesinden liseye geçecekleri için bu yazma metinleri makul zorluk ve kalitededir. Konuşmadan bahsedecek olursak da hiçbir seviye için içerik açısından yeterli değil. 40 kişilik bir sınıfta konuşmak için drama veya bir grup etkinliği yapılabilir, yapması zor, ama başırlamaz değil.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının içeriğinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarındaki yönergeleri uygun buldukları görülmüştür. Öğretmenler konuşma ve yazma etkinliklerin ders kitabında yeterince yer bulmadığını belirtmiş, dinleme etkinliklerinin yoğunluğuna dikkat çekmişlerdir.

5.3. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE UYGUNLUĞU

İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce ders kitabının, öğrenme ve öğretme sürecine uyumuna ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara, en çok tekrar eden temalar, farklılaştırılmış öğretim (f=9), öğrenme-öğretme sürecindeki ek materyal kullanım ihtiyacı (f=13) ve içerikte verilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanabilirliği (f=8) olarak belirlenmiş, Bulgular bu temaların altına işlenmiştir.

5.3.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklılaştırılmış Öğretime Uygunluğu

Tablo 15: Ortaokul İngilizce Ders Kitabının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklılaştırılmış Öğretime Uygunluğu

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Uygunluğu</i>		
Ortaokul Kitabının Sürecinde Öğretime Uygunluğu	İngilizce Öğrenme-Öğretme Farklılaştırılmış	Ders Sürecinde Farklılaştırılmış Öğretime Uygunluğu
5. Sınıf	f:(2) Ö17, Ö20	UYGUN
		UYGUN DEĞİLDİR
		f:(19) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21
6. Sınıf	f:(2) Ö17, Ö20	UYGUN
		UYGUN DEĞİLDİR
		f:(19) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21
7. Sınıf	f:(2) Ö17, Ö20	UYGUN
		UYGUN DEĞİLDİR
		f:(19) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21
8. Sınıf	f:(2) Ö17, Ö20	UYGUN
		UYGUN DEĞİLDİR
		f:(19) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21

Görüşülen öğretmenler arasında İngilizce ders kitaplarının, aktif öğrenmeyi ve farklılaştırılmış öğretimi desteklemediği kanısı hâkimdir. Örneğin Ö12 her öğrenci için ilerlemeyi sağlamanın, sadece kullanılan ders kitaplarıyla mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Ö11 farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin görseller yardımıyla kelimeleri kavradığını, dinleme ve konuşma aktivitelerinde aksan dolayısıyla farklı yöntemlere ihtiyaç duyulduğu belirtmektedir. Ö13 de ders kitabındaki görselleri yeterli bulmadığını, kendi bulduğu videolar aracılığıyla anlatmak istediği konuyu hem görsel hem işitsel şekilde destekleyerek aktardığını iletmiştir. Ö14 ise düşüncelerini şu şekilde ifade ediyor:

“İngilizce ders kitabının, aktif öğrenmeyi ve farklılaştırılmış öğretimi desteklediğini söyleyemem. Ders kitaplarının hepsinin bir formatı var. Kısa ama yetersiz bir warm-up, dinleme, yazma, konuşma aktiviteleri sonlara doğru da bir tane okuma aktivitesi. Bunlar zaten olması gereken şeyler ama bu becerileri

kazandırırken uygulamamızı bekledikleri aktiviteler tekdüze. Başarılı öğrenci hemen bitiriyor, İngilizcesi iyi olmayan ise çok geride kalıyor. Sonuç olarak iki taraf da sıkılıyor. Etkinlikler artırılrsa, farklı seviyelere uygun etkinlikler konulsa, etkinliği bitiren öğrenci bir üst düzey etkinliği yaparken diğeri kendi seviyesine uygun bitirir, biz de bir sonrakine ona göre ilerleriz.”

Öte yandan, Ö17 7.sınıf ders kitabının her öğrencinin ilgisini çekebilecek farklı tarzlarda aktivite ve konu barındırdığını belirterek öğrencilerin derse katılımını teşvik ettiğini düşünmektedir. Ö20 drama ve rol oynama etkinliklerinin öğrencileri işin içine katarak aktif öğrenmeyi ve farklılaştırılmış öğretimi desteklediğini düşünmektedir. Ö19 ise tek tip aktivitelerin varlığına dikkat çekerek şu şekilde ifade etmektedir:

“İngilizce ders kitabının, aktif öğrenmeyi ve farklılaştırılmış öğretimi desteklemiyor. Tek tip bir aktivite var. Bu farklılaştırmayı öğretmen kendi özverisi ile yapabilir, kitap bunu bize sağlamıyor. Farklılaştırma olsa çok faydalı olurdu, mesela drama tarzında, gözden kaybolan öğrenciye yönelik aktiviteler olsa. O tarz aktivitelerle destekleyebilseydi bu kitap o gözden kaybolan sessiz öğrencilerin derse katılımında yardımcı olurdu.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreci yönetimi açısından, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerine göre ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretimi desteklemediği görülmektedir.

5.3.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Bulunan Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeyi Hedefleyen Etkinliklerin Sınıf İçinde Uygulanabilirliği

Tablo 16: Ortaokul İngilizce ders kitabında bulunan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Uygunluğu</i>			
		UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitabında bulunan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği	5. Sınıf	<i>f:(15)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö20, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(6)</i> Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	6. Sınıf	<i>f:(15)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö20, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	<i>f:(6)</i> Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	7. Sınıf	<i>f:(14)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö20, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21	<i>f:(7)</i> Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö20
	8. Sınıf	<i>f:(11)</i> Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö20, Ö14, Ö15, Ö16	<i>f:(10)</i> Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21

Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 ve Ö13 etkinliklerin hedeflenen kazanımları ders saatlerinin içerisinde tamamlamanın mümkün olmadığını, bu durumun verimliliği düşürdüğünü aktardılar. Ö13 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası ders kitapları bana yoğun geliyor, dolu dolu geliyor, fakat bunun sebebi kitap mı yoksa öğrencilerin seviyesi mi kararsızım. 5. Sınıfta özellikle ben müfredatı bitirmeye çalışırken zorlanıyorum. Bence 5. Sınıfın bir nebze daha eğlenceli ve hafif olması gerekiyor, 6. Sınıfın durumu da ona benzer, 7. Sınıfta daha rahat ilerliyor, 5-6. Sınıflarda işlediklerinden dolayı daha hızlı ve başarılı oluyorlar.”

Ö15 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“5. Ve 6. Sınıfın ders kitapları bu konuda uygun etkinlikler sağlıyorlar ama 7. Sınıfın ders kitabındaki etkinlikler öğrenciler için çok zor ve sıkıcı. Derste çoğu etkinliği ya atlıyorum ya da öğrencilere göre kolaylaştırıyorum.”

Ö12 ise etkinliklerin uygulanabilirliğinin sınıftaki öğrenci sayısına da bağlı olduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin 4-5 kişilik sınıflarda grup aktivitesini yapamadığını belirterek benzeri durumlar için öğretmenler aktiviteyi farklılaştırabilecekleri bir seçenek sunulması gerektiğini önermektedir. Ö20 şu şekilde aktarmıştır:

“5. ve 6. sınıflarda çok güzel seçilmiş öğrencinin okuyup anlayabileceği düzeyde fakat 8. sınıfların hemen aklıma “*Exercise*” ünitesi geliyor. Burada 2. Üniteden 10. Üniteye kadar bir okuma ünitesi koymuşlar ki, öğrencinin seviyesinin çok üzerinde. 7. Sınıflarda da yer yer çok zor öğrencinin anlayabileceği kelime yükünün çok üzerinde metinler var. 7. Sınıfların kitabının en büyük sorunu kitabın öğrenciye çekici gelmiyor. Görsellik açısından desteklenmesi lazım. Çok katı ve birbirlerini tekrarlayan metinler ve aktiviteler var. Öğrenciler hocam biz bunun aynısını yaptık diyor. Yani bu kitap biraz menü görevini görüyor seç beğen al diye. Yine öğretmenin yaratıcılığına kalıyor.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreci yönetimi açısından, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, ders kitabında bulunan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerin genellikle sınıf içinde uygulanabilir nitelikte olduğunu düşündüğü görülmektedir. Uygun olmadığını düşünen öğretmenler süre kısıtlılığı, kazanımların fazlalığı ve sınıf kalabalıklığı gibi faktörlere dikkat çekmişlerdir.

5.3.3. Ortaokul İngilizce Ders Kitabı Kullanımı ile Birlikte Ek Materyal veya Teknolojik Entegrasyon gibi Öğrenci Katılımını Artırıcı Kaynaklar Sunumu ve Ek Materyal Kullanma İhtiyacı

Tablo 17: Ortaokul İngilizce ders kitabı kullanımı ile birlikte ek materyal veya teknolojik entegrasyon gibi öğrenci katılımını artırıcı kaynaklar sunumu ve ek materyal kullanma ihtiyacı

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Uygunluğu</i>		
	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitabı kullanımı ile birlikte ek materyal veya teknolojik entegrasyon gibi öğrenci katılımını artırıcı kaynaklar sunumu ve ek materyal kullanma ihtiyacı	5. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
	6. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
	7. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
	8. Sınıf	f:(21) Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21

Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17 ve Ö19 İngilizce ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığını düşündüklerini ve ders kitapları ek materyal veya teknolojik entegrasyon gibi öğrenci katılımını artırıcı kaynaklar sunmadığı için ek kaynak arayışında olduklarını iletmışlerdir. Ö12 ve Ö13 teknolojik entegrasyon olarak sağlanan EBA ve Diyalekt'in mevcut olduğuna dikkat çekmişler fakat bunların da buralardaki etkinliklerin yetersiz olduğunu düşündüklerini de belirtmişlerdir.

Farklı sebeplerden dolayı farklı tipteki kaynaklara ihtiyaç duyulduğu ön plana çıkmaktadır. Örneğin; Ö19 ise özellikle 5. ve 6. sınıflarda el işi etkinliklere ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerin bu etkinliklerle çok eğlendiğini eklemiştir. Ö12, merkezi sınava hazırlandıkları için 8.sınıfların özellikle sınava yönelik test ağırlıklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ek materyal kullandığını belirten Ö17, öğrencilerin EBA üzerinden veya Google üzerinden çevrimiçi ders materyallerini ve hatta cevap anahtarlarını bile bulabildiklerini de vurgulamış, ek kaynaktan yararlanmadan ev ödevi veremediğinin altını çizmiştir. Ö8 ise ders kitaplarının konu kazanım bakımından yeterli

olsa da etkinlik açısından yetersiz olduğundan online farklı kaynaklara başvurduğunu aktarmıştır.

Ek bir materyal test kitabı verildiğini söyleyen Ö14 şöyle devam etmiştir:

“Bir ek materyal test kitabı verdiler. Öğrencilerimiz internet çağında büyüdüler. EBA platformundaki teknolojik etkinliklerin öğrencilere ilgi çekici gelmesi imkânsız. Onlar inanılmaz grafiklerle oyunlar oynuyorlar, EBA çok basit kalıyor, ilgilenirlerse sadece tahtaya kalkıp ekrana dokunmak için genelde.”

Zümre çalışmaları sonucunda hazırlanan uygulamaların (ders kitaplarını interaktif hale getiren uygulamalar) faydalı olduğunu belirten Ö18, online eğitim döneminden sonra EBA'yı sık kullanmadığını da eklemiştir. 5. ve 6.sınıfların kitaplarının arkasında yer alan karekod içine yerleştirilen oyunlaştırılmış aktiviteler olduğunu vurgulayan Ö20, öğrencilerin çok gelişmiş bir oyun zevki olduğu için öğrencilerin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

Kelimelere ünite öncesinden çalışmanın önemine değinen Ö19 şu şekilde ifade etmiştir:

“Kazanım testlerinin olduğu bir test kitabı vardı, onun dışında yararlı bir şey yoktu. Önceden bir öğrenci kitabımız, bir de çalışma kitabımız vardı. Şimdi sadece öğrenci kitabı olduğundan öğrenciler öğrendiklerini pekiştiremiyor. Bu kitaplar geri gelmeyecekse bile bir sözlük verilebilir en azından. Kelimeleri önceden görmesi dersin akıcı olması için yardımcı olur. Ünitenin kelimeleri sonda olduğu için önce ünite sonundaki kelimelerle başlıyorum sonra üniteye devam ediyorum.”

Ö10 dersini tamamen ek kaynaklar üzerinden işlediğini belirtmiş “kitapların akıllı tahta uygulamaları bile yok. Bu sebeple ben derslerimi kendi belirlediğim akıllı kitaplardan işliyorum. Her sınıf düzeyi için 2 ders kitabı ve 2 çalışma kitabı işleyip bitirdim.” ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır. Ö21 bu konuyla ilgili aşağıdaki yorumda bulunmuştur:

“Tabii ki ek kaynak kullanıyorum, kendim hazırlıyorum bazen. Geçen sene test çözmeye yönelik ekstra bir kaynak verildi. Ben flashcard tarzında bir şey verilmesini istedim. Kendim de genelde bu tarz ek kaynaklar hazırlıyorum.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının öğrenme-öğretme süreci yönetimi açısından, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara,

araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarını tek başına yeterli görmediği için ek materyal arayışına girdiği görülmüştür. Öğretmenler ders kitaplarının akıllı tahta uygulaması olmasının faydalı olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

5.4. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞU

İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce ders kitabının, öğrenme ve öğretme sürecine uyumuna ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara, en çok tekrar eden temalar, warm-up (f=6), kendini değerlendirme (f=11), özetleyici değerlendirme (f=3) ve biçimlendirici değerlendirme (f=3) olarak belirlenmiş, Bulgular araştırma soruları altına işlenmiştir.

5.4.1. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık Sorularının Öğrencilerin Ön Bilgilerini Ölçmede Yeterliliği

Tablo 18: Ortaokul İngilizce ders kitabında yer alan hazırlık sorularının öğrencilerin ön bilgilerini ölçmede yeterliliği

<i>Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Uygunluğu</i>		
	UYGUN	UYGUN DEĞİLDİR
Ortaokul İngilizce ders kitabında yer alan hazırlık sorularının öğrencilerin ön bilgilerini ölçmede yeterliliği	5. Sınıf $f:(5)$ Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	$f:(16)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21
	6. Sınıf $f:(5)$ Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	$f:(16)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21
	7. Sınıf $f:(4)$ Ö3, Ö9, Ö18, Ö19	$f:(17)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21
	8. Sınıf $f:(3)$ Ö3, Ö9, Ö18	$f:(18)$ Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21

Kitaplarda yer alan hazırlık sorularının öğrencilerinin ön bilgilerini ölçmede yeterli olduğunu düşünen öğretmenler arasında Ö3, Ö9 ve Ö18 yer almaktadır. Ö19 5. ve 6. sınıflar için nispeten yeterli olsa da 8.sınıflarda fazla olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö13 de 6.sınıfta yeterli bulurken 7.sınıf için yetersiz olduğunu vurgulayarak soruların basit warm-up görevi üstlendiğini ve bazı soruların çok basitken bazılarının zorlayıcı olabildiğini aktarmıştır.

Öte yandan hazırlık sorularının warm-up olarak iyi fakat üniteye hazırlama açısından iyi olmadığını düşünen Ö17 öğrencilerin önceki senelerde öğrendiği kelimeleri bu sorularda hatırlayamadığını da ifade etmiştir. Hazırlık sorularında öğrencilerin bilmediği kelimeler olabildiğine dikkat çeken Ö7, bu soruların kolay başlayıp zorlaşarak ve daha sade ve anlaşılır şekilde hazırlanmasının gerekliliği ifade etmiştir. Soruların genel olarak yeterli olmadığını vurgulayan Ö8, ön bilgileri ölçmekten ziyade konuya dair ön bilgi vermeyi amaçladığını aktarmıştır. Ö12 de soruların öğrencilerin bilgisini ve seviyesini ölçemediğini belirtiyor.

Hazırlık sorularının üniteye hazırladığını düşünmeyen Ö11 şu şekilde devam etmiştir “... Mesela *what do you look like* sorusu var, öğrencilerin bu kalıbı bilmesini gerektiriyor. Onlara göre *like* kelimesi beğenmektir. Bu hazırlık soruları öğrencilerin zaten bu üniteyi bildiğini varsayarak hazırlanmış. Ben şahsen ünite başında öğrencilerin ünite bilgisini ölçmüyorum ve bu sorulara fazla ihtiyaç duymuyorum. Üniteye karşılaşacakları önemli kelimeleri vererek derse başlıyorum.”. Ö17 de benzer düşüncelerini “Warm-up olarak ünite başında örneğin *what do you look like?* sorusu verilmiş. Buradaki *like* kelimesini geçen seneden beğenmek olarak algılayıp ne seversin diye düşünüyor soruyu, yani hepsi geçen sene gördüğü kelimeleri hatırlamıyor. Kısa ne demekti uzun ne demekti kilolu ne demekti diye bana soruyorlar. Üniteye hazırlama açısından iyi olduğunu düşünmüyorum.”.

Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunun ders kitaplarının hazırlık sorularını yeterli bulmadığı görülmüştür.

5.4.2. Ortaokul İngilizce Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanımı ve Bunların Niteliği

Tablo 19: Ortaokul İngilizce ders kitabında ölçme ve değerlendirme araçları kullanımı ve bunların niteliği

Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Uygunluğu				
Ortaokul İngilizce ders kitabında ölçme ve değerlendirme araçları kullanımı ve bunların niteliği	UYGUN		UYGUN DEĞİLDİR	
	5. Sınıf	<i>f:(5)</i> Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21	
	6. Sınıf	<i>f:(5)</i> Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21	
	7. Sınıf	<i>f:(5)</i> Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21	
	8. Sınıf	<i>f:(5)</i> Ö3, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19	<i>f:(16)</i> Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21	

Kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğuna dair düşünceler çoğunlukta olsa da farklı açılardan değerlendirmeler mevcuttur. Örneğin, ünite sonu değerlendirme sorularını yetersiz bulan Ö16, 7.sınıf ders kitaplarındaki soruların ünite içeriği açısından daha az kapsayıcı, daha basit olduğunu ve 8.sınıf kitaplarında ünite bitiminde öz değerlendirme bölümünün olmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Ö13 de kitaptaki alıştırmaların yeterli olmadığını düşünmektedir ve Ö21 de kitaptaki alıştırmaların niteliğinin yetersizliğini vurgulamıştır ve dinleme ve konuşma sınavlarının da uygulanabilirliğinin düşük olduğunu eklemiştir. Ö4 ve Ö6 8.sınıf ders kitaplarında LGS sınavına hazırlık için çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi gerektiğini aktarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö11 dersinde ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını “ben her ünitenin sonunda mutlaka quiz yapıyorum. Üniteyi ne kadar öğrenip öğrenmediklerini ölçmek adına, benim böyle bir yöntemim var” şeklinde özetlemiş, ders kitabında hazır olarak bu quizlerin verilmesinin bir avantaj oluşturabileceğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda ölçme araçlarında çeşitlilik olması

konusunda da düşüncelerini “ortak sınav yapıyoruz okulların çoğunda, sınıflar bile kademe olarak çok farklı, düşük seviyede olan bir öğrenciye orta seviye soruyorsun. Çok iyi öğrenciye çok kolay gelip 100 alıyor. A sınıfında 1. Seviye kitap kullanırken B. Sınıfında 3. Seviye kitap kullanabilmeliyim ki düşük seviyeliye sıfırdan anlatayım ve iyi öğrenciye de bildiği şeyleri değil.” şeklinde ifade etmiştir.

Değerlendirme araçlarının niteliğine dikkat çeken Ö12 gözlemlerini şöyle ifade ediyor “Her ünitenin sonunda genelde ders kitaplarında *biçimlendirici değerlendirme* olarak bazen güler yüzlü bir şekilde öğrencilerin değerlendirmesi var. Benim öğrencilerim onları anlayıp kendilerini değerlendiremiyorlar. *Özetleyici değerlendirmeye* yönelik şeyler yapıyoruz, öğretim programında yazılan da böyle ama maalesef yeterli değil. Örneğin öğrencinin yapabiliyorsa yıldızı sarıya boyaması gerekiyor ve öğrencinin düşüncesi “yapabildiğim için sarıya boyuyorum” değil. Öğrenci sarı rengi sevdiği için onu sarıya boyuyor. Zaten objektif bir şey yok, öğrenciler kendilerini değerlendirebilecek olgunlukta değiller.”. Öz değerlendirmelerin 5., 6. ve 7. sınıflar için uygun olmadığını belirten Ö20, öğrencilerin öz değerlendirmeden ziyade öğretmenlerin verdiği puanları dikkate aldığını aktarıyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö18 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir. “Daha çok fill-in-the-blanks, matching var, questionare, questions and answers var, test fazla yok. Okuduğunu anlama, klasik sorular, şeklinde var. Eksikliğini hissettiğim bir ölçme tarzı yok, bence değerlendirmeler yeterli oluyor. Bu konuda sorun yaşamıyorum, yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, İngilizce Öğretim Programına uygunluğu alt sorusu kapsamında elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunun ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygun bulmadıkları görülmüştür.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş, tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEFLERİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Ders kitapları öğretim programlarının hedefleriyle tutarlı olacak biçimde tasarlanır ve hazırlanır (MEB, 2022). İngilizce Öğretim Programı, öğrencilere İngilizcenin sadece bir ders kitabı bilgisi değil, aynı zamanda iletişim ve ifade aracı olarak nasıl kullanılabileceğini vurgulayarak dil öğrenmeyi, iletişim odaklı bir süreç olarak konumlandırmayı hedeflemektedir. İletişimsel yaklaşım, hedef dilin sadece bir çalışma nesnesi olarak değil, diğerleri ile etkileşimde bulunmanın bir yolu olarak kullanılmasını içerir; odaklanma genellikle dilbilgisi yapıları ve dil işlevleri üzerinde değil, gerçek anlam oluşturmak için dilin etkileşimli bir bağlamda kullanımına yöneliktir (MEB, 2018; Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards, 2006). Programın hedefleri ve eğitim felsefesi bölümlerinde, iletişimsel yaklaşımın programın hazırlanmasındaki önemi vurgulanmıştır.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce ders kitabının, İngilizce Öğretim Programının genel amaçları, kazanımları ve eğitim felsefesiyle uyumu hakkındaki görüşleri incelendiğinde, bir dizi önemli geri bildirimle karşılaşılmaktadır. Öğretmenler, temel olarak, mevcut İngilizce Öğretim Programının felsefesinin ders kitabıyla uyumunu, genel anlamda, olumlu bulmuş; dil öğretimindeki modern yaklaşımları ve globalleşen dünyada dil kullanımının kritik önemini vurgulamıştır. Öğretmenler, programın amaç ve kazanımlarını da genel olarak, olumlu değerlendirdiler de ders kitabının, programın vurguladığı iletişim odaklı ders ortamını sağlama noktasında eksik olduğu belirtilmiştir. Soğuksu ve Aslan'ın iletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları (2018) adlı çalışmasının sonucu da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmada öğretim programlarında öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerini hedefleyen ve iletişimsel

bir öğrenme ortamı oluşturmayı öneren yaklaşımlara rağmen, sınıf içindeki uygulamaların bu hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığını belirtilmiştir.

Öğretmenlerin geri bildirimleri, özellikle Ortaokul İngilizce Öğretim Programı bağlamında, İngilizce ders kitapları ve uygulamadaki eğitim pratiği arasındaki uyumsuzluğu gösteren bir tablo çizmektedir. Tosun (2022) çalışmasında beşinci sınıf İngilizce öğretim programının yeterli gibi gözüktüğünü ancak hedeflenen İngilizce dilinde iletişim kurma becerisini kazandırmadığını düşündüğünü belirtmiştir ve İngilizce Öğretim Programının hem öğretmenler hem de uzmanlar tarafından yeterli bulunmasına rağmen, eğitim sürecinin sonucunda öğrencilerin genellikle kalıcı İngilizce konuşma becerisi kazanamadıklarını ve öğrendiklerini sonraki yıllara taşıyamadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, programın aracı olan ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirmeyi birincil hedef haline getirmemesinden kaynaklanmış olabilir. Programın iletişime yönelik, öğrenciyi merkeze alan ve onların dili aktif bir şekilde kullanmalarını hedefleyen yeni yaklaşımlar sergilediğini, ancak ders kitabındaki etkinliklerin bunu pratiğe tam anlamıyla yansıtamadığı görüşülen öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Programda öğrenci merkezli etkinlikler (groupwork, rol oynama, drama vb.) önerilmiştir. Drama etkinlikleri, akıcılığa yol açması gereken dil davranışını kolaylaştırır, öğrencilerin hedef dilde kendilerini anlaşılır kılmak için bir dil öğrenmek istedikleri kabul edilirse, drama gerçekten de bu amaca hizmet eder (Davies, 1990). Bu etkinlikler teorik olarak iletişim becerilerini geliştirmeye yöneliktir ancak ağırlıklı drama ve rol oynama gibi etkinlikler içeren bir ders kitabının sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağı konusunda öğretmenlerin şüpheleri vardır. Çelik ve Tümen Akyıldız'ın (2021) araştırmasında dramanın eğitimciler tarafından tavsiye edilen bir teknik olmasına rağmen sadece birkaç katılımcının sınıflarında drama uyguladığını belirttiği ifade edilmiştir. Yani ders kitabını oluşturanlar, öğretmenlerin bu tarz etkinlikleri programda hedeflenen yoğunlukta kullanamayacağını bilerek bu etkinlikleri azaltma yoluna gitmiş olabilirler ya da ders kitabında halihazırda var olan drama etkinliklerinin de öğretmenler tarafından kullanılmadığı söylenebilir.

Programın hedefleri kendi başına gerçekleştirilmesi, ulaşılması zor hedefler olarak görülmezken, bu hedeflerin ders süresi dahilinde tamamlanmasının zor olduğunu ifade edilmiştir. Bu da programın gerçek ders ortamındaki uygulanabilirliği konusunda önemli bir sorunu işaret etmektedir. Ancak öğretmenler bu konuda yaşanan sorunların, sadece ders kitapları ve öğretim programlarından kaynaklanan bir sorun olmayıp, aynı

zamanda dersin işlenişine, sınıf yönetimine ve öğretmenin kendi pedagojik bilgisi ve becerilerine de bağlı olduğunun da altını çizmiştir. Özellikle, öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişim odaklı bir eğitim ortamı oluşturulmasının ortaokul İngilizce derslerine ayrılan sürede (5 ve 6. Sınıfta 3 saat, 7 ve 8. Sınıfta 4 saat) pek de mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bir yabancı dil, ancak günde birçok kez pratik yapılarak iyi bir şekilde öğrenilebilir (Yalçın ve Demir, 2023). Tosun'un (2022) çalışmasının sonucunda da verilen ders saatlerinde ancak dil bilgisi ve yazma gibi becerilere odaklanılabildiği, ancak konuşma etkinliklerine yeterli zaman ayıramadığı ortaya konulmuştur. Rao'ya göre (2019) etkileşimli, kısmen etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere üç tür konuşma durumu vardır. Etkileşimli konuşma durumlarında, konuşma partnerinden tekrar, açıklama isteme veya daha yavaş konuşma talebinde bulunma şansınız vardır. Bu nedenle, etkileşimli konuşma durumları, konuşmacı ve dinleyici için daha kullanışlıdır, çünkü herhangi bir şüphe olmadan konuyu anlayabilirler. Etkileşimli konuşma, iletişim kurmak için oldukça önemlidir. İletişim, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bu bilginin doğru bir şekilde anlaşıldığından emin olmayı da içerir. Özellikle karşılıklı görüş alışverişinde bulunularak, yanlışlar, hatalı anlamalar veya bilgi eksiklikleri hızla düzeltilebilir. Bu nedenle, etkileşimli konuşma, etkili bir iletişim için sadece bir araç değil, aynı zamanda konuşma ve dinleme süreçlerinin en verimli ve başarılı şekilde gerçekleştiğinden emin olmanın anahtarıdır. Bu, bireylerin veya grupların birbirlerini daha derinlemesine anlamasına, empati oluşturmaya ve daha sağlam ilişkiler kurmasına olanak tanır. Çağımızın yabancı dil eğitiminde, dil ediniminin dilbilgisel, sözcüksel ve yapısal özelliklerini kazandırmaya yönelik olduğu yaklaşımlar geçerli değildir ve bu doğrultuda, iletişim boyutu olmayan dilbilgisi kurallarının öğretildiği geleneksel ders kitaplarının yerini yabancı dilde iletişim becerisi kazandıran kitaplara bırakması gerekmektedir (Haznedar, 2017).

İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının, çeşitli kültürel değerleri ve yerel, ulusal ve küresel bilgelikleri içerecek şekilde, çok kültürlülüğe ve topluluk çeşitliliğine takdir ve saygı göstermesi önerilmektedir (Ayu, 2020). İngilizce öğretimi, aynı zamanda, kültürlerarası bilinci ve evrensel değerleri öğrencilere aktarma potansiyeli taşıyan bir araç olarak da değerlendirilmektedir. Ortaya konan eğitim programlarının ve ders kitaplarının, bu perspektifi ne ölçüde yansıttığı, öğretmenlerin gözünden ele alındığında öğretmenlerin, ders kitabının karakter eğitimi konusunda hedeflediği yetkinliğe ulaştığını düşündükleri tespit edilmiştir. Değerler eğitimi konusunda

öğrencilerin sadece bir beceri kazanması hedeflenmemektedir. Değerler eğitimi kendi başına verilmez, programın tema ve konuları içerisinde işlenir (MEB, 2018).

Arkadaşlık, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakârlık gibi evrensel ve ulusal değerler, hem Milli Eğitim Temel Kanunu No. 1739 hem de UNESCO tarafından belirtilmiş olan değerlerdir (MEB, 2018). Öğretmenler; her sınıfta farklı değerlere odaklanıldığından, programda verilen değerlere ek olarak ders kitaplarında çevreyi koruma, sürdürülebilirlik gibi temalara da önem verildiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler öğrencilerin, genel olarak değerlere saygı ile yaklaştığını ancak okulda bir set değer öğrenirken, evde ve çevrelerinde bu değerlerin uygulanmadığını gördüklerini ve bunun da kavramsal bir çakışmaya ve değerlerin tam anlamıyla benimsenmemesine yol açtıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Ağçam (2019) çalışmasında, yeni programda 'kültürel farkındalık'ın yeterince teşvik edilmediğini ve bunun çok sınırlı sayıda ünite (örneğin, milliyetler ve turizm) aracılığıyla aktarılmaya çalışıldığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bazı milli ve evrensel değerler, bazı cinsiyet rolleri ve dürüstlük, bireysellik, prestij gibi bazı kültürel değerler konusunda farkındalıklarını araştırma yoluyla artırmak, daha kalıcı ve etkili olabilir (Ertürk, 2020). Ulum'un araştırmasında (2021) değerlendirilen 5. Sınıf ders kitabında, iç (İngiltere, ABD), dış (Hindistan, Singapur) ve genişleyen (Türkiye, Çin) çember kültürel temsilleri arasında eşitlik olmadığı tespit edilmiştir. Türk yazarlı ders kitabında dış çember kültürel özellikler, yani İngilizce konuşan ancak geleneksel İngiliz kültürü barındırmayan ülkelere dair kültürel özellikler göz ardı edildiği görülmüştür. Bu durum, yazarların Türk kültüründen gelmesi ve sadece iç ve genişleyen çember kültürlerinden etkilenmesi kaynaklı olabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarında Türk kültürü ve hedeflenen iç kültürün tanıtımının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Diğer kültürlerle dair bilgiler ve İngiliz dili kullanımı örneklerin verilmesi öğrenciler için faydalı olabilir.

Sallabaş'ın 2013 yılında yayımladığı araştırmasında ortaokul ders kitaplarında verilen değerler incelenmiştir. Araştırma bulgularında ortaöğretimde yer alan anlatı metnlerinin özveri, duyarlılık ve sevgi gibi değerler açısından oldukça zengin olduğunu ancak barış, hoşgörü, adil olma, sağlıklı olmaya önem verme, dürüstlük, özgürlük, temizlik ve misafirperverlik gibi değerlerin bu metinlerde fazla yer bulmadığı görülmektedir. Sallabaş'ın incelediği ders kitapları artık kullanımda değildir. Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin dönütleri ve alan yazını incelendiğinde ders kitaplarındaki değerler

eğitiminin revize edilip zenginleştirildiği söylenebilir. Örneğin Özcan'ın (2019) tez çalışmasının bulguları İngilizce ders kitaplarının öğrencilere küresel değerleri kazandırma konusunda yetersiz kaldığını göstermiştir ancak, çalışmada geçmiş çalışmalara oranla bulguların olumlu anlamda ilerlemekte olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmenlere göre ders kitapları, öğrencilere değerleri kazandırma potansiyeline sahiptir ancak bu eğitim, evde ve toplumda da desteklenmediği sürece tam anlamıyla etkili olamaz. Değerlerin sadece teorik bilgi olarak kalmaması, bireylerin bu değerleri pratiğe dökmesi, günlük yaşantılarında bu değerleri görmesi ve yaşaması gerekmektedir.

İngilizce Öğretim Programının 7. Sayfasında verilen bilgilere göre programın değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin dil becerilerini ve dil bileşenlerini ölçmek için çeşitli test yöntemlerini içermeli, öğrencilerin öğrenme tarzlarına ve bilişsel özelliklerine uygun bir şekilde tasarlanmalı, programda belirtilen öğrenme ve öğretme yöntemleriyle uyumlu olmalı, öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate almalı, olumlu bir geri bildirim mekanizması sunmalı, öz-değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim süreçlerini içermeli ve öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini belirleme ve geliştirme konusunda yardımcı olmalı, şeklinde özetlenebilir.

Öğretim programı öğrenci-merkezli, kapsamlı bir değerlendirme stratejisi önerirken, öğretmenlerin görüşlerine göre ders kitabının bu stratejiyi yeterince destekleyemediği anlaşılmaktadır. Tüm ve Emre'nin (2017) CEFR'nin öz-değerlendirme çizelgesi açısından Türkçe ve İngilizce dil öğretimi ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini karşılaştırdığı araştırmasında üretim becerilerini geliştiren etkinliklerin (Konuşma, Yazma), öz-değerlendirme çizelgesinde fazla yer bulmadığı görülmektedir. Araştırmacılara göre bu durumda, öğretmenlerin sınıflara daha fazla dışsal materyaller sağlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Görüşülen öğretmenler, ders kitabının ve öğretim materyallerinin programın değerlendirme hedeflerini karşılamada yetersiz olduğunu, öğrencilerin gerçek potansiyelini ölçmekte eksik kaldığını belirtmektedir. Öğretmenler ders kitabındaki değerlendirmelerin kullanımının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerin yeterliliklerini sorgulamışlardır ve süreç odaklı değerlendirmelerin, uygulamada yeterince işlevsel olmadığını düşünmektedirler. Ders

kitaplarında öğrenciler için belirlenen hedeflere uygun olmayan, basit öz değerlendirme aktivitelerinin yer aldığına dair eleştirilerde bulunulmuştur.

6.2. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İÇERİĞİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

İngilizce Öğretim Programının Modeli incelendiğinde dinleme ve konuşma becerilerinin öncelikli olarak ele alındığı, sınırlı okuma ve çok sınırlı yazma becerilerinin de dikkate alındığı bir yaklaşım hedeflendiği görülebilir. İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek amaçlandığı zaman, dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri öğrencilere iletişimsel bir ortamın hazırlanmasıdır (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw ve McDonough, 1993; Ertürk ve Üstündağ, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayarak, gerçek dünya bağlamında İngilizce becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Programda eğitim stratejileri olarak drama/canlandırma ve tema bazlı öğretimin kullanılması öngörülmektedir. Tema tabanlı öğretimde, belirli bir konu çerçevesinde dil bilgisi yapıları ve kelime bilgisi ile bütünleşik bir öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Yabancı dil öğretiminin tema tabanlı bir program çerçevesinde yapılması gerektiği alan yazınında kabul edilen bir gerçektir. Rosyita ve Faradi'nin (2017) deneysel çalışmasında tema tabanlı öğretimin, yetkinlik tabanlı dil öğretiminin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Alptekin, Erçetin ve Bayyurt'un (2008) uzamsal çalışmasında, tema bazlı eğitim programıyla İngilizce öğrenimi gören 10-11 yaşlarında öğrencilerden oluşan deney grubunun, kontrol grubuna göre dinleme ve yazma/okuma konularında daha başarılı olduğunu görülmüştür. Ders kitabı incelendiğinde sadece 7 ve 8. sınıfta tema bazlı öğretim yaklaşımının kullanılmadığı görülebilir. Örneğin 5. Sınıfın ilk ünitesi olan HELLO! tanışma teması içerisinde öğrencilerin kendilerini tanıtabilecekleri dil bilgisi ve bu süreçte kullanabilecekleri kelimeleri verilmiştir. Öğretmenler de tema tabanlı öğretimin ders kitaplarında etkili ve verimli bir şekilde kullanıldığı konusunda hemfikirdir. Bu açıdan ders kitabının İngilizce dersi öğretim programına uygun olduğu söylenebilir.

Davies (1990) dili öğretmede dramının önemini, “drama ekletik yaklaşımın bir parçası olarak bir öğretim yöntemi olarak kabul edilirse, iletişimsel yetkinlik kazanımında ana bir yardımcı haline gelebilir” şeklinde özetlemiştir. Öğretmenler programda 5. ve 6.

sınıfların ana eğitim stratejisi olarak drama/canlandırma verilmesi konusunda farklı yorumlarda bulunmuştur. Öğretmenlerin ders kitabının ana eğitim stratejisi olarak drama/canlandırmayı görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, drama/canlandırma etkinliklerini kendi sınıflarına uygun şekilde farklılaştırmakla ilgili sorunlar yaşadıklarını ve dramanın uygulama alanında sınırlılıklar olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum öğretmenlerin ders kitabında bulunan drama ve canlandırma etkinliklerini de pas geçmeleri sonucunu doğurmuş olabilir. Ders kitapları, onları kullanan öğretmenler kadar iyidir (Tosun, 2013). Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin drama ve rol-oynama gibi aktiviteleri uygulamada yardıma ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmenlere göre öğrenci sayısının fazlalığı ve yetersiz ders saatleri, hem drama/canlandırma aktivitelerinin yapılmasında hem de her sınıfta hedeflenen birincil becerilerden biri olan konuşma becerisinin etkin bir şekilde geliştirilememesine yol açmaktadır.

Öğretmenler, ders kitaplarının içeriğinin ve etkinliklerinin Milli Eğitim Kanunu ve öğretim programının amaçlarına genel olarak uygun olduğunu belirtse de etkinliklerin sayısı ve içeriği konusunda eleştiriler getirmektedirler. Birçok öğretmen, Türk Milli Eğitimi'nin ilkelerinden biri olan ve aynı zamanda 6. sınıfın 10. ünitesini oluşturan "Demokrasi Eğitimi" konusunda yorum yapmıştır. Bu ünite, programın pek çok hedefine birden ulaşmayı amaçlamaktadır. "Değerler Eğitimi" ve "Eğitim Felsefesi" başlıklarında programda da dile getirilen ve öğrencilerin yaşamlarının her evresinde karşılaşacakları Demokrasi konseptinin kitapta nasıl işlendiği, çeşitli öğretmenler tarafından eleştirilmiştir. Demokrasi ünitesinin işleniş biçimi, öğrencilerin yaş grubu için oldukça zorlayıcı bulunmuştur. Demokrasi ünitesi, etkin bir şekilde işlendiği takdirde, üst düzey düşünme becerileri ve sosyal ile sivil sorumluluk sahibi birey olma gibi programda amaçlanan pek çok becerinin geliştirilmesine yönelik verimli bir ünite haline gelebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, bu ünitenin yıl sonunda işlenmesi, öğrencilerin Demokrasiyi içselleştirme sürecini zorlaştırmış olabilir. Ders kitabının bu ünitesinin işleniş biçimi öğretmenler tarafından eleştirilmiştir ancak Milli Eğitim Kanunu'ndaki temel ilkelerle uyumlu olduğu vurgulanmıştır. Birçok öğretmen tarafından, ünitenin hedeflerine tam anlamıyla ulaşamadığı ifade edilmiştir. Kıyak'ın (2020) tez çalışmasında demokrasi konularının ders kitaplarında az vurgulandığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, ders kitabında düzeltilmesi gereken önemli bir konu olarak belirtilebilir. Görüşülen öğretmenler bir tema olarak Demokrasinin öğrenciler için soyut

olduğu ve bu konudaki etkinliklerin, özellikle genç öğrenciler için daha uygulanabilir olması gerektiği konusunda hemfikirdir.

Dünya genelinde en yaygın kullanılan kitaplardan biri olan ELT (İngilizce Dil Öğretimi) ders kitaplarının güçlü bir etkisi vardır ve genellikle Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamında hedef dilin dilbilimsel ve kültürel bilgisinin ana kaynakları olarak kabul edilirler (Chen, 2000; Cortazzi ve Jin, 1999; Huang, 2003; Yörük Çevik ve Durna, 2020). Bu bağlamda, toplumsal duyarlılıkların ders kitaplarına etkili bir şekilde entegre edilmesi, çocuklar ve gençler arasında empati, saygı ve anlayışın geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ders kitapların etkisi, onları sadece dil öğreniminde değil, aynı zamanda öğrencilerin kültürel anlayış ve farkındalığını geliştirmede de önemli hale getirir. Kırkgöz ve Ağcam (2011) çalışmalarında 1997-2005 arasında yayımlanan ders kitaplarında yerel kültürel unsurların, uluslararası hedef kültürel unsurlardan daha fazla olduğunu ortaya koymuştur ancak 2005 eğitim programından sonra yayımlanan kitaplarda farklı bir eğilim tespit etmiştir. Bu kitaplarda hedef kültüre yapılan atıfların, kaynak kültüre yapılan atıflardan daha fazla olduğu görülmüştür. Bu ders kitaplarının küreselleştiğini ve diğer kültürlerin de öğrencilere tanıtılmaya çalışıldığını gösterir. Kıyak'ın (2020) tez çalışmasında Yabancı Dil Olarak İngilizce eğitimi yoluyla öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırma çabasının var olduğu ve yerel ile hedef kültürün EFL ders kitaplarına entegre edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, ders kitaplarının içeriğinin, tüm öğrencilerin sosyal ve kültürel geçmişlerini kapsayıcı ve destekleyici bir şekilde tasarlanması da önemlidir. Ders kitapları hem kendi kültürümüze hem de hedef kültüre yer vermelidir. Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının toplumsal duyarlılıklara hassasiyetle yaklaştığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

LGS sınavı sebebiyle 8. Sınıf öğrencilerinin ihtiyaçları öğretmenler tarafından farklı bir kefeye konulmuştur. Öğretmenler bu öğrencilerinin önceliğinin iyi bir liseye yerleşmek olduğunu, 8. Sınıf ders kitabının ise eğitim sistemimizin bu aşamasındaki öğrencilere uygun bir şekilde tasarlanmadığını, sınav odaklı eğitim sistemimizin, 8. sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Sınav hazırlığı sürecinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitapları yerine daha çok test kitaplarına yönelmesi ve ders kitaplarının kullanılmaması, eğitim materyallerinin ve sistemlerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına ne kadar cevap verdiği sorusunu gündeme getirir. Türk sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü okuma yeterliliği, okuduğunu anlama ve yüksek öneme sahip bir başarı testindeki başarı puanları

arasındaki ilişkinin ölçüldüğü bir çalışmanın bulguları özellikle anlama becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerin, TEOG gibi sınavlarda zorluklar yaşayabileceklerini göstermiştir (Yıldız, Kanık, Uysal, Bilge, Wolters, Saka Yıldırım ve Rasinski, 2019).

Öğretmenler “tek tip” bir ders kitabının ve programın, ülkenin dört bir yanındaki çeşitli etnik kökenlerden, kültürlerden ve coğrafi bölgelerden gelen öğrencilere nasıl hitap edebileceği üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin akademik ve kültürel ihtiyaçları arasındaki bu farklılıklar, öğretmenleri yerel ihtiyaçları karşılamak adına ders materyallerini uyarlamaya ve revize etmeye itmiştir. Kırsal alandaki bir öğrenci için “*Sushi*” teması, günlük yaşantısından oldukça uzak ve yabancı bir konsept olabilir. Bu durum hem öğrencinin ilgisini kaybetme riskini hem de öğrenme sürecinin etkinliğini azaltma riskini beraberinde getirmiştir. 8. Sınıf ders kitabının 3. Ünitesi olan “*In the Kitchen*” bazı öğretmenler tarafından öğrencilerin genel kültürünü geliştirmesi ve toplumsal çeşitliliğe önem vermesi açısından övülse de birçok öğretmen tarafından, içerik açısından zorlayıcı bir ünite olarak bahsedilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin bu üniteyi çok sıkıcı bulduğunu ve dolayısıyla onların ilgilerini çekmeyi zor bulduklarını iletmıştır. Bu durum öğrencinin günlük hayatında karşılığı olmayan konuları işlediği için ortaya çıkmış olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin aktif olarak yemek yapmadıklarına dikkat çekmişlerdir ve ünitenin gereksiz teknik terim barındırdığını düşünmektedir. Yine bu üniteye verilen ‘*Sushi*’ tarifinin herhangi öğrencinin bir ihtiyacını karşılamadığı gibi çoğu öğrencinin günlük hayatında karşılaşacağı bir yemek olmadığı için öğrencilerin verilen kelime ve gramer yapılarını içselleştirmede sorun yaşadığı belirtilmiştir.

5. sınıf ders kitaplarında yer alan “*My Daily Routine*” ünitesi, öğretmenlerin dikkatini çeken birkaç önemli özellikle öne çıkmaktadır. Öğretmenler, bu üniteye sunulan etkinliklerin çeşitliliğine ve bu etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olarak tasarlanmış olmasına özellikle vurgu yapmışlardır. Ayrıca, görsel materyallerin etkili bir şekilde entegre edilmiş olması, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına ve ilgilerinin sürekli canlı tutulmasına yardımcı olmaktadır. Bu özelliklerin bir araya getirilmesi, “*My Daily Routine*” ünitesinin, öğrencilerin hem bilişsel hem de görsel olarak etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, öğrenme sürecini desteklemektedir.

7. sınıf ders kitaplarında yer alan “*Planets*” ünitesi, öğrencilerin günlük dil kullanımlarında fazla karşılaşmayacakları bazı kelimeleri içerdiği ancak öğrencilerin, uzay ve gezegenler konseptini ilgi çekici ve eğlenceli buldukları için bu üniteyi işlerken

zorluk yaşamadıklarını ifade edilmiştir. Ünitenin içeriğinde yer alan "GÖKTÜRK 2" uydusunun 2012 yılında fırlatılması ve bu tarihten sonraki uzay çalışmalarının bu üniteye ele alınmamış olması, ünitenin güncelliğini yitirdiğini gösterdiğine kanıt olarak, bir öğretmen tarafından değinilmiştir. Günlük hayatta doğrudan kullanımı olmayan kelimeler ve metinlerle karşılaşmak, gereksiz gibi görünse de bu bağlamda öğrencilerin genel kültürlerini zenginleştirmek açısından yararlı olmuştur denilebilir.

TEPAV (2023) raporuna göre öğrencilerin sınıfı ilerledikçe İngilizce dersini sıkıcı ve zor bulmaya başlamakta ve dolayısıyla motivasyonları azalmaktadır. Görüşülen öğretmenler 5. sınıf öğrencilerinin %80'i İngilizce dersini sevdiğini belirtirken bu oran 8. Sınıfta %51'e düşmektedir. Bu verilerle görüşülen öğretmenlerin yorumları arasında korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok memnun kaldıkları ders kitabının 5. Sınıf olduğu ve memnuniyetlerinin 8. Sınıfa doğru azaldığı söylenebilir. Öğretmenler 7. sınıf ders kitabını sıkıcı ve yoğun olarak nitelendirmiştir. 8. Sınıfların ders kitabının ise öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin gitgide İngilizce dersinden soğumasının nedeni ders kitaplarının etkinliğinin düşmesi ile bağlantılı olabilir.

Öğretmenler 5.,6. ve 7. Sınıf ders kitaplarının genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığını ve günlük yaşamda karşılaşabilecekleri bir dil öğretmeyi hedeflediklerini düşündüklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler, günlük dil kullanımı ile alakalı olarak öğrencilere daha fazla pratik yapma olanağı sağlayacak etkinliklerin ders kitaplarında yer almasını talep etmektedirler. Bu sayede, öğrencilere gerçek hayatta karşılaşacakları durumlarla bağlantılı dil pratiği olanağı sağlanacaktır. Bu, dilin sadece teorik bir bilgi olarak kalmamasını, aynı zamanda kullanılabilir bir beceriye dönüşmesini sağlayacaktır. Davies'e (1990) göre drama, hem ders kitabı diyalogları ile doğal dil kullanımı arasındaki boşluğu hem de sınıf ile gerçek hayat durumları arasındaki benzer bir boşluğu kapatmaya yardımcı olabilir. Ona göre drama dilin bağlam içinde kullanılmasını sağlar ve öğrencilere gerçek hayat durumlarında başarı deneyimi sunarak, onları sınıf dışındaki dünyayla başa çıkmak için gerekli güvenle donatır. Bu bağlamda, ders kitabındaki drama etkinliklerini artırarak öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri bir dil öğretilir.

Ortaokul dönemi, öğrencilerin somut bilgilerden daha soyut bir aşamaya geçiş yaptıkları bir zaman dilimidir ve bu nedenle yüksek seviye düşünme yeteneklerini geliştirmeleri açısından kritiktir. Bu perspektifte, eğitim sürecinde en sıklıkla kullanılan

materyaller olan ders kitapları, öğrencilere yüksek seviye düşünme becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynar (Olukçu ve Yıldız, 2022). Bu bağlamda temel olarak ifade edilen endişeler ve yorumlar, ders kitabında kullanılan görsel materyaller ve etkinlikler üzerine yoğunlaşmaktadır ve bu materyallerin ve aktivitelerin genel olarak çocukların üst düzey düşünme becerilerini yeterince geliştirmediği, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi yeterince teşvik etmediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ağçam (2019) çalışmasında, İngilizce Öğretim Programında 2'nci ve 7'nci sınıfların programlarında birkaç öğrenme çıktısı dışında yaratıcılığın dahil edilmediğini tespit etmiştir. Ağçam, bu kategoriyle ilgili öğrenme çıktıları yazılırken göz önünde bulundurulması gereken 'yaratmak' fiilinin, programda hiç kullanılmadığını ve benzer şekilde, bu beceri kategorisi için tanımlanan diğer fiillerden de, sadece 8'inci sınıf programında 'tasarlamak' fiilinin bir kez görüldüğünü eklemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin A1, A2 seviyesinde İngilizceye sahip oldukları için önce daha temel becerileri öğrencilere kazandırıp, daha sonra üst düzey düşünme becerilerine odaklanılması gerektiği savunulabilir ancak üst düzey düşünme becerileri öğrencilerin seviyesine uygun etkinliklerle de geliştirilebilir. Carr (1990)'a göre, edebiyat, öğrencilere fikirleri, değerleri ve etik soruları düşündürmek için programdaki diğer alanlardan daha fazla fırsat sunar (Alagözlü, 2006). Alagözlü (2006) İngilizce sınıflarında eleştirel düşünme becerileri artıracak tavsiyeler verdiği çalışmasında, doğası gereği tartışmacı olan edebi metinlerin öğrencileri düşündürmek için değerli bir araç olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla ders kitabındaki metinlerin doğru seçimi, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırabilir.

Bozkurt'un (2019) tez çalışmasında işbirlikli öğrenme tekniğinin 9. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimine olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır. İşbirlikli çalışmaların öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi teşvik ettiği düşünüldüğünde, ders kitaplarındaki bu tür etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği söylenebilir. Çelik ve Tümen Akyıldız'ın (2021) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin genellikle yaratıcılığa yüksek değer verdikleri, ancak yaratıcı düşünmeyi teşvik edecek yeni ve etkili fırsatlar sunmada eksik kaldıkları belirtilmiştir. Araştırma, yaratıcı düşünmenin EFL alanında önemle teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, görüşülen 21 öğretmenin cevaplarıyla uyumludur; öğretmenler üst düzeyde düşünme becerilerini önemsemekle birlikte, öğrencilere bu becerileri kazandırdıklarını düşünmemektedirler. Bu durum, ders

kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunmasının, daha standartlaştırılmış ve etkili bir öğretim sürecine katkıda bulunacağını göstermektedir.

7. Sınıfın “*Environment*” ünitesinde etkinliklerin hem öğrencilerin seviyesine uygun olup hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Hem bu ünite hem de 6. Sınıfların “*Saving the Environment*” adlı ünitesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren metin ve etkinlikler barındıran üniteler olarak öğretmenler tarafından bahsedilmiştir. Özellikle ünitelerde yer alan “Neden yenilenebilir enerji kullanmalıyız?” gibi sorular, analitik düşünme becerilerini tetikleyebilir ve öğrencilerin problem çözme ya da yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilir. Bu alan yazınında da desteklenen bir yaklaşımdır. Kök ve Duman (2023) çalışmalarının sonucunda, Problem Tabanlı Öğrenme yönteminin dil becerileri, akademik beceriler, sosyal beceriler ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin, derste aktif olma, kendi kendine araştırma yapma ve öğrenme yeteneklerinin arttığı belirtilmiştir. Yörük Çevik ve Durna’ya göre (2020) İngilizce ders kitapları sadece kültürel konuları değil, aynı zamanda açık çevresel mesajları ve ekolojik etik değerleri de teşvik etmelidir. Bu üniteler doğası gereği derse aktif katılım, düşünme, güncel konulara hâkim olma zorunluluğu barındırması sebebiyle öğrencilerin yalnızca kitapta yer alan bilgileri tekrar etmelerini değil, aynı zamanda kendi düşüncelerini, fikirlerini ve anlayışlarını ifade etmelerini de sağlar. Öğrenciler bu konuları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilirler ve bu bilgileri kendi topluluklarında nasıl kullanabilecekleri üzerine de düşünebilirler. Bu bağlamda, birçok öğretmen, bu üniteyi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef alan bir ünite olarak nitelendirmiştir. Gürsoy ve Sağlam’a (2011) göre, çevre ile ilgili konuların, programdaki tüm derslerin içeriğinde ele alınması gerekmektedir. Gürsoy ve Sağlam’ın çalışmalarının sonuçları aday öğretmenlerin yabancı dil derslerinin içeriğine çevre eğitimini ekleme eğilimi gösterdiklerini belirtilmektedir. Bu durum tezin bulgularını da destekler niteliktedir. Öğretmenler ders kitaplarında çevre bilincinin aşılmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Salı ve Gürsoy’un çalışmasında (2014), aday öğretmenlerin yabancı dil sınıflarına çevre konularının dahil edilmesi hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Ders kitabında kullanılan görsel materyallerin çoğunluğunun basit eşleştirme etkinliklerine yönlendirildiği ve geriye kalan görsellerin de öğrencilerin metinleri daha

kolay bir şekilde aklında canlandırabilmesi veya kitaba daha renkli ve ilgi çekici bir hale getirmesi amacıyla kullanıldığı vurgulanabilir. Araştırma sonucunda, ortaokul İngilizce ders kitabındaki görsel materyallerin, genellikle öğrencilere verilen bilgileri doğrulama amacı güttüğü, fakat bu görsellerin öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini daha fazla harekete geçirme yönünde bir rol oynamadığı görülmüştür. Bu durum alan yazınındaki araştırmalarda da teyit edilmiştir. Başal, Çelen, Kaya ve Boğaz'ın (2016) Türkiye bağlamında İngilizce Ders Kitaplarındaki Resimler Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmasında ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin “süsleyici, temsili, organizasyonel, yorumlayıcı ve dönüştürücü” fonksiyona sahip olabileceği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da ders kitaplarının tamamında dekoratif, temsili ve yorumlayıcı işlevlere sahip görsel materyaller bulunduğu ve bu üç işlev arasında, temsili işleve sahip görsel materyallerin en yüksek sıklıkla kullanılırken, yorumlayıcı işleve sahip görsel materyallerin en düşük sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacılara göre, kitap yazarları, öğrencilerin metinle resim arasında yakın bir bağ kurmasını sağlamak amacıyla, temsili işleve sahip daha fazla görsel materyal kullanıyordu. Aynı durumun ortaokul İngilizce ders kitaplarında da geçerli olduğu söylenebilir. Tüm ve Emre'ye göre (2017) ders kitapları yeterli talimatları veya görseller/gerçeklerle zenginleştirilmiş dil bileşenleri, görevler, etkinlikler, alıştırmalar ve eleştirel söylem analizi özelliklerini içeren rehberlik sağlarsa, konuşma etkinlikleri de öğretmenler için daha çekici, tatmin edici ve zaman kazandırıcı olacaktır.

Ertürk ve Üstündağ'ın (2007) çalışmasına göre, İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan materyallere yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, bu materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, onların konuşmalarını daha anlaşılır kıldığı, dilbilgisi kurallarının doğru kullanımını teşvik ettiği ve kelime dağarcığını genişleterek daha akıcı bir konuşma becerisi kazandırdığı ortaya çıkmaktadır. Yani doğru görsel materyal seçimi ile öğrencilerin temel becerilerinden biri olan konuşmayı geliştirmek mümkündür. Öğretmenlerin çoğunun, ders kitaplarındaki görsel materyallerin ve etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlamadığını düşündüğü görülmüştür. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ve fikirlerini ifade etmeleri için daha fazla alan bırakılması ve görsel materyallerin bu amaca hizmet edecek şekilde gözden geçirilmesi de önem taşıyabilir.

Öğretmenler anlamı veya iletişimi etkileyen ciddi bir imla veya dil bilgisi hatasıyla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler genel olarak materyallerin kalitesinden

memnun görünmekle birlikte, ufak hataların olduğu ve bu hataların öğretmenler arasında paylaşıldığı belirtilmiştir. 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve "Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri)" adını taşıyan araştırmada, öğretmenlerin mevcut ders kitaplarıyla ilgili görüşleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Rapor, öğretmenlerin ders kitaplarındaki güçlü yönleri belirlemeleri amacıyla tasarlanmış ve bu kapsamda bir dizi değerlendirme maddesi öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Öğretmenlerden, kitaplar hakkındaki farklı yönlerle ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir ve sonuçlar belirli bir değerlendirme ölçeği üzerinden analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki güçlü yönler ile ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde, elde edilen bulgular oldukça dikkat çekicidir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanları alan iki madde sırasıyla; "İçerikte güncel yazım kurallarına uyulmuştur." ve "İçerikte noktalama hataları bulunmamaktadır." şeklinde sıralanmıştır. Rapordaki veriler bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Yatay kaynaşıklık, farklı konu alanlarının birbirine bağlanmasını ifade ederken, dikey kaynaşıklık ise bir programın içeriğindeki sıralama düzenini tanımlar (Atmaca, Bumen 2023; Ornstein ve Hunkins, 2018). Öğretmenlerin ders kitaplarının içeriklerinin, sınıf içi ve sınıflar arası süreklilik açısından uygun olup olmadığına dair öğretmenlerin farklı perspektifleri ve deneyimleri vardır. Öğretmenlerin bir kısmı, konuların farklı kademeler ve sınıflar arasında yeterince kaynaşmadığını, dolayısıyla dikey kaynaşıklık sağlanmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenler bu durumu, aynı dil bilgisi konusunun üst sınıflarda tekrar edilmesi olarak örneklemektedir. Kitapları hazırlayanlar ve yayınevleri farklılık gösterdiği için, bir önceki sınıfta işlenen bilgilerin diğer yayınevi tarafından göz ardı edilmesi söz konusu olmuş olabilir. Yabancı dil öğretim programlarının içeriğinin sarmal program ilkelerine göre tasarlanması esastır (Demirel, 2003) ve bu sayede eski bilgiler sistematik olarak tekrarlanır (Dilekli, 2018) yani programda ve dolayısıyla ders kitabında verilen bilgilerin tekrar etmesi doğaldır. Ancak TEPAV (2023) raporuna göre öğretmenler öğretim programını takip etmek zorunda olduğu ve sınıflar ilerledikçe aynı programın tekrarlanmaya devam ettiği için, öğrenciler kendilerinde bir ilerleme göremiyor ve dolayısıyla İngilizce seviyelerini düşük olarak adlandırıyordu. Krashen'in i+1 teorisi bu durumu açıklayabilir. Bu ifade, "i" simgesinin bir öğrencinin dil gelişiminin mevcut aşamasını temsil ettiğini, "+1" simgesinin ise öğrencilerin hedef dildeki mevcut yeterlilik düzeylerinin biraz ötesinde girdiye ihtiyaç duyduğu fikrini

yakalamayı amaçladığını belirtir (Bailey ve Fahad, 2021). Bu bağlamda, Krashen'in i+1 teorisi, öğrencilerin dil öğreniminde ilerleme görmeleri için sürekli aynı programın tekrarlanmasının yetersiz olduğunu gösterir. Öğrencilerin gerçekten dil becerilerini geliştirebilmeleri için, öğretim programlarının her öğrencinin mevcut yetenek düzeyini dikkate alarak, onlara sürekli yeni ve biraz daha zorlayıcı içerikler sunması gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu ve dil öğrenme sürecindeki başarılarını artırabilir.

Çoğu öğretmen diğer derslerin programlarına hâkim olmadıkları için yatay kaynaşıklık konusunda yorum yapamayacaklarını belirtmiştir. Diğer derslerin programlarını inceleyen öğretmenler ise Türkçe dersinin programının da göz önüne alınarak İngilizce dersinin hedef ve kazanımlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmişler. Bir öğretmen, 6. sınıfta hem "present-simple" hem de "past" zamanların öğretildiğini, bu durumun öğrenciler için kafa karışıklığına yol açtığını ve bunun dışında bazı durumlarda verilen bilgilerin önceki yıl işlenen bilgilerle uyuşmamasından dolayı sürecin daha da karmaşıklaştığını belirtiyor. Belirli ünitelerin, "*natural forces*", "*planets*", "*biographies*" yatay kaynaşıklıkta başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin zaman zaman "Biz fen dersine mi girdik, sosyal dersine mi?" şeklinde sorular sorması, bu konuların interdisipliner bir şekilde işlendiğini ve bilginin bir üst sınıfa taşındığını gösteriyor. Öğretmenler konuların basitten karmaşığa işlendiğini, her sınıf düzeyinde konuların kendini tekrar ederek ve pekiştirerek ilerlediğini, yani, her sene biraz daha zorlayıcı hale gelerek, öğrencilerin bilgi ve becerilerini pekiştirdiğini belirtiyorlar. Konuların sıralamasının da bu durumu etkileyebileceği öne sürülmektedir; temel dilbilgisi yapılarının ve kelimelerin öğrencilere etkin bir şekilde öğretilmemesi, daha ileri konularda karşılaşılan güçlüklerin temelini oluşturmaktadır. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen'in (2017) çalışmalarında 2006 ve 2013 programları incelenmiş ve programların aşamalılık ve süreklilik ilkelerine uygun olarak tasarlandığı görülmüştür. Taşpınar (2022) tez çalışmasında, ders kitaplarındaki dinleme ve okuma metinlerinin, -bazı istisnalar dışında- üst sınıfa geçtikçe dilbilimsel karmaşıklığın da artış gösterdiğini ortaya koymuştur. 2018 programı da bu ilklere uygun hazırlanmış olsa da ders kitaplarına yansımaları konusunda ders kitaplarının hem yatay hem de dikey kaynaşıklık konusunda başarılı ve başarısız olduğu konular olduğu tespit edilmiştir.

Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen'in (2017) son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarını inceledikleri çalışmalarında, 2006 ve 2013

yıllarında yayımlanan programların, öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmeye odaklanan öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği bulunmuştur. Ancak, bu programlar için ayrılan sürelerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu iki programda da haftalık İngilizce ders saatinin 5. Ve 6. Sınıflarda 2 saat, 7. Ve 8. Sınıflarda dört saat (her biri 40 dakika) olduğu görülmektedir. 2018 programında yapılan düzenlemeyle 5. Ve 6. Sınıfların haftalık ders saati 3'e çıkarılmış, 7 ve 8. Sınıfların İngilizce ders saati aynı kalmıştır. Tezin bulgularına göre 5. Ve 6. Sınıfların ders kitaplarının 7. Ve 8.sınıflara göre daha uygulanabilir bulunduğu görülmüştür. 5. Ve 6. sınıfların artırılan ders saatleri kazanımları yetiştirmek için faydalı olmuş olsa da öğretmenler iletişim odaklı bir ders ortamı sağlanması için 3 ve 4 ders saatinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Civriz'in (2019) 2002, 2011, 2014 ve 2017 İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikleri incelediği araştırmasında, programlarda genellikle konu ve tema sayılarının azaltıldığı, ders saatlerinin kısaltıldığı, önerilen materyallerde ve öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapıldığı ve programlara teknolojik unsurların dahil edildiği tespit edilmiştir (Karsantık ve Yağcı, 2021).

Her dil öğretiminde olduğu gibi, İngilizce öğretiminde de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Bulgular, ortaokul İngilizce kitaplarının uygun ve anlaşılabilir yönergeler içerdiğini göstermektedir.

Bulgular dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeye yönelik faaliyetleri kapsama ve dağılım açısından bazı eksikler taşıdığını göstermektedir. Dinleme etkinliklerinin ders kitaplarında geniş yer bulduğu; ancak yazma ve konuşma etkinliklerinin yetersiz kaldığına dair ortak bir görüş bulunmaktadır. Ders kitaplarının üretim gerektiren becerileri geliştirme kısmında yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durum Türkiye'deki eğitim sisteminin hemen her yanına sirayet etmiştir. YDS ve YÖKDİL sınavları alımlayıcı becerilerden okuduğunu anlama ve alt dil becerilerinden gramer ve kelime dağarcığı gibi sınırlı bir alanı ölçmektedir ve bu durum YDS'den 90 puan alıp İngilizce konuşamayanlar insanlar olmasıyla sonuçlanabilir (Yaman, 2018). Alan yazınındaki çalışmalar üniversite öğrencilerinin üretici becerilerine odaklanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine fazla araştırma yapılmadığı görülmüştür. Tüm ve Emre (2017) Yeni Hitit ve Success kitaplarındaki konuşma betimleyicileri üzerine yapılan analizler sonucunda, her iki kitabın da konuşma üretiminden ziyade konuşma etkileşimine odaklandığını ortaya koymuştur. Bu durum tezin sonucunu da

desteklemiştir ve ders kitaplarında üretici becerilere daha çok zaman ayrılması gerektiğini göstermiştir.

Öğretmenlerin bir bölümü, özellikle el işi gibi etkinliklerin ders kitaplarında yeterince bulunmadığını belirtirken, bu tür aktivitelerin öğrencilerin birden fazla beceriyi simultane olarak geliştirmelerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadırlar. Böyle etkinlikler, öğrencilere yalnızca teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik uygulama ve el becerileri kazandırma potansiyeli bulunmaktadır.

Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler konusunda, öğrencilerin metinleri anlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. İngilizcenin okunuşu ve yazılışı farklı olan bir dil olması nedeniyle bazı öğrencilerin kelimeleri duyup anlamada sorun yaşadıkları ya da kelimeleri tanımadıkları durumlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin özellikle dinleme etkinlikleri konusunda daha fazla hazırlık materyaline ihtiyaç duydukları, okuma metinlerinin yeterli olmadığı ve yazma ile konuşma faaliyetlerinin yeterince zorlayıcı olmadığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, ders kitaplarının dil öğretimine dair bir takım önemli unsurları barındırdığı, ancak özellikle dört temel dil becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesine yönelik birtakım eksiklikler ve dengesizlikler taşıdığı görülmektedir. Öğretmenler, bu eksiklikleri telafi etmek adına çeşitli ek materyaller ve aktivitelerle derslerini takviye etme gerekliliği duyduklarını ifade etmektedirler.

Dil öğreniminin en temel becerilerinden olan dinleme ve konuşma, interaktif ve doğrudan iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Bir ders kitabının, bu temel becerileri göz ardı etmesi ve bu konuda yeterli destek ve yönlendirme sağlamaması, öğrencilerin bu kritik becerileri etkili bir şekilde kazanmasını engelleyebilir. Konuşma becerisinin eğitimi ve değerlendirmesi, özü itibarıyla, diğer dil becerilerine nazaran daha kompleks ve zorlu bir süreç olarak kabul edilebilir. Ertürk ve Üstündağ (2007) bu konuda, dil öğrenme ortamlarının, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik verimli ve etkili öğretim materyalleri ile desteklenmesinin altını çizmiştir.

6.3. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNE UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Görüşülen öğretmenlerin deneyimleri ve eleştirileri, mevcut İngilizce ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde bazı önemli noktalarda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin ortaokul İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin farklı seviye ve ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadan ve aktif öğrenme ile farklılaştırılmış öğretim konusuna odaklanılmadan hazırlandığını düşündüğünü göstermektedir. Alan yazınına göre farklılaştırılmış öğretim öğrenciler ve öğretmenler için pozitif sonuçlar doğuran bir yöntemdir. Yavuz'un (2020) çalışmasında, Türk yabancı dil öğrencilerinin farklılaştırılmış öğretimi ayırt edici, eğlenceli, çekici, öğretici ve ilginç bulduğunu ortaya koyarken, öğretmen yansıtıcı günlük zaman kısıtlamalarını, öğrenci farkındalığını ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim ihtiyaçları gibi konuları gündeme getirmiştir. Öğrencilere yapılan başarı testi sonucunda farklılaştırılmış öğretimin, Türk lise öğrencilerinin yabancı dil başarısında fark yarattığını göstermiştir. Sapan ve Mede (2021) tarafından yapılan araştırma da bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışma grubu İstanbul, Türkiye'deki bir devlet okulunun 8. sınıf İngilizce programına kayıtlı 24 öğrenci ve bir öğretmenden oluşan bu çalışmanın bulguları, farklılaştırılmış öğretimin katılımcıların yabancı dil yetkinliği, yabancı dil motivasyonu ve dil farkındalığı alanlarında gelişim sağlamasını sağladığını göstermiştir. Hem öğrenciler hem de öğretmenleri, İngilizce çalışırken ve öğretirken farklılaştırılmış öğretim kullanımını etkili ve faydalı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin ders kitaplara entegre edilmesi durumunda daha öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha iyi yanıt verilebileceğini, öğrenme sürecinin daha etkileşimli ve öğrenci merkezli hale gelebileceğini ve sonuç olarak öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin daha etkin bir şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir.

Ders kitaplarda yer alan etkinliklerin, geniş spektrumdaki öğrenci seviyelerini ve gereksinimlerini tek bir çerçevede ele almaya çalıştığı görülmektedir. Ders kitapları ve öğretim programı, öğrencilerin İngilizce düzeylerindeki farklılığı ve bunun sonucunda oluşan ihtiyaçları dikkate almamaktadır (TEPAV, 2023). Öğretmenlere göre bir yanda, İngilizcesi iyi olan öğrenciler, mevcut ders kitaplarında yer alan etkinlikleri ve konuları sıkıcı ve tekrara düşmüş bulabilirken, diğer yanda temel dil becerilerinde eksikleri olan öğrenciler, içerik karşısında boğulmuş ve göz ardı edilmiştir. Bu kapsamda, bu iki farklı

öğrenci profili arasında belirginleşen farklılık, öğrenme-öğretme sürecinde dengesizlik doğurabilmektedir. Ders kitaplarının farklılaştırılmış öğretim konusunda yetersiz kaldığı, çekingen ve içe dönük öğrencilerin kaybolabildiği öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, her bir öğrenciyi kendi benzersiz özellikleri ile değerlendirip, bu çerçevede bir öğretim stratejisi oluşturmayı amaçlar. Her bir öğrencinin bireysel öğrenme tarzı, ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak, daha etkin ve verimli bir öğrenme süreci oluşturulabilir. Öğretmenlerin geri bildirimleri, ders kitaplarının içerik ve yapılarını, daha kapsayıcı, esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma döndürecek biçimdedir ve düzenleyiciler ve eğitim materyali üreticileri tarafından dikkate alınmalıdır.

Öte yandan, öğretmenler, kullandıkları kitapların öğrenci katılımını teşvik edebilecek aktivite ve konular içerdiğini ifade etmektedirler. Özellikle drama ve rol-oynama aktivitelerinin öğrenci katılımını ve dil kullanımını artırma noktasında oldukça verimli olduğu, dil eğitim pratiğinde öne çıktığı alan yazınında sıklıkla bahsedilen bir konudur. Drama ve rol-oynama aktiviteleri birçok farklı öğrenme stiline sahip öğrenciye hitap edebilecek aktivitelerdir. Drama, uyumluluğu, akıcılığı ve iletişimsel yetkinliği teşvik eder (Davies, 1990). Horasan Doğan ve Özdemir Şimşek'in araştırmasında (2017) öğretmen adayları verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak için dramanın eğlenceli bir aktivite olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında yaratıcı dramanın İngilizce öğretmen adaylarının üstbilişsel becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Drama gibi aktivitelere ders kitabında daha çok yer verilmesi durumunda, İngilizce dersi hem daha eğlenceli ve etkili gelip, hem de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir.

İngilizce ders kitabı etkinlikleri ve uygulama sürecindeki zorluklar konusundaki öğretmen görüşleri, kitabın dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli aktiviteler barındırdığını, fakat sınıf pratiğinde bazı uygulama ve adaptasyon sorunlarıyla karşılaşıldığını ortaya koyulmuştur. Yoğunluk ve zaman yönetimi, bu bağlamda öne çıkan bir sorunlardan biridir. Öğretmenler, kitapta çok fazla içerik olduğunu ve bu nedenle belli bir zaman diliminde tüm konuları ve etkinlikleri işlemekte zorlandıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler aynı zamanda, öğrenci sayısının, kitaptaki etkinliklerin uygulanabilirliğini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Az sayıda öğrenci içeren sınıflarda, grup aktivitelerini uygulamak zor olabildiğinden ve bu nedenle, öğretmenlerin esnek ve

kolay adapte edilebilir materyallere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. İçerik ve zorluk seviyesi konusunda ise, 5. ve 6. Sınıfların ders kitaplarına yönelik genelde pozitif bir yaklaşım vardır. Öğretmenler bu kitapları değerlendirirken eğlenceli, seviyelerine uygun, günlük yaşama uygun gibi kelime kullanmıştır. 7. Sınıfların ders kitabının içeriğinin çok yoğun olduğu ve 8. Sınıfların ders kitabının öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığı da tekrar eden cevaplardandır. 8. sınıf için belirlenen okuma metinlerinin zorluk seviyesinin fazla olduğu belirtilip, içerik ve etkinliklerin zorluk seviyelerinin öğrenci seviyelerine uygun olarak tekrar değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyulmuştur. Cunningsworth'e göre ders kitapları, öğretmenlere ve öğrencilere faydalı materyaller sağlar, ancak onların 'efendisi' olmamalıdır." (Cunningsworth, 1995:7, Charalambous, 2011).

Birçok farklı öğretmen de özellikle 7. Sınıf ders kitabındaki etkinlikleri sınıfa göre düzenlediklerini not etmiştir. 7. sınıf kitabının yeterince çekici olmadığını ve görsel açıdan daha fazla desteklenmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Görsellik ve çekicilik, özellikle genç yaş grupları için önemlidir ve görsel materyaller, metin ve aktiviteleri destekleyerek öğrenme sürecini kolaylaştırabilir. Kitaplar ve programlar, genel kurallar ve standartlar çerçevesinde oluşturulsa da her sınıf ve öğrenci grubunun kendi ihtiyaçları ve özellikleri vardır. Öğretmenlerin çoğunluğu etkinliklerin derste uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarının programla uyumlu olduğu, fakat özellikle dil eğitiminde yazma ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinlikler açısından eksik olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılmasının zorluğuna işaret edilmiştir. Son yıllarda İngilizce öğretiminde gramer ezberletmekten ziyade konuşma ve iletişim becerilerine daha fazla vurgu yapılmaktadır ancak mevcut ders kitaplarındaki etkinliklerin bu yeni amaca tam olarak hizmet etmediği ifade edilmiştir. Atas (2015) çalışması sonucunda dramının İngilizce sınıflarında konuşma kaygısını azaltmada yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin İngilizce dersleri hakkındaki önyargılarından kurtuldukları ve sınıfa istekle gelmeye başladıkları görülmüştür. Bu bağlamda drama gibi aktiviteleri ders kitabına eklenerek öğrenciler konuşmaya teşvik edilebilir.

Çelik ve Kocaman'ın (2016) çalışmasında dilbilimsel (kelime dağarcığı, gramer, telaffuz, konuşma ve okuma becerileri) ve eğitsel (sınıf yönetimi, öğretim becerileri ve metodoloji, testler, ödevler, ders kitabı, öğretmenin bireysel etkisi, teknoloji ve arka

plan) faktörlerin İngilizce öğrenme sürecindeki en büyük iki zorluğu oluşturduğu ortaya konulmuştur. Bu durum tezde de desteklenmiştir.

Öğretmenler, teknolojik materyallerin öğrenci katılımını artırıcı önemli kaynaklar olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları teknolojik entegrasyon olarak sağlanan EBA ve Diyalekt platformlarını kullanmalarına rağmen, bu platformları yetersiz bulduklarını ifade etmektedirler. Araştırmada, öğretmenlerin "Diyalekt" isimli uygulamanın varlığından haberdar oldukları fakat içeriği hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıkları ve aktif olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu noktada, öğrencilere dilin kullanım alanlarını genişletecek, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyecek görsel ve işitsel materyallerin kitaplara dahil edilmesi, özellikle teknolojik araçların dil öğretim sürecine entegre edilmesi elzem hale gelmektedir. Kitapların dilin canlı kullanımını yansıtan, teknoloji ile entegre, görsel ve işitsel materyalleri kapsayan, aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarını ve bireysel ihtiyaçlarını ön planda tutan bir yapıya bürünmesi hem öğretmenlerin işlerini kolaylaştır hem de öğrencilerin dil öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilirler.

Bazı öğretmenler, farklı sebeplerle farklı tipteki kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Dijital yerli olarak adlandırabileceğimiz öğrenci profilinin ders kitabı ile sağlanan teknolojik ek materyalleri ilgi çekici bulması zor olacaktır. Dijital yerliler, interaktif ve dinamik içeriklere alışkındır. Basılı ya da statik elektronik materyallere göre, videolar, animasyonlar, interaktif simülasyonlar gibi dinamik materyallere daha fazla ilgi gösterirler. Öğretmenler zümreleri tarafından hazırlanıp internete konulan, ders kitabını interaktif hale getiren materyalleri aktif olarak kullandıklarını, bu şekilde dersi işlemeyi daha verimli bulduklarını iletmiştir. TEPAV (2023) raporu bulguları da öğretmenlerin eğitim materyalleri arasından en çok akıllı tahtayı faydalı bulduklarını göstermiştir. Yine aynı raporda öğretmenler tarafından en az faydalı kaynak olarak ders kitapları verilmiştir. Ağçam (2019) yeni programda, dijital becerilere yatay becerilere göre daha sık yer verildiğini ancak, yatay becerilerin, dijital becerilere göre programa daha istikrarlı bir şekilde dahil edildiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin dijital materyallerin artırılması yönünde bir talebi olduğu görülmektedir. EFL ilkokul öğrencilerinde İngilizce dinleme çeşitliliği ve konuşma üzerine mobil cihazların kullanımının etkileri adlı çalışmanın bulgularına göre İngilizce dil öğreniminde teknoloji kullanımının öğrencilerin dil yetkinliği üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Hwang, Huang, Shadiey, Wu ve Chen, 2014). Julia (2023) birçok farklı çalışmayı

özetlediği tezinde teknoloji kullanımının öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini artırmada etkili bir araç olabileceğini göstermiştir.

Öğretmenler, özellikle 5. Ve 6. Sınıf ders kitaplarındaki el işi (craft) etkinliklerinin eksikliğinden bahsetmişlerdir. Bu sınıflar genelde ek materyal kullanımını gerektirmeyen ders kitaplarına sahip olmaları ile öne çıksalar da el işi etkinliklerinin artırılabilirdiğinden bahsedilmiştir. 7. Sınıf ders kitabı hakkında ise, etkinliklerin çokluğundan bahsedilmiştir. Öğretmenler bütün etkinlikleri yetiştiremedikleri için ders kitabından uygun gördükleri etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. 7. Sınıf ders kitabının, diğer ders kitapları hakkında sıklıkla bahsedilen öğretmene seçenek sağlama konusunda başarılı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin en az ek materyal kullandığı sınıf 7. Sınıf olmuştur. Öğretmenlerin en çok ek materyal kullandıkları sınıf olarak ortaya çıkan 8. Sınıf konusunda, öğrencilerin merkezi sınav hazırlığı kapsamında ihtiyaç duydukları testleri sağlayamadığı ifade edilmiştir.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin online olarak ders materyallerini ve cevap anahtarlarını bulabildiklerini, bu nedenle ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Genel olarak, öğretmenler İngilizce ders kitaplarının yeterli olmadığı görüşünde birleşmekte ve ek materyal, teknolojik entegrasyon gibi öğrenci katılımını artırıcı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve eğitimi daha verimli hale getirebilmek için mevcut kaynakların yanı sıra farklı ve yenilikçi materyallere ihtiyaç olduğu belirginleşmektedir.

6.4. ORTAOKUL İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNA İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA

Tyler (1949), değerlendirme sürecini, bir programın amaçlarının ve beklenen davranış değişikliklerinin ne ölçüde başarıldığının tespit edilmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. İngilizce ders kitaplarında yer alan hazırlık/ısınma soruları (Warm-Up), öğrencilerin ön bilgilerini ölçme, öğrencileri konuya hazırlama amacı güder. Bu etkinlikler genellikle bir dersin başında bir temayı tanıtmak, öğrencileri konuyla ilgilenmeye teşvik etmek, buzları kırmak ve videolar, şarkılar, resimler, fotoğraflar, oyunlar ve sorular gibi farklı kaynaklar aracılığıyla öğrencilerin dikkatini çekmek için tasarlanır ve ders için uygun ortam oluşturur (Llor Ponce, Cedeño-Macías, ve Cedeño-Zambrano, 2020). Ortaokul

İngilizce ders kitaplarının bu amacı ne derece yerine getirdiği konusunda farklı öğretmen görüşleri bulunmaktadır.

Bu bölümlerin amacı genellikle öğrencilerin konu hakkında önceden sahip oldukları bilgileri harekete geçirmek ve onları yeni öğrenmeler için motive etmektir. 6. sınıf ders kitabında bu amacı gerçekleştirmek için "Warm-up" adında bir bölüm vardır. Diğer sınıflarda bu isim altında spesifik bir bölüm olmasa da benzer işlevi gören etkinlikler vardır. Örneğin, 7. sınıf ders kitabında "Get Ready" başlığı altında yer alan sorular ve 5. sınıf ders kitabında ünitelerin başlangıcında bulunan "Listen and Read" etkinlikleri, öğrencileri yeni bilgilere hazırlama işlevi görmektedir. Bununla birlikte, 8. sınıf ders kitabında özel bir hazırlık bölümü olmadığı gözlemlenmiştir. Bu, 8. sınıf öğrencilerinin daha önce edindikleri bilgilere dayanarak yeni konulara daha hızlı adapte olabileceği varsayımına dayanıyor olabilir. 8. Sınıf ders kitabını aktif olarak kullanan öğretmenler, öğrencilere ünite kullanılmak kelimeleri verme, ünite kapağındaki görseli yorumlatma gibi yöntemlerle öğrencileri üniteye hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Seçer, Şahin ve Alcı'nın (2015) lise düzeyindeki Havacılık İngilizcesi derslerinde hazırlık (warm-up) aktivitesi olarak sesli görsel materyal olarak video kullanımının öğrencilerin motivasyonu ve katılımı üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesiyle toplanan verilerin analizine göre, hazırlık/ısınma aktivitesi olarak video kullanımının öğrencilerin motivasyonu ve katılımı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Hazırlık aktivitelerinin önemi alan yazınında sıklıkla bahsedilir. Özellikle, 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında bulunan hazırlık sorularının genel olarak öğrencilere uygun olduğunu belirten öğretmenler bulunmakla birlikte, 8. sınıf için bu yeterliliğin düştüğüne dikkat çekmiştir. Ayrıca, bazı soruların öğrenciler için basitken, bazılarının onları zorladığı belirtilmiştir. Bu da hazırlık sorularının homojen bir zorluk seviyesine sahip olmadığını göstermektedir. Bu sorular genellikle "ısınma" aktivitesi olarak değerlendirilmelidir, ancak bu ısınma sürecinin daha etkili olması için soruların daha dengeli yazılması gerektiğinin vurgulanması da önemlidir. 7.sınıf ders kitabında yer alan "GET READY!" bölümü de benzer eleştirilere maruz kalmıştır. Öğretmenler, bu bölümde sunulan soruların öğrenciyi üniteye yeterince hazırlamadığını belirtmişlerdir. Sorularda kullanılan kelimeleri öğrencilerin bazen hatırlayamaması, bu hazırlık sürecinin amacından sapmasına neden olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu kadar geniş bir yelpazede görüş belirtmeleri, ders kitaplarındaki hazırlık sorularının standardizasyona ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Farklı

öğrenci seviyeleri ve ihtiyaçlarına daha uygun, dengeli ve hedef odaklı hazırlık materyallerinin tasarlanması gerekmektedir. Bu, öğrencilerin yeni ünitelere daha etkili bir şekilde hazırlanmasına olanak tanırken, öğretmenlerin de bu materyali daha verimli kullanmalarını sağlayacaktır.

Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yaklaşımı, öğrencinin öğrenim sürecini derinlemesine anlamasına ve öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma amacını taşır. Bu araçlar, öğrencinin bilgi ve beceri seviyesini belirlemek ve öğretim stratejilerini buna göre şekillendirmek için kritik bir rol oynar. Ders kitaplarını incelediğimizde en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının öz değerlendirme (self-assessment) olduğu söylenebilir. Bunun dışında proje yapımı da aktif olarak kullanılmıştır. Öz değerlendirme, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini analiz etme ve kendi başarılarını değerlendirme fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecinde nerede olduklarını ve neye ihtiyaç duyduklarını anlamalarını sağlar. Proje yapımı ise öğrencilere bilgi ve becerilerini gerçek dünya bağlamında uygulama fırsatı sunar. Bu iki ölçme değerlendirme aracının her üniteye kullanılmadığı tek ders kitabı 7. Sınıf ders kitabıdır. 7 sınıf ders kitabı, diğer ders kitaplarına nazaran farklı bir yaklaşımla hazırlanmış gibi görünmektedir. Kitapta yer alan "EXERCISES" başlığı altındaki etkinlikler, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından biraz farklı olarak tasarlanmıştır. Bu kitabın yoğun etkinliklere sahip olması, etkinliklerin doğrudan "ölçme ve değerlendirme" adını taşımasa bile, öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirmeyi amaçlayan bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflediğini göstermektedir.

Öğretmenler, proje yapımı etkinliklerini eğitimde oldukça değerli bulmaktadırlar. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere teorik bilgileri pratik uygulamalarla birleştirme fırsatı sunar. Bu etkinlikler, öğrencilere bilgi ve becerilerini gerçek dünya bağlamında uygulama olanağı sağlar. Aynı zamanda, proje tabanlı öğrenme, öğrencilere iş birliği yapma, araştırma yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırır. Öğretmenlerin bu yöntemle olumlu yaklaşımları, projelerin eğitimdeki etkinliğini ve değerini göstermektedir.

Ders kitaplarındaki öz değerlendirme etkinlikleri söz konusu olduğunda, öğretmenlerin bir endişesi bulunmaktadır. Özellikle belirli yaş grupları için, öğrencilerin kendi performanslarını ve öğrenmelerini objektif bir şekilde değerlendirebilme yeteneğine sahip olmadığına görülmüştür. Bu alan yazınında da desteklenmektedir. Andrade (2019)

yaptığı sistematik incelemede, öğrencilerin kendilerine verdikleri notların, özellikle daha düşük sonuç alan öğrenciler için, profesörlerin verdikleri notlardan daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Kendini bilme düzeyi, öz düzenleme ve öz izleme gibi süreçlerle doğrudan ilişkilidir (Sevinç, 2019). Genç öğrenciler, özellikle kendi yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve bu konuda dürüst bir değerlendirme yapma konusunda zorluk yaşayabilirler. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmekte zorlandığı ve kendi seviyelerini objektif bir şekilde belirleyemedikleri öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Bu, öğrencilerin bireysel farkındalıklarının öz değerlendirmeyi bir araç olarak kullanacak kadar gelişmediğine işaret etmektedir. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin öğrencilere gerçekçi bir geri bildirimde bulunma yeteneğini kazandırmak için daha uygun yönlendirme ve destek gerektirebileceğine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerini ve alan yazını dikkate alarak öz değerlendirme ortaokul öğrencileri tarafından kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biri olabileceği ancak kesinlikle kullanılan ana ve tek yöntem olmaması gerektiği söylenebilir.

6.5. İLERİDE YÜRÜTÜLECEK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Öğretmenlerin programın hedeflerini ulaşılamaz görmedikleri ancak İngilizce dersine ayrılan sürede bu hedefleri gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Seçmeli ders olarak İngilizce dersi açan öğretmenler hedeflere kolayca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda İngilizce ders saatlerinin artırılması, programın hedeflerine ulaşılmasını sağlayabilir.
- Programda önerilen drama/role-oylama etkinlikleri ders kitabında yer alsa da öğretmenler ana eğitim stratejisi olarak bu etkinlikleri kullanmamaktadır. Bu durum sınıf mevcudu gibi faktörlere dayanılarak açıklanmıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişim odaklı bir sınıf ortamının yaratılabilmesi için sınıf mevcudunun belirli bir sayının üzerine çıkmaması sağlanabilir.
- İngilizce ders kitabında karşılıklı iletişimi destekleyen etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlemlenmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinlik eklenmesi, programın hedeflediği yetkinliği elde etmek için öneme sahiptir.
- “Demokrasi” temasının 5. ve 6. Sınıf öğrencileri için soyut kaldığı için bu ünitenin 7. Sınıfa taşınması önerilir.

- 8. Sınıfların "In the Kitchen" ünitesi, öğrencilere günlük dil kullanımını ve kültürel çeşitlilikleri aktarma noktasında değerlidir. Ancak, ünite sunulan kelimeler ve gramer yapıları oldukça yoğundur. Bu ünite için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilir.
- 8. sınıf ders kitaplarına sınav sistemine uygun ek materyallerin eklenmesi önerilir.
- Ders kitaplarındaki bazı temaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye müsait olduğu görülmüştür. Bu temaların dışında da etkinlik ve görsel materyallerle üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ortam oluşturulması önerilir. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak bu etkinliklerden bazıları şöyle sıralanabilir; alternatif senaryo oluşturma, hikâyeye son yazma, kısa doğaçlama etkinlikleri vb.
- Ders kitaplarıyla ilgili yapılan incelemelerde, öğretmenlerin bazı nadir durumlarda, bir üst sınıfın programında, alt sınıflarda öğretilmeyen ve dolayısıyla öğrenciler tarafından henüz bilinmeyen konulara rastladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tür durumlarla karşılaşmamaları için ders kitapları arasında daha uyumlu bir geçiş ve bütünlük sağlanması gereklidir.
- Ortaokul İngilizce ders kitaplarının İngilizce öğretim programına uygun bir şekilde düzenlenmesi, özellikle konuşma becerisi geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılması önerilir.
- Ders kitabının interaktif versiyonlarının ders kitapları ile birlikte dağıtılması önerilir.
- Hazırlık/ısınma (warm-up) aktivitelerinin çeşitlendirilerek zenginleştirilmesi önerilir.
- Ders kitaplarında yer alan "öz değerlendirme" bölümü, incelenen yaş grubu için uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Yaş grubunun özelliklerine ve ihtiyaçlarına daha uyumlu bir değerlendirme formatının kullanılması önerilir.

7. KAYNAKLAR

- Acuner, A. M. (1990). Betimsel Araştırma ve Problem Çözümü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 5(2).
- Adebiyi, J. A., ve Onanuga, A. T. (2016). Research design: A review of features and emerging developments. *European Journal of Business and Management*, 8(11). ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online).
- Ağçam, R. (2019). EFL curriculum revision in Turkey: A study on key competences. *New Horizons in Educational Sciences*.
- Ahmadi, A., ve Derakhshan, A. (2016). EFL Teachers' Perceptions Towards Textbook Evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 260.
- Akçay, H., Feyzioğlu, B., ve Tüysüz, C. (2003). The Effect of Computer Simulations on Students' Success and Attitudes in Teaching Chemistry. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 7-26. doi: 10.1080/1303137032000052665
- Akkuş H., Üner S., ve Kazak Ö. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretim kimya ders kitaplarından nasıl faydalandıkları ve ders kitaplarının içeriği hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1035- 1048.
- Al Harbi, A. A. M. (2017). Evaluation Study for Secondary Stage EFL Textbook: EFL Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 10(3), 26-39.
- Alagözlü, N. (2006). Some discourse-based suggestions that boost critical thinking skills in ELT classes. DOI:10.1501/Dilder_0000000058.
- Alptekin, C., Erçetin, G., ve Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.2167/jmmd470.1>
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Arkan, G. (2008). Textbook Evaluation in Foreign Language Teaching: Time for

- English, Grade 4. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961–969.
- Atmaca, E., ve Bumen, N. (2023). Biyoloji Öğretim Programlarının Yatay ve Dikey Kaynaşıklık Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1341-1387.
- Ayu, M. (2020). Evaluation of Cultural Content on English Textbook Used by EFL Students in Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.33541/jet.v6i3.1925>
- Ayu, M., ve Inderawati, R. (2018). EFL Textbook Evaluation: The Analysis of Tasks Presented in English Textbook. *Teknosastik*, 16(1), 21-25.
- Bailey, F., ve Fahad, A. K. (2021). Krashen Revisited: Case Study of the Role of Input, Motivation and Identity in Second Language Learning. *Arab World English Journal*, 12(2), 540-550. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.36>
- Başal, A., Çelen, K. M., Kaya, H., ve Boğaz, Ş. N. (2016). An Investigation into Illustrations in English Course Books in a Turkish Context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 525-536.
- Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. *The Palgrave Handbook of Textbook studies*, 383-398.
- Bozkurt, T. (2019). 9. Sınıf İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Böcü, A.B., ve Razi, S. (2016). Evaluation of Textbook Series 'Life' in Terms of Cultural Components. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 221-237.
- Caner, M., ve Kurt, B. (2020). Ders Kitabı Değerlendirme Yaklaşımları Textbook Evaluation Approaches, 12(1), 365-382. doi: 10.13140/RG.2.2.34064.64001

- Ceyhan, E., ve Yiğit, B., 2005. Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: *Anı Yayınları*
- Charalambous, A. C. (2011). The Role and Use of Course Books in EFL. *Online Submission*.
- Chatman, S. P., ve Goetz, E. T. (1985). Improving Textbook Selection. *Teaching of Psychology*, 12(3), 150-152.
- Clark, J. (1987). Curriculum renewal in school foreign language learning. *Oxford: Oxford University Press*
- Çelik, Ö., ve Kocaman, O. (2016). Barriers experienced by middle school students in the process of learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(1), 31-46.
- Çelik, V. ve Tümen Akyıldız, S. (2021). Creativity in EFL Classes: Examining Turkish Secondary School Teachers' Attitudes and Thoughts. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3). 2007-2027.
- Çelik, V., ve Tümen Akyıldız, S. (2021). How do EFL teachers in Turkey perceive creativity? *Bartın University Journal of Faculty of Education*. <https://doi.org/10.14686/buefad.862149>
- Daley, B. J. (2004). Using concept maps in qualitative research. In A. J. Cañas, J. D. Novak, J. D., ve Cañas, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC
- Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*.
- Demirel Ö. ve Kiroğlu K., (Ed). (2021) , Ders kitabı incelemesi (4. Baskı), ss. 51-66, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce Hazırlık Sınıfı Programı Pilot Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. ISSN: 2528-9527, E-ISSN: 2528-9535, Yıl: 8, Cilt: 8, Sayı: 15, DOI: 10.26466/opus.445713
- Dodgson JE. About Research: Qualitative Methodologies. *Journal of Human Lactation*.

2017;33(2):355-358. doi:10.1177/0890334417698693

- Dominguez, L. M. (2003). Gender Textbook Evaluation. *TESL Canada Journal*, 8(1), 32-46.
- Eroğlu, S., Akarsu, B., ve Bektaş, O. (2015). Kimya Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 2, Ağustos 2015, Sayfa 313-333.*
- Ertürk, A., ve Üstündağ, B. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişkiye etkisi. *DergiPark*. 07.10.2023 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780526>
- Ertürk, G. T. (2020). Scrutinizing values-based education in secondary grade EFL coursebooks. *International Dialogues on Education*, 7(2), 130-149. ISSN 2198-5944.
- Gak, D. M. (2011). Textbook-An important element in the teaching process. *Hatchaba Journal*, 19(2), 78-82.
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*, 2(10), 99-102.
- Göçer, A., ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitabına yönelik algıları: Metafor analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 186-199.
- Gökçek, T., ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabı Yerine Alternatif Kaynakların Tercih Edilme Nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 20-31.
- Gürsoy, B. (2020). Fen bilimleri ders kitabı değerlendirme formunun geliştirilmesi: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Gürsoy, E., ve Sağlam, G. T. (2011). ELT teacher trainees' attitudes towards environmental education and their tendency to use it in the language classroom. *Journal of International Education Research*, 7(4).

- Hashemi, S. Z., ve Borhani, A. (2012). Textbook Evaluation: An Investigation into Touchstone Series. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2655-2662. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.12.2655-2662>
- Haznedar, B. (2017). Türkiye’de yabancı dil eğitime ilişkin değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi.
- Horasan Doğan, S., ve Özdemir Şimşek, P. (2017). Yaratıcı drama ile üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 804-816.
- Hwang, W.-Y., Huang, Y.-M., Shadiev, R., Wu, S.-Y., ve Chen, S.-L. (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5).
- Hycroft, J. 1998. An Introduction to English Language Teaching. *New York & London: Longman*.
- İzmirligil, G. N. (2008). İlköğretim matematik ders ve öğrenci çalışma kitaplarının yapısalci yaklaşım açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Julia, T., ve Júlia, T. (2023). Using ICT tools in ELT (Yayınlanmamış Lisans Tezi). Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology.
- Karsantık, Y., ve Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654. DOI: 10.35675/befdergi.789014.
- Katipoğlu, M., ve Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik Öğretmenlerinin Öğrenci Ders Kitabı Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi (International Journal of Education, Science and Technology)*, 2(3), 156-165.
- Keleş, E. (2001). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kırkgöz, Y., ve Ağcam, R., (2011). Exploring culture in locally published English

textbooks for primary education in Turkey - In: *CEPS Journal 1* (2011) 1, S. 153-167 DOI: 10.25656/01:6537

Kıyak, S. (2020). A study on teachers' awareness and practices of integrating citizenship into the EFL middle school curriculum. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Knight, B. A. (2015). Teachers' use of textbooks in the digital age. *Cogent Education*, 2(1), 1-11.

Kök, F. Z., ve Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1). <https://doi.org/10.33902/JPR.202318642>

Lambert, V. A., ve Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim international journal of nursing research*, 16(4), 255-256.

Litz, D.R.A. (2001). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*.

Loor Ponce, J. B., Cedeño-Macías, L. M., ve Cedeño-Zambrano, R. Y. (2020). The advantages of using warm-up activities to engage students in the English language teaching and learning process: An experience from "Go Teacher" program warm-up activities in language English lessons. *Revista Orbita Pedagogica*

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022) Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı ile İlgili Araştırma Raporu. Ankara: Talim terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara

Mobarakeh, S.D. ve Arani, H.K. (2012). Textbook Evaluation: A Comparative Study between Iranian and Turkish High School English Textbooks, *Iranian EFL Journal*.

Mohammadia, M. ve Abdi, H. (2014). Textbook Evaluation: A Case Study. International Conference on Current Trends in ELT. *Social and Behavioral Sciences* 98(2014), 1148–1155. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.528

Mukundan, J., Hajimohammadi, R., ve Nimehchisalem, V. (2011). Developing an

- English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research* (CIER), 4(6), 21-28.
- Mupa, P., ve Chinooneka, T. I. (2015). Factors Contributing to Ineffective Teaching and Learning in Primary Schools: Why Are Schools in Decadence?. *Journal of education and practice*, 6(19), 125-132.
- Nemati, A. (2009). Evaluation of an ESL English Course Book: A Step towards Systematic Vocabulary Evaluation. *Kamla Raj*, 20/2, 91-99.
- Nilsson, M. (2006). Textbooks and Alternative material: positive and negative aspects.
- Nimehchisalem, V., ve Mukundan, J. (2013). Usefulness of the English Language Teaching Textbook Evaluation Checklist. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 21(2), 797-816.
- Nogova, M. ve Huttova, J. (2006). Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia. Caught in the Web or Lost in the Textbook?
- Olukcu, E. ve Yıldız, D. (2022). Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2, 224-246. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/74811/1103451>
- Özcan, E. N. (2019). The analysis of global values in ELT coursebooks published by the Ministry of National Education for 2018-2019 academic years. Yüksek lisans tezi Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Department of Foreign Language Education, Division of English Language Education.
- Özgen, M. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 6-18.
- Rosyita, U., ve Faridi, A. (2017). The effect of theme-based instruction compared to competence-based language teaching to teach reading comprehension to students

- with high and low interest. *English Education Journal (EEJ)*, 7(1). Retrieved from <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej>.
- Salı, P., ve Gürsoy, E. (2014). Evaluation of a language course within the framework of socially responsible teaching. *ELT Research Journal*, 3(3), 140-152. ISSN: 2146-9814.
- Sallabaş, M. E. (2013). Analysis of narrative texts in secondary school textbooks in terms of values education. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 361-366. <https://doi.org/10.5897/ERR12.190>.
- Sapan, M., ve Mede, E. (2022). The effects of differentiated instruction (DI) on achievement, motivation, and autonomy among English learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127-144.
- Seçer, Ü. Y. E., Şahin, M., ve Alcı, B. (2015). Investigating the effect of audio visual materials as warm-up activity in Aviation English courses on students' motivation and participation at high school level. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199 (pp. 120–128). GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya, Turkey.
- Sevinç, G. (2019). A review on the Neo-Piagetian theory of cognitive development. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(2), 611-631. <https://doi.org/10.30964/auebfd.470159>
- Soğuksu, F. A. ve Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468- 492.
- Solhi, M., Sak, M., Şahin, Ş. ve Yılmaz, S. (2020). Evaluation of the English language coursebooks used at the Turkish public elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (3), 1282-1308 . DOI: 10.17263/jlls.803714
- Stein, M., Stuen, C., Carnine, D., ve Long, R. M. (2001). Textbook evaluation and adoption. *Reading & Writing Quarterly*, 17(1), 5-23.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı

ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 9(3), 133-146.

Şahin, M. (2021). Course Materials and Textbook Selection Criteria of English Language Teachers. *Anemon Muş Alparslan University Journal of Social Sciences*, 9(6), 1587-1611.

Taşpınar, E. (2022). Linguistic complexity in EFL teaching materials: A grade level comparison of EFL textbooks in Turkey (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). [Boğaziçi Üniversitesi]

TEPAV ve British Council. (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingiliz ce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingiliz_ce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf)

Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508.

Tosun, D. (2022). Yabancı dil konuşmayı etkileyen faktörlere ilişkin bir durum çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Tosun, S. (2013). A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, ss. 1374–1380). Akdeniz Language Studies Conference 2012. [https://doi.org/\[DOI\]](https://doi.org/[DOI])

Tüm, G. ve Emre-Parmaksız, G. (2017). Comparison of speaking activities in Turkish and English language teaching coursebooks regarding self-assessment grid of CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 367-378.

Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.

Ulum, Ö. G. (2021). Who resists? EFL textbooks or young learners. In *Proceedings of the XI UMTEB International Congress on Vocational & Technical Sciences 2021*.

Department of English Language Teaching, Education Faculty, [Eylül 3-5, 2021], [Ankara]

- Utkugün, C. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ders Kitapları Hakkında Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 63-80. DOI: 10.29065/usakead.1034588
- Ünsal, Y., ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3).
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve Kültür Aktarımında İşlevsel Bir Araç Olarak Ders Kitapları: Türkçe Ders Kitapları Örneği. *Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14396
- Wang, W.-C., Lin, C.-H., ve Lee, C.-C. (2011). Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91-96.
- Wuttisrisiriporn, N., ve Usaha, S. Siriluck Usaha (2019). The Development of a Localized ELT Textbook Evaluation Checklist: A Case Study from Thailand. *THAITESOL Journal*.
- Wuttisrisiriporn, N., Vinichevit, N., ve Usaha, S. (2020). A situational analysis of efl textbook selection in Thai public schools. *Indonesian TESOL Journal*, 2(2), 71-80.
- Yalçın, C., ve Demir, Ç. (2023). Foreign Language Teaching in Secondary Schools in Germany and Turkey: A Comparative Study. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1681-1696.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2018(11), 161-175.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students’ L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335. Doi: 10.32601/ejal.776002
- Yıldırım, A. (2007). Seçilen Bir Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Lise II Fizik Ders Kitabının Uygulanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk

Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı (Fizik Eğitimi).

Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Wolters, A. P., Saka, Y., Yıldırım, K., ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40, 329–349. Taylor & Francis Group, LLC. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>

Yörük Çevik, F. ve Durna, Ş. (2020). Environmental Awareness In Efl Text Books From Ecocritical Perspective”, *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Cilt:6, Sayı: 56; ss:704-710.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2017(18)2, 702-737.

Yücel, M. ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 93-120.

8. EKLER

Ek-1: Görüşme Soruları

HEDEFLER

1. İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının genel amaçlarını kazandırması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının kazanımlarını karşılaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının eğitim felsefesini kazandırması hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının değerler eğitimi kazandırması hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. İngilizce ders kitabının, İngilizce öğretim programının değerlendirme yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

İÇERİK

1. İngilizce ders kitabının içeriği, öğretim programının genel amaç ve kazanımlarına uygun bir şekilde hazırlanmış mı?
2. İngilizce ders kitabının içeriği, Milli Eğitim Kanununda belirtilen temel ilkelere uygun bir şekilde hazırlanmış mı?
3. İngilizce ders kitabının içeriği, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?
4. İngilizce ders kitabının içeriği, toplumsal duyarlılıklara uygun bir şekilde hazırlanmış mı?
5. İngilizce ders kitabının içeriği, programda derse ayrılan sürede işlenebilecek uzunlukta ve yoğunlukta mı?
6. İngilizce ders kitabının içeriğinde, imla veya dil bilgisi kurallarına aykırılık gözlemlediniz mi?
7. İngilizce ders kitabının içeriğinde, İngilizcenin gerçek dünyadaki kullanımını nasıl entegre edilmiş?
8. İngilizce ders kitabının içeriğinde, ömür boyu öğrenme becerilerini nasıl teşvik edilir?
9. İngilizce ders kitabının içeriğindeki bilgiler yararlı ve kullanışlı mı?
10. İngilizce ders kitabının içeriği dikey ve yatay kaynaşıklığa uygun mu?
11. İngilizce ders kitabının metinleri, etkinlikleri ve görsel materyalleri üst düzey düşünme becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, yansıtıcı düşünme becerileri, analitik düşünme becerileri v.b) nasıl geliştiriyor?

12. İngilizce ders kitabının içeriğindeki etkinliklerin yönerge ve soruları açık ve anlaşılır mı?
13. İngilizce ders kitabındaki okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen içerik (etkinlik, görsel materyal, uygulama v. b) yeterli mi?

ÖĞRENME ve ÖĞRETME SÜRECİ

1. İngilizce ders kitabı, öğrenme ve öğretmenin sürecinin aktif bir şekilde yürütülmesini sağlıyor mu? (Proje, araştırma ve tasarım vb. etkinliklerle)
2. İngilizce ders kitabı, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimi destekliyor mu? Örneklendirebilir misiniz?
3. İngilizce ders kitabı, Farklı öğrenme yöntemleri kullanılmasına imkân sağlıyor mu? (Akran destekli, aktif öğrenme)
4. İngilizce ders kitabının etkinlikleri öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında iş birliği ve etkileşimi teşvik ediyor mu? Örneklendirebilir misiniz?
5. İngilizce ders kitabı, etkileşimli alıştırmalar veya teknoloji entegrasyonu yoluyla öğrenci katılımını teşvik ediyor mu?
6. İngilizce ders kitabındaki okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilebilir nitelikte mi?
7. İngilizce ders kitabıyla birlikte sağlanan ek kaynaklar var mı? Eğer öyleyse, bunlar nelerdir?
8. İngilizce ders kitabı, ihtiyaçlarınızı karşılıyor mu, ek materyal kullanma ihtiyacı duyuyor musunuz?
9. İngilizce ders kitabı, tüm öğrenciler için erişilebilirliği artırmak için dijital sürümler veya çevrimiçi kaynaklar sunuyor mu?

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

1. İngilizce ders kitabında hangi ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmıştır?
2. İngilizce ders kitabında yer alan hazırlık sorularının öğrencilerin ön bilgilerini ölçerken yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
3. İngilizce ders kitabında yer alan ölçme araçlarının niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. İngilizce ders kitabının ünite sonu değerlendirmelerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

EK-2: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.10.2023-354876

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSSEL ARAşTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI

9

KARAR SAYISI

2023/304

KARAR TARİHİ

19.10.2023

KARAR NO: 2023/304

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Dila Şahzen ÇELEBİ'nin, "**Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Eğitim Programının Bileşenlerine Göre İncelenmesi**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, Sağlık Bakanlığı izninin alınmış olması, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Dila Şahzen ÇELEBİ

Yabancı Dili: İngilizce

Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Düzce Üniversitesi	2023
Lisans	Uluslararası İlişkiler	Anadolu Üniversitesi	2023
Lisans	İngiliz Dili Eğitimi	Hacettepe Üniversitesi	2018
Lise		Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi	2014

