



MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL AĞIRLIKLI BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HABİBE BAL
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2022

MUĞLA

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL AĞIRLIKLİ BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMI'NA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HABİBE BAL
ORCID NO: 0000-0001-9763-1412

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NECLA EKİNCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ, 2022
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Habibe BAL tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR
Eğitim Bilimleri ve Öğretim Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Doç. Dr. Necla EKİNCİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 01.07.2022

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.01 /07 /2022

İMZA

Habibe BAL

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

YABANCI DİL AĞIRLIKLI BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Habibe BAL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necla EKİNCİ

Temmuz 2022, 99 + xvii sayfa

Bu çalışmanın amacı, Muğla ilinde Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın bu programın uygulandığı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri temel alınarak incelenmesidir. İnceleme dört yıldır uygulanmakta olan programın güçlü yönleri, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, ders kitabı sorunları, okul imkanları, temel dil becerilerinin gelişimi, programın öğrenci başarısına olan katkısı ve sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile kodlanmış, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğrenci odaklı uygulamaların dile ilişkin önyargıları kırma, özgüven gibi öğrenci özelliklerini geliştirdiği, öğrenme-öğretme sürecinde farklı uygulamalara yer verildiği, programa öğrenci seçiminde sorunlar yaşandığı, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin önyargılarının süreci olumsuz etkilediği, programın içerik olarak yoğun olduğu, hem ders kitabı hem de dijital ders kitabıyla ilgili sorunların olduğu, programın dil öğrenmeye olumlu katkılarının olmakla birlikte dört temel becerinin gelişiminin dengeli şekilde gerçekleştirilemediği, yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zayıf kaldığı, konuşma ve özellikle dinleme becerisinin ölçme değerlendirilmesine ilişkin sorunlar yaşandığı şeklindedir. Ayrıca programın daha etkili biçimde sürdürülebilmesi için sınıflara öğrenci seçiminin belli

kriterlere göre yapılması, programın uygulanmasında ortak bir anlayış geliştirilmesi, kazanım ve tema yoğunluğunun gözden geçirilmesi, programa uygun bir ders kitabının geliştirilmesi öğretmenlerin ortaya koyduğu temel önerileri arasındadır.

Anahtar kelimeler: yabancı dil eğitimi, yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı, temel dil becerileri



ABSTRACT

TEACHER'S VIEWS ON THE FIFTH GRADE INTENSIVE ENGLISH CURRICULUM

Habibe BAL

Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Necla EKİNCİ

July 2022, 99 + xvii pages

The aim of this study is to examine the Foreign Language Intensive Fifth Grade English Curriculum based on the views of teachers working in lower secondary schools in Muğla province where this program is implemented for four years. The examination was carried out through the views of teachers on the strengths of the program, the problems encountered during the implementation process, textbook problems, school opportunities, the development of basic language skills, the contribution of the program to student achievement and its sustainability. Case study design, one of the qualitative research methods, was employed in the study. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The data of the study were collected through interviews done by the researcher. A semi-structured interview form developed by the researcher was used during the interviews. The data obtained were analyzed through content analysis. Categories and themes were reached from the codes.

The study revealed that; student-oriented practices improve student characteristics such as breaking prejudices, development self-confidence about language learning, different teaching practices are included in the learning-teaching process, there are some problems in student selection, students' prejudices about learning English negatively affect the process, the program content is very intense, both the textbook and the digital textbook have some problematic aspects, the four basic skills could not be developed in a balanced way although the program has some positive contributions to language learning, writing skills are weaker compared to the other skills, and there are problems in the evaluation of speaking and especially listening skills. Also, the selection of students for classes according to certain criteria, the development of a common understanding in the

implementation of the program, the revision of the learning outcomes and theme density, and the development of a textbook suitable for the program are among the basic recommendations put forward by the teachers to sustain the program more effectively.

Keywords: foreign language education, intensive language education in English, basic language skills



ÖN SÖZ

Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nı öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanan tez çalışmasının alanyazına katkı sağlamasını ümit ediyorum. Öncelikle tez çalışmamın her aşamasını titizlikle incelemesi ve her aşamasında sağladığı katkı ve gösterdiği sabır nedeniyle danışmanım Doç. Dr. Necla EKİNCİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Tezimi inceleyip, katkılarını sunan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR ve Dr. Öğrt. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu süreçte destekleyen arkadaşlarım İngilizce öğretmenleri Aylin ÖZHAN'a ve Esra DEMİR'e ve araştırmada katılımcı olarak yer alan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak haklarını asla ödeyemeyeceğim annem Sevginaz GİRĞİN'e ve babam Aliksan GİRĞİN'e varlıklarıyla hayatımı anlamlandıran çok kıymetli kızlarım Sare BAL ve Serra BAL'a, bu süreçte beni desteklediği için eşim Atıl BAL'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	ixi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Yabancı Dil Öğretimi.....	7
2.2.Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler	8
2.2.1. Dinleme Becerisi (Listening)	9
2.2.2. Konuşma Becerisi (Speaking)	12
2.2.3. Okuma Becerisi (Reading).....	13
2.2.4.Yazma Becerisi (Writing).....	15
2.3. Dünyada Yabancı Dil Eğitimine Genel Bir Bakış.....	15
2.4. Türkiye’de 1998 Sonrasında Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Programları	18
2.4.1. 1998 İngilizce Dersi Öğretim Programı	19
2.4.2. 2006 İngilizce Dersi Öğretim Programı	20
2.4.3. 2014 İngilizce Dersi Öğretim Programı	21
2.4.4. 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı	22
2.4.4.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Öğretim Programı.	23
2.5. İlgili Araştırmalar	24
2.5.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	25
2.5.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	30
3.2.Çalışma Grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	33

3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu	33
3.5. Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine İlişkin Bulgular.....	38
4.1.1.Öğrenci Odaklı	39
4.1.2. Program Odaklı	40
4.2. Araştırmanın İkinci Alt problemine İlişkin Bulgular	40
4.2.1. Öğrenci Odaklı	41
4.2.1.1. Öğrenci Seçimi.	41
4.2.1.2. Öğrenci Özellikleri.	43
4.2.1.3.Öğrenci Hazırbulunuşluğu.....	45
4.2.2.Öğretmen Odaklı.....	44
4.2.3. YDAİÖP Odaklı	47
4.2.3.1. Program İçeriği.	47
4.2.3.2. Programın Uygulanması.	48
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt problemine İlişkin Bulgular	51
4.3.1. Materyal Özellikleri.....	50
4.3.2. Dijital Ders Kitabı	52
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt problemine İlişkin Bulgular.....	54
4.4.1. Uygun Fiziksel Ortam.....	55
4.4.2. Yetersiz Fiziksel ortam.....	56
4.4.3. Merkez Okul Olmanın Avantajı	55
4.4.4. Okul Yöneticilerinin Tutumu.....	56

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt problemine İlişkin Veriler	57
4.5.1. <i>Başarıya Katkı</i>	58
4.5.1.1. Olumlu Yansımalar	60
4.5.1.2. Olumsuz Yansımalar	60
4.5.2. <i>Dört Temel Beceri</i>	61
4.5.2.1. Okuma Becerisi	63
4.5.2.2. Yazma Becerisi	62
4.5.2.3. Dinleme Becerisi	64
4.5.2.4. Konuşma Becerisi	63
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt problemine İlişkin Bulgular	66
4.6.1. <i>Sınıflara Öğrenci Seçimi</i>	66
4.6.2. <i>Programın Uygulanması</i>	66
4.6.3. <i>Ortak Karar Alma</i>	68
4.6.4. <i>Materyal (Kaynak Kitap) Seçimi</i>	68
4.6.5. <i>Program İçeriği</i>	71

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	71
5.2. Sonuçlar	78
5.3. Öneriler	79
KAYNAKÇA	81
EKLER	95

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	33
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri</i>	9
Şekil 2. <i>5.Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nın Güçlü Yönlerine İlişkin Ana ve Alt Temalar</i>	39
Şekil 3. <i>YDAİÖP'nin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Ana ve Alt Temalar</i>	42
Şekil 4. <i>MEB Ders Kitabıyla İlgili Ana ve Alt Temalar</i>	51
Şekil 5. <i>Okul İmkanlarına İlişkin Ana ve Alt Temalar</i>	55
Şekil 6. <i>YDAİÖP'nin Öğrenme Ürünlerine Yansımalarına İlişkin Ana ve Alt Temalar</i> ...	59
Şekil 7. <i>YDAİÖP'nin Sürdürülebilirliğine İlişkin Ana ve Alt Temalar</i>	67

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

YDAİÖP

Açıklamalar

Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı



EKLER DİZİNİ

Ek 1. <i>Görüşme Formu</i>	96
Ek 2. <i>Etik Kurul Kararı</i>	98
Ek 3. <i>İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı</i>	99



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt amaçları, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan ve kültürlerarası etkileşime temel oluşturan en önemli araçlarından biridir. Özellikle kültürlerarası etkileşiminin sağlanabilmesi için bireylerin yabancı dili iyi derecede öğrenmesine ve dört dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) etkin bir şekilde kullanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimlerin yanı sıra Türkiye'nin NATO'ya üye olması ve Avrupa Birliği ile yaşanan müzakere süreci (Demirpolat, 2015), ekonomik ve teknolojik anlamda gelişmeyi istemesi gibi etmenler ülkemizde İngilizcenin öneminin artmasına neden olan diğer sebepler arasında gösterilebilir (Sezer, 1998). Dünya nüfusunu yaklaşık %80'i İngilizceyi ortak dil (lingua franca) olarak kullanmaktadır (Jenkins, 2008, s.3). Lingua franca anadili farklı olan insanların iletişim dilidir. İngiliz sömürgelerinin varlığı, ABD'nin ekonomik ve politik gücü dünyada İngilizcenin ortak dil olarak tercih edilmesinin başlıca nedenleri arasında (Mauranen, 2003) gösterilmektedir.

Jenkins ve Leung (2014), Kachru'nun İngilizce'yi kullanan ülkeleri; anadil olarak öğrenenler (native language), ikinci bir dil (official language) olarak öğrenenler ve yabancı dil (foreign language) olarak öğrenenler olarak üç gruba ayırdığını belirtmiştir. İç çember (inner circle), dış çember (outer circle) ve genişleyen çember (expanding circle) olarak ifade edilen bu gruplarda İngilizceyi günlük hayatlarında

kullanma fırsatı bulamayan, öğrenme süreciyle sınırlı kalan Türkiye gibi genişleyen çemberde yer alan ülkelerde İngilizce öğreniminde zorlanılmaktadır. Aslında bu durum Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development Method) olarak ifade ettiği çocuğun yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli bir akranla tamamladığı görevler ile tek başına tamamladığı çalışmalar sonucunda iletişimi daha etkili bir şekilde geliştirme olanağını elde etmesinin sonucudur. Rehber öncülüğünde yapılan çalışmaların daha etkili olduğu belirtilmektedir (Vygotsky ve Luria, 1994).

Öğrencilerin İngilizce dersinde öğrendiklerini sınıfın dışına taşıyamaması ve çoğunlukla öğrencileri yönlendirecek nitelikli rehberlere ulaşamaması dil gelişimine önemli derecede olumsuz yönde etki etmektedir. İngilizce öğreniminde yaşanan bu zorluk genişleyen çemberde bulunan diğer ülkelerle de olan ortak sorun olarak (Yaman, 2018) nitelendirilmektedir.

Dil öğrenme ve öğretimi ile ilgili ihtiyaçlar doğrultusunda hem devlet hem de özel sektör tarafından program değerlendirme çalışmaları ve raporlar hazırlanmıştır. British Council ile Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2014) işbirliğiyle, Türkiye'deki devlet okullarında İngilizcenin öğretimi ve öğrenimine ilişkin mevcut durumun analizine yönelik hazırlanan raporun sonuçları ülkemizde İngilizce eğitimiyle ilgili önemli tespitler sunmaktadır. Devlet okullarında eğitim öğretim sürecinde yer alan nitelikli öğretmen ve olumlu sınıf ortamına rağmen, öğrencilerin 1000 saatlik İngilizce dersinden sonra temel düzeyde kalanlar olabildiği, öğretmenlerin gereken niteliklere sahip olmalarına karşın İngilizceyi bir ders (Tarih, Coğrafya gibi) olarak öğrettikleri, öğrencilerin İngilizceyi iletişim dili olarak kullanmadıkları, kullanılan ders kitaplarının öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ya da düzeylerine göre farklılık göstermediği, aynı öğretim programının tekrarlandığı raporlanmıştır (British Council ve TEPAV, 2014). Education First 2021 yılında yaptığı araştırma sonucunda Türkiye İngilizce yeterliliğini katılan 112 ülke arasından 70. sırada olduğunu belirtmiştir. Avrupa'da ise 35 ülke arasından 34. sıraya yerleşmiş ve düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (English Proficiency Index, 2021). Elde edilen verilerden uygulanmakta olan yabancı dil öğretiminden beklenen başarının elde edilemediği ortaya çıkmıştır.

İngilizce öğretiminde verimliliği artırabilmek ve sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla İngilizce öğretim programlarında çeşitli dönemlerde değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda, 1997 yılında zorunlu sekiz yıllık eğitime geçilmesi ile İngilizce

eğitiminin daha erken yaşlarda başlatılması gündeme gelmiş, bu doğrultuda dördüncü sınıftan itibaren zorunlu İngilizce eğitimi başlatılmıştır. Bu durum Türkiye kamuoyunda “hazırlık sınıfı” olarak bilinen yabancı dil ağırlıklı eğitimin dokuzuncu sınıfta uygulanmasına neden olmuştur. Altıncı sınıfta başlayan yabancı dil öğretiminin üç yıllık lise programına sıkışması nedeniyle yabancı dil öğretiminin sekiz yıllık ilköğretim programı kapsamında ve zorunlu olarak yer alması gereğini beraberinde getirmiştir (Akdoğan, 2012). Ulusal ve uluslararası çalışmalar ve İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) program yenileme çalışmalarını başlatmıştır (Teyfur ve Teyfur, 2012). 2004-2005 programlarında davranışçı kurama dayanan uygulamaların yerine yapılandırmacı yaklaşımı temel alan programlar hazırlanarak köklü bir değişime gidilmiş, öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiş, sınıf ortamında etkinlik temelli görevler ve dilin iletişimsel işlevleri ön plana çıkarılmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007). 2012 yılında eğitim kademeleri yeniden yapılandırılmış ve 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu uygulamayla yabancı dil eğitiminin ilköğretim ikinci sınıf düzeyine çekilmesi önemli bir gelişme olarak kabul edilmiştir (Yaman, 2018). 2018 yılında İngilizce öğretiminde yapılan program değişikliği ile ortaokul beşinci sınıf düzeyinde haftada üç saat zorunlu ders uygulaması bulunan ve seçmeli derslerle ders saatlerinin artırılmaya çalışıldığı bir program uygulanmaktadır. Ayrıca, beşinci sınıf düzeyinde Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı (YDAİÖP) okullarda isteğe bağlı uygulanmaktadır. Bu program ile haftada 15 ders saatine kadar İngilizce dersi verilmesinin önü açılmıştır. Bu programın uygulanması yabancı dil eğitimi bakımından önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Bu program İngilizcenin öğrenciler için yalnızca bir ders olmaktan çıkarılarak bir iletişim aracına dönüştürülebilmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. YDAİÖP dört yıldır beşinci sınıf düzeyinde uygulanmaktadır ancak, uygulama süreci, sonuçları ve sorunları bakımından paydaşların görüşlerinin önemli olması ve özellikle programın uygulayıcısı olan öğretmen görüşlerinin veya programla ilgili öğretmenlerin değerlendirmelerinin belirli aralıklarla yapılması önemlidir. Ancak bu programa ilişkin henüz yeterli çalışma bulunmamaktadır. Özellikle programın uygulamasından sorumlu olan öğretmenlerin programın işleyişine ilişkin değerlendirmeleri önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin programın işleyişine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yeterli zaman geçtiği ve programı uygulayan öğretmenlerin, program hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip oldukları düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada öğretmen görüşleri temel alınarak yapılacak eleştiriler ve sunulacak güncelleme

önerilerinin programın sürdürülebilirliğine, bir anlamda süreçte yaşanan problemlerin aşılmasına ve öğrencilerde temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde gelişmesine böylece öğrencilerin yabancı dilde yetkinliğinin artmasına katkı sağlayacağı şeklinde düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'na ilişkin programı uygulayan öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, devlet okullarında uygulanmakta olan Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda kullanılan ders kitabıyla ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulandığı okulların sunduğu imkanlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın öğrencilerin öğrenme ürünlerine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde erken yaşta dil öğretimi 2013 yılında uygulanmaya başlanan dil öğretim programıyla ilk defa ikinci sınıf düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra 2018 programıyla yabancı dil ağırlıklı programların ülke geneline isteğe bağlı olarak yaygınlaştırılmasıyla erken yaşta dil öğreniminin önemi artmıştır. Yabancı dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi programları üzerine yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen YDAİÖP'nin dört yıldır uygulandığı dikkate alındığında ve uygulanan programların uygulama sürecini etkileyen öğrenen özellikleri, öğretmen özellikleri ve öğretim programın zayıf ve güçlü yönleri, programın uygulandığı okul bölgesi gibi pek çok değişkenin sürece etkisinin saptanmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması önem kazanmıştır. Elde edilen verilerin uygulama sürecinde yaşanan problemlerin aşılmasına, öğrenci motivasyonunun artırılmasına ve programın güncelleme sürecine ve sonrasında daha etkili olarak uygulanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla ili; Bodrum, Datça, Fethiye, Kavaklıdere, Köyceğiz, Marmaris, Menteşe, Milas, Ula ve Yatağan ilçelerinde Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı uygulayan okullarla ve bu okullarda bu programı uygulayan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Anadil: Bireyin doğduğu anda maruz kaldığı, öğrenmek için özel bir çaba sarf etmediği veya bir programa bağlı kalmadan, yaşadığı çevrede edindiği dildir (Küzeci, 2015).

Yabancı dil: Bireyin belli bir amaç doğrultusunda, bir program dahilinde öğrendiği, işlevsel olarak kullanma imkanının olmadığı veya yaşadığı çevrede maruz kalmadığı dildir (Jenskin, 2008).

Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı: Ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere isteğe bağlı olarak haftada 15 saat uygulanmakta olan yabancı dil eğitim programıdır (MEB, 2008).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı dil, yabancı dil ağırlıklı eğitim ve Türkiye’de son 25 yılda uygulanan yabancı dil öğretim programları üzerine incelemelerde bulunulmuştur.

2.1.Yabancı Dil Öğretimi

Anadil, ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının tanımlanması ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması yabancı dil öğretim sürecine ışık tutmaktadır. Yabancı dil, bireyin belli bir amaç doğrultusunda, bir program dahilinde öğrendiği, işlevsel olarak kullanma imkanının olmadığı veya yaşadığı çevrede maruz kalmadığı dil olarak tanımlanmaktadır (Jenskin, 2008). Ana dil ise bireyin doğduğu anda maruz kaldığı, öğrenmek için özel bir çaba sarf etmediği veya bir programa bağlı kalmadan, yaşadığı çevrede edindiği dildir (Küzeci, 2015). Ana dilde birey duygularını, düşüncelerini akıcı ve yaratıcı bir şekilde zorlanmadan ifade edebilir. Bilmeceleri, atasözlerini, özdeyişleri, şakaları işlevine uygun olarak kullanabilir. İkinci dil, bireyin anadili edinmesinin ardından okulda öğretim dili olarak kullanılması sonucu günlük iletişime devam edebilmek ya da resmi işlerde kullanmak üzere öğrenmek zorunda kaldığı dildir (Jenskin, 2008). Örneğin Hindistan, Malezya, Singapur gibi ülkelerde İngilizcenin resmi yazışmalarda veya sosyal hayatta yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Tatar, 2010). Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının aile ortamında Türkçe konuşurken okul ortamında veya sosyal hayatta Almanca konuşmak zorunda olması ikinci dil kullanımına başka bir örnek olarak verilebilir. Türk Dil Kurumu’nun (2022) Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü’nde yabancı dil, “öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla anadili dışında öğretilen dil,

Fransızca, Almanca, İngilizce gibi” şeklinde tanımlanmaktadır. Ülkemizde okullarda yabancı dil eğitimi adı altında genellikle İngilizce eğitimi verildiği görülmektedir.

Bireylerin kişisel, akademik, sosyal gelişimlerinin yanı sıra küreselleşen dünyada oluşan değişimleri takip etmek ve çok dilli, çok kültürlü bireyler yetiştirmek gibi nedenlerle yabancı dil öğretiminin önemi artmaktadır. Yabancı dil eğitiminin toplumdaki her birey için her geçen gün artan bir ihtiyaç olmasına rağmen, dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler, dil eğitim planlanmasındaki eksiklikler, ölçme ve değerlendirmedeki yetersizlikler gibi nedenlerle yabancı dil eğitiminde istenilen başarı elde edilememektedir (Çelebi, 2006). Yabancı dil eğitim programlarında öğrenilmekte olan yabancı dilde iletişim kurmaları için temel dil becerileriyle ilgili hedefler eğitim programlarında şu şekilde yerini almıştır (MEB, *Tebliğler Dergisi*; Haziran 2006/2585—EK s.6).

MADDE 5-(1) Örgün, yaygın ve uzaktan eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

Dinleme-anlama,

Okuma-anlama,

Konuşma

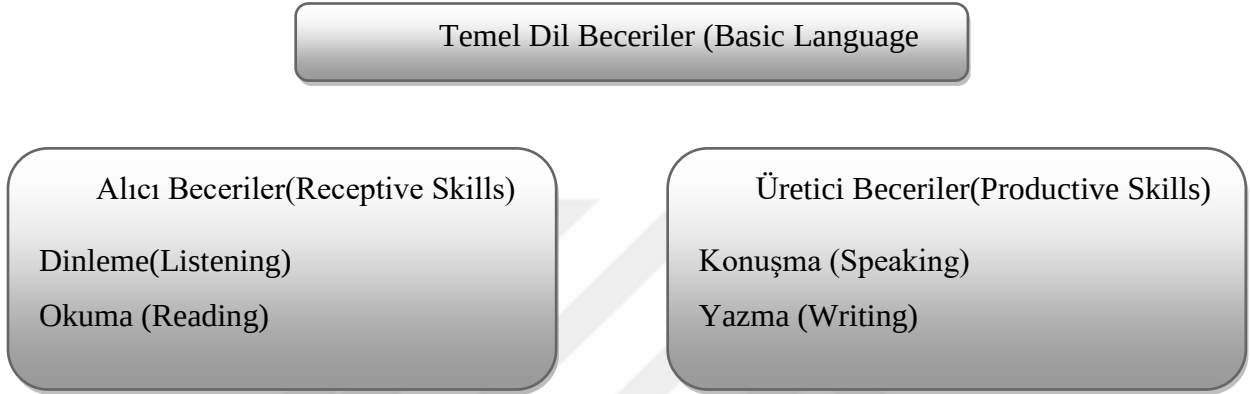
Yazma becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. (MEB, *Tebliğler Dergisi*; Haziran 2006/2585-EK)

Öğrenenlere temel dil becerilerini kazandırmanın temel amacı, dilde yetkinliği sağlamak ve bu yetkinliklerini kullanmalarına, performansa dönüştürmelerine olanak tanımadır. Dil yeterliliği, yabancı dil bilen bireyin dilin işlevlerine uygun bir şekilde iletişim kurabilmesini ve dilin kullanımına özgü yapıları, deyimleri ve atasözlerini anlayabilmesi, dilin işlevlerine uygun olarak öğrendiği dil yapılarını iletişimde kullanabilmesini sağlamaktır (Steinberg, 1976). Dil becerilerini dengeli bir şekilde kazanmış bireylerin dil yeterliliğine ulaşması beklenmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerden dinleme ve okuma alıcı beceriler (receptive skills), konuşma ve yazma ise üretici beceriler (productive skills) şeklinde ifade edilmektedir.

Şekil 1. *Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri*



2.2.1. Dinleme Becerisi (Listening)

Dünyada son 50 yılda, ülkemizde ise son 20 yılda iletişim odaklı dil öğretim becerilerinin öneminin artması sonucunda dinleme becerisinin önemi artmıştır. Dinleme becerisi, yabancı dil öğretiminde dört dil becerisi (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) arasında en fazla ihmal edilen ve en az değerlendirilen beceridir (Akdemir, 2020). Vandergrift (2007) dil öğrenmenin temelinde dinlemenin yattığını belirtmiştir. Dinlemede amaç, hedef dildeki sesleri tanıma ve bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmekle birlikte, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru anlamaktır (Demirel, 2021). Dil öğretiminde, dinleme becerisini geliştirmek için öğrenciler hangi seviyede olursa olsun, yapılması gerekenler; dilin anlamını algılamak, dile maruz kalmak, dilin yapısını anlamak ve uygulama (pratik) yapmaktır (Harmer, 2003). Öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin dile maruz kalmalarını sağlamaları dil öğretiminin en önemli kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde dinleme becerisinin etkin bir şekilde geliştirilmesi temel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Demirel (2021, s.98), dinleme becerisinin geliştirilmesi için kazandırılması gereken öğrenci davranışlarını şu şekilde belirtmiştir

1. Duyduğu metni genel olarak ana hatları ile ne olduđuunu söyleme-yazma,
2. Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğuunu söyleme-yazma,
3. Duyduđu metinde geçen kiřilerin tutum ve dűřűncelerini söyleme-yazma,
4. Duyduđu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduđuunu oluř sırasına gűre söyleme-yazma,
5. Duyduđu metinde geçen sűzcűklerin anlamını kestirebilme,
6. Duyduđu metinde geçen cűmle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarını söyleme-yazma,
7. Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını kestirme,
8. Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurgularının kullanılışını fark etme,
9. Duyduđu metni kendi cűmleleri ile ikili ya da grup çalıřması yolu ile bařkasına aktarma.

Sınıfta dinleme becerisinin űđretilmesi için yapılması gereken; dinleme űncesi etkinlikler, dinleme esnasındaki etkinlikler ve dinleme sonrası etkinlikleri olmak űzere ű ařamalı sıranın izlenmesi řeklindeyir (Demirel, 2021; Harmer, 2003). Dinleme űncesi etkinliklerin temel amacı űđrenciye dinleme etkinliđi konusu hakkında bir ereve (schema) oluřturması için űnbilgi vererek űđrencilerin motivasyonunu arttırmak ve kaygılarını azaltmaktır.

Dinleme anındaki etkinler kapsamlı (extensive listening) ve yođun dinleme (intensive listening) etkinlikler olarak iki boyutta gruplandırılmaktadır (Renandya ve Farrell, 2011). Kapsamlı anlařılabilir ve eđlenceli girdi sađlayabilecek her tűrlű dinleme etkinlikleridir. Kapsamlı dinleme etkinliklerinde űđrenciler her kelimeyi anlamasalar bile anlamaya teřvik edilmesi yűnűyle dil edinimi desteklenmektedir. Bu kapsamda; haritada yűnergeleri takip etme, bir fotođraftaki űđeleri kontrol etme, bir tabloyu zaman çizelgesini veya bilgi çizelgesini tamamlama gibi etkinlikler sınıfta uygulanabilecek dinleme etkinlikleri olarak űnerilmektedir. űđrencilerin dil becerileri geliřtiđinde sınıf içinde uygulanacak etkinliklerde daha dil merkezli olan uygulamaları içeren ve űđrencilerden anlam erevesi (framework) oluřturmalarını, çıkarımda bulunmalarını ve tutumları yorumlamalarını sađlayacak etkinliklere yer verilebilir (Masuhara ve diđerleri, 2013). űđrencilerin bu etkinlikleri yapabilmeleri için A2 seviyesinde olmaları beklenir

(Kahraman, 2015). Yoğun dinleme etkinlikleri belirli bir anlam çerçevesi içinde belli dil öğeleri, sesletim veya anlamdaki ayrıntılara odaklanan sınıf uygulamalarını içermektedir (Gu, 2018). Boşlukları eksik olan kelimelerle doldurma, dinletideki rakamları ve harfleri tanıma, dinletideki belirli gerçekleri, olayları yakalama, dinletide yer alan kişinin söylemek istediğini tam olarak algılama sınıfta uygulanabilecek yoğun dinleme etkinliklerine örnek olarak verilebilir (McDonough ve diğerleri, 2013).

Dinleme sonrası etkinliklerinin amacı da öğrencilerin dinleme becerisini daha iyi geliştirmek veya beceri alanını genişletmektir. Dinleme sonrası etkinlikler kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerin derste ne kadar öğrendiklerini belirleme amacı güden uygulamalara yer vermeleri, öğrencilerin becerilerini geliştirmekten çok derste içeriklerin ne kadar öğrenildiğini belirleyeceği için dinleme becerisinin gelişimine katkısı olmayacak uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca dinleme sonrası gerçekleştirilen etkinlikler becerilerin bütünleşerek veya her bir becerinin (diğer becerilerin gelişimi, dilbilgisi ve sözcük) gelişimine katkı sağlayacak bir fırsat sunduğu söylenebilir. Sınıf ortamında uygulanabilecek dinleme sonrası etkinlikleri olarak; özet yazma için not alma, benzer bir metni okuma, aynı temayla ilgili yazma, telaffuz çalışmaları yapma, yeni öğrenilen dil bilgisi yapılarını inceleme ve rol oynama çalışması gibi çalışmalar örnek olarak verilebilir (McDonough ve diğerleri, 2013). Dinleme becerisi diğer becerilerin gelişimini de olumlu etkiler (Dunkel, 1991). Dinleme becerisini geliştirmek ya da öğretmek için yapılan etkinlikler öncelikle konuşma becerisi olmak üzere diğer becerilerin gelişmesini sağladığı bilinmektedir. Dinleme becerisi sayesinde edinilen kelime, dil yapısı ve anlam bilgisi yabancı dilde konuşabilme ve iletişim kurulmasına uygun koşulların oluşmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca sınıfta gerçekleştirilen bir dinleme etkinliğinde öğrencinin dinlediğini ya da anladığını yazmasını veya anlatmasının istenmesi durumunda konuşma ve yazma becerilerinin de gelişimi üzerine katkı sağladığı bilinmektedir. McDonough ve diğerleri (2013) dinleme etkinliğindeki konuşma hızının kontrol edilememesi, dinlenen metinlerin her istenildiğinde tekrar dinlenememesi, öğrencilerin kısıtlı kelime bilgisine sahip olması, öğrencilerin dinleme etkinliği yapılan konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının olduğunu ifade etmektedir.

2.2.2. Konuşma Becerisi (*Speaking*)

Konuşma, anlamı aktarmak için sistematik bir şekilde sözel ifadeler oluşturmaktır (Bailey, 2003). Konuşma becerisi, sözlü ve sözsüz sembollerin kullanıldığı akademik ve günlük hayatta, sosyal ortamlarda bağlama uygun iletişim kurma becerisidir (Barın, 2018). Konuşma becerisi, dil edinme sırasına göre dinleme becerisinden sonra öğrenilen bir beceri olarak kabul edilir. Dört beceri arasında konuşma ve yazma becerisi üretime yönelik dil becerisi olarak kabul edilmekle birlikte bu becerilerin öğretimi sürecinde zorluklar yaşanmaktadır. Yabancı dilde konuşma türleri; işlemsel (transactional) bankadan hesap açtırma, mal veya hizmet alımı; edimsel (functional) sunum yapma, dinleyici kitlesine hitap etme; etkileşimli (interactive) duygu ve düşünceleri paylaşmayı temele alan konuşmalar olmak üzere üçe ayrılır (Bekleyen, 2015). Konuşma türlerinde iletişimi gerçekleştirebilmek için konuşmacının, yeterli düzeyde kelime dağarcığına sahip olması, dilbilgisi kurallarına iletişimi sürdürebilecek düzeyde hakim olması, düzgün telaffuz edebilmesi, ortamdaki resmiyet derecesine uygun davranabilmesi gibi yeterliliklere sahip olmasının yanında, sırayla konuşma, konuşma hızı ve duraklamaları algılayıp iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürmesi beklenir (Nunan ve Carter, 20019). Sınıf içi veya dışı konuşma etkinliklerinde doğru, akıcı bir şekilde iletişimin devam ettirilmesi önemlidir. Demirel (2021), konuşma becerilerini geliştirmek için yabancı dil öğretmenlerinin en çok kullandıkları alıştırmaları üç aşamaya ayırmıştır. İlk aşama, tekrara ve dil bilgisine dayanan mekanik alıştırmalardan; ikinci aşama, yorumlamaya dayanan etkinliklerden oluşan ve soru-cevapları içeren alıştırmalardan; üçüncü aşama ise öğrencilerin karşılıklı diyalog oluşturdıkları, münazaralar düzenlenen öğrencilerin belli bir konuda konuşma hazırlayıp bir dinleyici grubuna sunduğu, hikayeler anlattıkları ve hazırlıksız konuşmaları içeren iletişimsel uygulamalardan oluşmaktadır.

Konuşma becerilerini geliştirmek üzere öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla tanılayıcı sınav (placement test), öğrencilerin eksiklerini tespit ederek ihtiyaçlarını belirlemek için teşhis etmeye yönelik sınav (diagnostic tests), öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek eksikleri belirlemek üzere yapılan sınavlar (progress tests) ve dönem sonlarında da başarıyı ortaya çıkarmak için başarı sınavları (achievement tests) yapılmaktadır (Bailey, 2004). Öğrencilere kaygı ve stresten uzak bir şekilde sınav yapmak önemlidir. Konuşma sınavlarının hazırlanması aşamasında soruların öğrenilmiş

olan konuşma stratejilerini ölçmesine, konuşma türlerinden (işlemsel, edimsel, iletişimsel) hangisinin ölçüleceğinin belirlenmesi önemlidir (Dağtan, 2015). Thornbury (2005)'e göre konuşma sınavları; bire bir görüşmeler, canlı monologlar, kaydedilen monologlar, canlandırmalar (role-plays), diyaloglar ve tartışmalar şeklinde uygulanabilir.

Konuşma becerisinin öğretiminde ülkemizde yaşanan sorunlar; kısıtlı ders saatinin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi için yetersiz kalması (Kırkgöz, 2008), sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerine çok az süre ayrılması, özellikle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarda ihmalin söz konusu olması, öğretmenlerin konuşma becerileri konusunda iyi örnek olamamaları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretim programlarında ve devlet okullarında materyal eksiklikleri alanyazında temel sorunlar olarak ifade edilmektedir (Çekiç, 2020).

2.2.3. Okuma Becerisi (Reading)

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Okuyucudan beklenen, metinde iletilmek istenen mesajın algılanması, analiz ve sentez yoluyla anlam oluşturmaktır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi ve okuma stratejisi önem kazanmaktadır (Maxwell, 1972). Okuma becerisi, alıcı (receptive) becerilerden biri olduğundan etkili iletişimin sağlanması için ihtiyaç duyulan girdileri (input) sağlamaktadır. Okuma stratejileri ise okuyucunun metinde geçen kelimeleri ve metni anlamak için bilinçli bir şekilde çaba sarf etmesidir. Okuma becerileri, okuyucunun okuduğu metni hızlı, etkili ve akıcı bir şekilde anlayabilmesidir (Afflerbach ve diğerleri, 2008). Ayrıca öğrencilerin okudukları metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme (scanning), metin hakkında genel fikir edinme (skimming) becerilerini de edinmeleri gereklidir (Harmer, 2003).

Carrell ve Carson (1997) okuma türlerinin yaygın okuma (extensive reading) ve yoğun okuma (intensive reading) olmak üzere genellikle iki gruba ayrıldığını belirtmektedir. Yaygın okuma, yabancı dilde anlama odaklanan uzun okumalardır. Yaygın okumada amaç bilgi edinmek, belirli bir konuda uzmanlaşmak ya da eğlenmek için okuma becerilerini veya stratejileri kullanmayı gerektiren okumalara odaklanmaktadır. Yoğun okuma ise öğretmenlerin rehberliğinde bir ya da iki ders

saatinde okunabilen kısa metinler üzerinde metni anlamak için detaylı bilgi elde etmek ve metninde kullanılan dil yapılarını anlamlandırmak için okuma becerilerini veya stratejilerini geliştirmek üzere yapılan okumalardır

Okuma becerilerini geliştirmek için sınıfta yapılan okuma etkinlikleri; okuma öncesi (pre-reading), okuma esnası (while-reading) ve okuma sonrası (post-reading) olarak üç aşamada uygulanır (Akkaya ve Demirel, 2012). Bu aşamalar öğretmen kontrolünde her okuma etkinliğinde gerçekleştirilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna göre bu etkinliklerin süresi yeniden düzenlenebilir (İnal, 2020). Öğrencilerin okuma gerçekleştirilmeden önce; okuma öncesi (pre-reading) etkinlikleri yapmaları sağlanmalıdır. Bu etkinlikler metnin konusu hakkında bilgi vereceği gibi, öğrencilerin okuma metni ile kendi yaşantıları arasında bağ kurmasını da sağlayacağı için gerçekleştirilmesinde yarar görülmektedir (Thongyon, Chiramanee ve Chiramanee, 2011). Okuma öncesi etkinliklere resimlerden okuma, metnin içeriğini tahmin etme veya metin hakkında ön bilgi vermeye yönelik soru-cevap etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Okuma esnasında öğrencilerden metni daha iyi anlamaları, metin içerisinde gizlenmiş kelimeler ve cümlelerin anlamlarını kavramaları ve akıcılığı (fluency) geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin metni iyi bir şekilde algılayarak okuma hızlarını arttırmaları beklenmektedir (Nation, 2008).

Öğrencilerin okuma becerisinin bir bileşeni olan akıcılığın geliştirilmesi önemli bir hedeftir (Rasinski, 1990). Okuma sürecinde; karışık verilmiş cümleleri veya paragrafları sıraya koyma, olay örgüsünü tablo ya da sembollerle gösterme, okuma-anlama sorularını cevaplama, sesli okuma gibi etkinliklere yer verilebilir. Okuma sonrası (post-reading) aşamada öğrencilerden metni ayrıntılı bir şekilde anlamış olmaları, ana hatlarıyla metni özetlemeleri, metinle ilgili çıkarımlarda bulunmaları, sonuca varmaları beklenmektedir (Nordin ve diğerleri, 2013). Bu aşamada sınıf içinde metnin ana fikrini bulma, metin öncesi ve sonrasında verilen soruları cevaplama, metni sözlü olarak anlatma, metni okumadan önce yapılan tahminleri gözden geçirme, metinde geçen olayın devamını yazma gibi etkinliklere yer verilebilir. Sınıfta okuma becerisi geliştirmek için bu etkinliklerde kullanılacak materyallerin seviyesi öğrenci özelliklerine uygun olarak öğretmen tarafından seçilmelidir. Okuma becerisini geliştirmek için uygulanan sınıf içi bu etkinlikler sadece okuma becerisine etki etmemekte, yazma becerisinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Nation, 2008).

Okuma becerilerini değerlendirmek için ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki uygulamaya yer verilmektedir (MEB, 2018). Ürün odaklı değerlendirmelere yönelik örnek uygulamalardan bazıları şunlardır; okuduğunu anlama, okuma hızını artırma, kelime bilgisini ölçme, boşluğa gelecek uygun kelime ya da yapıyla doldurma, verilen seçenekler arasından uygun kelime ya da yapıyı boşluğa doldurma, okuduğunu anlama soruları, tablo doldurma. Bu tür sınavlar çoğunlukla temaların bitiminde yapılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirme uygulamalarına verilebilecek örnekler ise portfolyo çalışmaları, araştırmalar, projeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesidir (Razı, 2007).

2.2.4.Yazma Becerisi (Writing)

Yazma becerisi alana özgü bilginin hızlı bir şekilde uzun bellekten alınmasını gerektiren dil ve düşünme yeteneğini etkili bir şekilde kullanımını içeren bir beceridir (Kellogg ve Raulerson). Yazma süreci zorlu ve karmaşık bir süreçtir. Ülkemizde yazma becerisini geliştirmekte yaşanan sorunların başında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesidir Sınıf içinde ise yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sona bırakılması, ihmal edilmesi veya sınıf dışında yapılan bir ödev olarak değerlendirilmesi, yazma becerisinin diğer beceriler kadar önemsenmemesinden kaynaklanmaktadır (Çakır, 2010; Demirel, 2021).

Türkiye gibi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde tür odaklı yazıma ihtiyaç duyulmaktadır (Yaylı, 2011). Tür odaklı yaklaşımda içerik, işlev ve süreç ile birlikte okurla iletişim kurmak daha önemli kabul edilmektedir. Tür odaklı yaklaşımlara şiir, yemek türleri, araştırma makalesi örnek olarak verilebilir (Yaylı, 2015). Ayrıca, yazma sürecinde; amaca, yazı diline, hedef kitleye, yazı türüne, süreç-ürüne odaklanılmalıdır (Brookes ve Grundy, 1990). Öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen yazma etkinliğinin amacı, kime yazılacağı, yazı dili (formal-informal), hangi türde yazılacağı, anlamlı bir bütün oluşturması ve oluşturulan metnin hangi bölümlerden oluşturulması gerektiği öğrenci tarafından bilinmelidir.

Yazma becerileri öğretimi, yazma tekniklerinin öğretimini temel alan, öğrencilerin bireysel çalışmaları, bazen de grup çalışmalarıyla gerçekleştirilen yazma sürecinde ve sonunda öğretmen ya da akranlarının geri dönütleriyle öğrencilerin seviyesine göre cümle, paragraf, kompozisyon oluşturma, listeleme ya da not alma

şeklinde uygulanan etkinlikle gerçekleştirilen bir süreçtir (Yaylı, 2015). Yazma etkinliği, hazırlık (preparation), taslak (drafting), yazma ve gözden geçirme (editing and rewriting) olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Hazırlık aşamasında; uygun yöntem ve içerik belirlenerek hedef kitleye karar verilir. Taslak aşamasında beyin fırtınası, listeleme ya da zihin haritası gibi teknikler kullanılarak bir taslak oluşturulur. Yazma ve gözden geçirme aşamasında, metin oluşturularak gerekli düzeltmeler yapılır, son hali verilir (Çakır, 2010). Yazma becerisinin gelişiminde sınıf içi uygulanan etkinlikler kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olmak üzere üç aşamada ele alınabilir (Raimes, 1983). Kontrollü yazmada, öğrencilerin verilen sözcükler ve cümle yapılarıyla istenilen değişiklikleri uygulayarak yeniden yazma etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklenir. Güdümlü yazmada, öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri, cümle yapılarını kullanarak bir paragraf oluşturmaları beklenir. Serbest yazmada, verilen konular arasında seçim yaparak öğrencilerden duygu ve düşüncelerini yazım kurallarına uygun olarak yazmaları beklenir (Demirel, 2021).

Yazma becerilerinin değerlendirilmesinde bir dönem boyunca öğrencilerin yazmış oldukları farklı türlerdeki metinlerin biriktirildiği ürün dosyası (portfolio) kullanılabilir. (Harmer, 2003). Ürün dosyası oluşturularak yapılan değerlendirme aynı zamanda tanılayıcı değerlendirme yapılmasına da olanak sağlar. Yazma becerisinde biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) değerlendirme yöntemlerine de başvurulur. Biçimlendirici değerlendirme öğrenciye dönem içinde düzenli dönüt vererek, öğrencinin dönem içinde gelişmesini sağlarken, özetleyici (summative) değerlendirme ise yapılmakta olan yazma etkinliği sırasında öğrenciye dönüt vermediği için etkinliğin uygulandığı süreçte öğrencinin gelişimine katkı sağlamaz. Dönem sonunda öğrencinin başarısını belirler (Yaylı, 2015).

2.3.Dünyada Yabancı Dil Eğitime Genel Bir Bakış

İngilizcenin ortak dil olarak kabul edilmesinin etkisiyle insanların daha iyi bir işe sahip olmak, bireylerin dijital dünyada bilgiye erişmelerini sağlamak, iş yaşamında başarılı olmak ya da çocuklarına iyi bir gelecek sağlamak gibi pek çok nedenle İngilizcede iletişim kurma becerilerinin önemi artmıştır (Khaydarova, 2022). Bu durum 1970’li yıllarda ve sonrasında dil eğitiminin öncelikleri ve hedefleri değişmiştir. Bu

değişimlere Avrupa Konseyi Projesi büyük oranda etki etmiştir. Gerçek hayatta yabancı dilde iletişim kurulması hedeflenmiştir (Howatt ve Smith, 2014) ve yabancı dil eğitim programlarında dilin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Günday, 2021). Böylece yabancı dil sınıflarında *iletişimsel yöntem* adına gerçekleştirilen etkinlikler gerçek yaşamın sınıftaki yansıması olmuştur ve öğrenci merkezli uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencilerden etkileşimli, iletişimsel dil etkinliklerini tamamlamaları beklenmiştir. Bu etkinliklerin tamamlanmasında başarılı bir şekilde iletişim kurulabilmesi için öğrencilerde iletişimsel yetkinliğin (communicative competence) geliştirmesine ihtiyaç duyulmuştur (Larsen Freeman ve Anderson, 2011). Öğretmen etkinliklerin tamamlanmasında rehber rolünü almıştır (Moeller ve Catalano, 2015). Yabancı dil eğitimindeki iletişim kurmayı öne çıkaran bu değişimler ülkelerin yabancı dil eğitim sistemlerinde düzenleme veya güncelleme yapmalarına neden olmuştur.

Finlandiya’da uygulanan yabancı dil eğitim sisteminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) uygun olarak program değişikliklerine gidildiği ve ülkede uygulanan ulusal çekirdek programda son yıllarda en çok iletişimsel yaklaşımına yer verildiği görülmektedir (Kantelinen ve Pollari, 2008). Ülkede yabancı dil eğitimine ilkökul 3. sınıfta başlanmaktadır fakat üçüncü sınıf öncesinde dil eğitim uygulaması yaygınlaşmaktadır.

Şangay’da ise dilin, iletişim için öğrenilmesi düşüncesinin hâkim olması nedeniyle okulların tercih etmesi üzerine, Avrupa Konseyi’nin resmî olarak desteklediği Content Language Integrated Learning (CLIL) benzeri içerik temelli öğretim yaklaşımıyla Matematik, Fen Bilgisi, Kimya gibi birçok dersin içeriği İngilizce olarak öğretilmektedir (Demir ve Yavuz, 2014). Ayrıca, anadili İngilizce olan öğretmenleri okullarda çalıştırmış ve öğrencilere yabancı dilde iletişim becerilerini desteklemek için Avrupa, Amerika ve Avusturalya gibi ülkelerde kısa süreli programlara göndermiştir (Tan, 2012).

Güney Kore’de ilkökul 3. sınıfta zorunlu olarak alınmaya başlanan İngilizce dersinde dört temel dil becerisini aşama aşama geliştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmış, sınıf içi uygulamalarda iletişimsel yaklaşımın gerekliliğinin üzerinde önemle durulmuştur (Takeshita, 2010).

Japon eğitim sisteminde uluslararası ortak bir dil olan İngilizce iletişim becerilerini kazanmanın önemli olduğu vurgulanmıştır (Takeshita ve Honna, 2005). Öğrencilerin İngilizce iletişim kurmalarını gerektiren etkinliklerde yer almaları İngilizce derslerinin temelini oluşturmuştur. İngilizce dersleri beşinci ve altıncı sınıftan itibaren zorunlu olarak uygulanmaktadır (Demir ve Yavuz, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ilkokul düzeyinde tüm öğrenciler haftada en az iki saat (90 dk) ve beş saat olmak üzere yabancı dil dersleri alabildiği bir program uygulanmaktadır. Veli isteği doğrultusunda öğrencilerin yabancı dilde eğitim programlarına (immersion program) devam edebilmektedir. Yabancı dilde eğitim programları; dil odaklı (language focused), içerik odaklı (content-based focused) dil programları ve (bilingual) iki dilli eğitim programları olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmaktadır (Curtain ve diğerleri, 2016). Bu programlarda temel hedef anlamlı iletişime odaklanmaktır. Öğrencilerin dili işlevsel olarak kullanabilecekleri deneyimler geliştirmelerini sağlamaktır (Berbeco, 2016).

Fransa'da yabancı dil eğitimine ikinci sınıfta başlanmaktadır. Fransa'da Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin benimsediği çok dillilik politikası sonucu olarak öğrencilere okul programlarında iki yabancı dil öğrenme imkanı sunulmaktadır. Her okul öğrencilerine Almanca, İngilizce, Arapça, Çince, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Rusça dillerinden en az iki dil seçimi yaptırmaktadır. Öğrenciler ilkokulu bitirdiklerinde Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Ölçütlerine göre A1 düzeyine ulaşmaları beklenmektedir. Fransız eğitim sisteminde anaokulunda bir yabancı dil, ilkokul ikinci sınıftan itibaren bir, kolejde iki yabancı dil zorunlu, lisede ise iki yabancı dil zorunlu üçüncü yabancı dil ise seçmeli olarak yer verilmektedir (Günday, 2022).

2.4. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretim Programları

Ülkemizde yabancı dil öğretimi üzerine program geliştirme veya güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Bu bölümde 1998 yılından itibaren yapılmış olan yabancı dil eğitiminde yapılan program değişikliklerine yer verilmiştir.

2.4.1. 1998 İngilizce Dersi Öğretim Programı

1997 yılında, yabancı dil dersi ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren haftada iki saat olmak üzere zorunlu ders olarak ders programlarında yerini almıştır (MEB, 1997). Yapılan bu reformla İngilizce öğretim programlarında iletişimsel dil yönteminin (Communicative Language Learning) temeli atılmıştır (Kırkgöz, 2008). Bu yöntemle günlük yaşam için ihtiyaç duyulan temel konuşma becerileri önem kazanmıştır. Bu programla sınıf etkinliklerinde hedef dilin konuşulması, öğrenci merkezli öğrenmenin temel alınması, öğretmenin görevinin öğrenme sürecini kolaylaştırmak olması, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi ve öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmelerinin sağlanması temel hedefler olarak belirtilmiştir (Çelik vd., 2020).

Ülkemizde 1997-1998 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması ile yabancı dil eğitimi dördüncü sınıf düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Teoride öğrencilerin erken yaşlarda yabancı dil eğitimi almaları olumlu karşılsa da haftada 24 saat yabancı eğitimi verilen Anadolu liseleri hazırlık programı ilköğretimin sonrasına, lisenin başına yani daha ileri yaşlara kaymıştır (Durmuşçelebi ve Suna, 2013). 1997 reformuyla 6. sınıftan önceki bir yıllık hazırlık sınıfında verilmeye devam eden yabancı dil eğitimi 9. sınıf öncesine alınan hazırlık sınıfında verilmeye devam etmiştir. Yabancı dili veya ikinci dili en kolay ve normal çaba ile öğrenmenin sınırı 12 veya 13 yaş olarak belirtilmektedir (Demirezen, 2003; Krashen, 1973; Lenneberg, 1967). Bu uygulamayla dil öğrenmede kritik dönem olarak ifade edilen zaman diliminin ergenlik sonrasına bırakılma durumu söz konusu olmuştur. Bu durum öğrenenlerde sesletim ve bükümlemede mükemmeliğe ulaşılamama durumunu ortaya çıkarmıştır (Demirezen, 2003). Programın teorisi ve uygulanışı arasında öğretmenlerin teoriyi pratiğe aktarmadaki yetersizliklerinden kaynaklanan uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir (Kırkgöz, 2008). Milli Eğitim Bakanlığının alanı İngilizce olmayan öğretmenleri, sertifika ya da hizmet içi eğitim vererek İngilizce öğretmeni sayısını artırması da sonucu etkileyen başka bir neden olmuştur (Çetintaş, 2010). 1997 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce Öğretim Programları'nda Avrupa Birliği standartlarına göre düzenleme gerektirmesi nedeniyle 2006 program değişikliği gündeme gelmiştir (Haznedar, 2010).

2.4.2. 2006 İngilizce Dersi Öğretim Programı

2005 yılında, Türkiye AB tarafından aday ülke olarak kabul edilmiştir. Avrupa Birliğine katılım için “çok kültürlü, çok dilli” toplum oluşturmak önemli bir adım olduğu için Avrupa Birliği üye veya aday konumundaki ülkelerde ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yönden gelişmeye ve yabancı dil eğitim sisteminde bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur (Gündoğdu, 2005). 2005 yılında bir önceki program üzerine yapılan eleştiriler ve değerlendirmeler de dikkate alınarak akademisyen, öğretmen, veli gibi paydaşların görüşlerini içeren çalışmalar başlatılmıştır (Akekmekçi, 2021). Dil öğrenmenin iletişimsel boyutuyla birlikte yapılandırmacı yaklaşım programda yerini almış, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme aşamalarında düzenlemeler yapılmıştır (Sağlam ve diğerleri, 2011). Yapararak yaşayarak öğrenme, çoklu zeka kuramı, nörolingüistik programlama, içerik ve dille bütünleştirilmiş öğrenme gibi kavramlar programda yerini almıştır. Avrupa’daki çok dillilik ve çok kültürlülüğün korunması amacıyla 2001 yılı “Avrupa Diller Yılı” olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda ‘Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’ ve ‘Dil Gelişim Dosyası’ tanıtılmıştır (Güler, 2005). Bu programda dil gelişim dosyası, birden fazla dil öğrenmeye teşvik etmek ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, öz değerlendirmede bulanabilmeleri hedeflenmektedir. Dil gelişim dosyası; dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Demirel, 2021). Dil pasaportu; dil öğreniminde edinilen becerilerin ne derecede yeterliliğe sahip olduğu, dil öğrenmede edinilen tecrübelerin ve kültürlerarası deneyim özgeçmişinin yer aldığı sertifika veya diploma kayıtlarıdır (Demirel, 2021). Dil öğrenim geçmişi; dil öğrenim sürecinde geçirilen yaşantıların kayıt altına alınmasıdır. Dil öğrenen kişinin dil öğrenim hedeflerini, dil yetkinliğini ve ilerleme düzeyini gösterir. Dil dosyası; bu bölümde dil öğrenen kişiye ait sertifika, diploma ve çalışma örnekleri bulunur. Ayrıca, 2006 programı yabancı dil öğretim programını Avrupa Birliği dil öğretim standartlarına uyumlu hale getirmek amacı taşımaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, iletişimsel amaçlı dilin kullanılabilmesi için geliştirilmesi gereken becerilerin neler olduğu ve öğrenenlerin yeterlilik düzeylerini belirleyen yönergelerden oluşur. Bu yönergeler yabancı dil öğrenenlerin yaşam boyu kaydedeceği ilerlemelerin ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini ve nesnel ölçütleri ifade etmektedir (Arslan ve Coşkun, 2012).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı; yeni başlayanlar için A1 ve A2, bağımsız kullanıcılar için B1 ve B2, ileri seviyede olan kullanıcılar için C1 ve C2 olmak üzere altı seviyede gruplanmaktadır. Bu programına göre nesnel ölçütlerle yapılan sertifikalandırma, süreçte şeffaflık ve ölçülebilirlik özelliği taşıdığı için çoğunlukla tercih edilmektedir (Little ve Erickson, 2015). Programın değerlendirme boyutunda sonuç ve süreç odaklı (ev ödevi, proje, ürün dosyası) değerlendirmelere yer verilmiş fakat dört becerinin ölçülmesinde sadece okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik hedefler yer almıştır (Yücel ve diğerleri, 2017).

2.4.3. 2014 İngilizce Dersi Öğretim Programı

2012 yılında 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile Türkiye’de dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise olmak üzere, kamuoyunda 4+4+4 sistemi olarak da bilinen 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. Devlet okullarında yabancı dil eğitiminin dördüncü sınıftan ikinci sınıfa indirilmesi yeni sistemin en önemli değişikliklerindendir (Özkan ve diğerleri, 2016). Yeni düzenleme ile ikinci ve üçüncü sınıflar içinde yabancı dil öğretim programları hazırlanmıştır. İngilizce dersinin ikinci sınıfta verilmeye başlanması sonraki sınıflar için uygulanmakta olan programlar için güncelleme ihtiyacı doğurmuştur. Erken yaşta dil öğretimine olanak tanıyan bu uygulamayla iyi öğretim, etkin öğrenme ve öğrenmede süreklilik sağlanmasıyla (Bayyurt, 2014) yabancı dilde dört becerisi gelişmiş ve iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Diğer yandan, beşinci sınıflarda İngilizce dersinin haftalık ders saati iki saat arttırılmıştır. Bu programı alan öğrencilerin yabancı dili severek öğrenmeleriyle birlikte kültürel çeşitliliğe karşı da olumlu duygular geliştirmeleri sağlanarak öğrencilerden duyuşsal alanda olumlu tutum geliştirmeleri beklenmiştir (Yücel ve diğerleri, 2017). Öğrencilerden dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmeleri, iletişim kurabilmeleri hedef olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin günlük dili kullanabilmeleri, dilin işlevlerini ve yaşantılarını anlatabilmeleri hem dinlediklerini hem de okuduklarını anlayabilmeleri beklenmektedir. Öğretim aşamasında farklı teknik uygulanabilmesi için eklektik öğretim yaklaşımı seçilmiştir. Avrupa Dil Pasaportu ve Avrupa Ortak Dil Ölçütleri doğrultusunda öğrencilerin öğrenme sürecine daha şeffaf bir şekilde dahil oldukları, düşünme ve kendini değerlendirme becerilerini kazandıkları, dilin doğru ve etkin kullanımı için gerçekçi iletişim ortamları sağlamak hedeflenmiştir. İletişimsel yaklaşımın kullanıldığı

programda, öğretmenlerin sınıflarda İngilizce konuşmaları beklenirken öğrencilerin hazır olduklarında konuşmaları uygun bulunmaktadır. Öğretmene ünite planlaması yaparken okulun ve öğrencilerin bulunduğu şartlar dikkate alınarak plan yapma imkanı verilmiştir. Programı alan öğrencilere dört becerinin kazandırılması üzerinde önemle durulmuştur. Bu program sonunda beşinci sınıf öğrencilerinin seviyelerinin A2 seviyesine ulaşması beklenmektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015).

2013 programında değerlendirilme aşamasında, süreç ve sonuç odaklı uygulamalarla birlikte öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerine yer verilmektedir. Bu programda dört beceriden dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Yücel ve diğerleri, 2017).

2.4.4. 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde Avrupa Birliğine tam üyelik müzakere süreciyle başlayan yabancı dil eğitimiyle ilgili yapılan reformlara rağmen 2021 yılında İngilizce Yeterlik Endeksi'nin yayınlamış olduğu sonuçlara göre Türkiye 112 ülke arasında 478 puan alarak 70. sıraya yerleşerek 'düşük seviye' kategorisinde yer almıştır (English Proficiency Index, 2021). Yabancı dil eğitiminde istenilen başarıya ulaşamamasının nedenleri; öğretmen nitelikleri, kullanılan yöntem, öğretmen eğitimi, eğitim politikası ve öğretim programları (Can ve Can 2014; Çelebi, 2006; Demirel, 2020; Demirtaş ve Erdem, 2015; Işık, 2008; Paker, 2012) olarak ifade edilmiştir. Demirtaş ve Erdem'e (2015) göre yabancı dilde istenilen seviyede başarıya ulaşamamasında en önemli etmen öğretim programlarıdır. Eğitim öğretim uygulamaları, programlara göre gerçekleştiği için eğitim öğretimdeki başarı programların başarısına bağlıdır. 2018 öğretim programı 12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı eki ile uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2017).

Bu program, Avrupa Konseyi'nin tavsiye kararları sonrasında Avrupa'da çok dillilik ve çok kültürlülüğü geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) ilkelerine uygun olarak güncellenmiştir. ADOÇP göre dil öğretimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Öğrenenlerde dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kültürler arası farkındalık geliştirebilmesi ve erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlanması önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrenenleri dil öğrenmeye karşı istekli hale getirmek ya da daha istekli

olmalarını sağlamak amacıyla sınıf ortamında drama, rol oynama ve aktif katılımli eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin doğru, akıcı ve etkili iletişim kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Programda yeterlilik ve temel beceriler, değerler eğitimi, içerik ve kazanım alanlarında değişiklikler yapılmıştır. Değerler eğitimi alanında kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu değerler üzerine ünitelerde açık veya örtük bir şekilde çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Yeterlilik ve temel beceriler ders özellikleri dikkate alınarak tanımlanmış ve 21. yüzyıl kazanımları (yabancı dillerde iletişim, anadilde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliği, öğrenmeyi öğrenme, matematik yeterliği, sosyal ve kamusal yeterlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, dijital yeterlik, kültürel farkındalık ve ifade) eklenmiştir (MEB, 2028). İçerikte birbiriyle ilgili konular birleştirilerek sadeleşmeye gidilmiştir. Kazanımlar anadil/okuma, İngilizce, sanat, coğrafya, tarih, matematik, bilim, yurttaşlık, küresel farkındalık, finansal, ekonomik, iş ve girişimci okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı olarak ifade edilen 21. yüzyıl becerilerini içermesi amacıyla bilgi ve teknoloji kullanımını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir (Yalçın, 2018). 21. yüzyıl becerileri bilgiyi günlük hayatta kullanabilme, bilgiyi seçme, analiz etme, üst düzey düşünme becerileridir (MEB, 2019). Bu beceriler öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmeler oluşturmalarına, çağın değişen ihtiyaçlarına ayak uydurmasına olanak tanımaktadır. Programda haftalık ders programı çizelgesi incelendiğinde beşinci sınıflar için üç ders saati ayrıldığı görülmekte ve öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki ders saati seçmeli ders verilebileceği görülmektedir. Öğrencilerin A1 düzeyinde İngilizce yeterliliğine sahip olmaları beklenmekte ve programda 10 tema yer almaktadır. Temalarda öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri bağlamalara yer verilmiştir. Ayrıca farklı seviyelerde, farklı öğrenme stillerine veya zeka türlerine sahip olan öğrencilere hitap etmek için çeşitli öğrenme stillerine, stratejilerine yer verilmiştir (MEB, 2017).

2.4.4.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı. Türk eğitim sisteminde iş yaşamında, akademik hayatta ve dünya vatandaşı olarak diğer kültürlerle ve topluluklarla iletişim kurabilen bireyler yetiştirebilmek amacıyla iyi bir öğretim programıyla birlikte daha erken yaşta dil öğretimine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı oluşturulmuştur. 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun 123 sayılı kararının 7. maddesinde ise 1997 yılında ilköğretimin sekiz yıl zorunlu olmasından sonra yeniden

beşinci sınıfta yabancı dil ağırlıklı programın uygulanmasına olanak tanınmıştır. Haftalık 15 saat, yılda 540 saat eğitim verilebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin B1 düzeyinde İngilizce yeterliliğine sahip olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Program içeriğinde birbiriyle ilişkili ve birbirinden bağımsız 36 temaya yer verilmektedir. Temalar öğrencilerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve öğrencilerin ilgisini çeken konulardan oluşmaktadır. Temaların basitten karmaşığa ve somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene yakın çevreden uzağa doğru düzenlenmiştir. Öğretmene okulun bulunduğu bölgenin özellikleri ve demografik yapıyı dikkate alarak plan yapma olanağı sunulmaktadır. Öğretmene derslerde kullanılacak materyal seçim hakkı verilmektedir fakat öğretmenin bu seçimi nasıl yapacağı ile ilgili sunulan bir materyal, kitap, internet sayfası vb. kaynak bulunmamaktadır (Canlıer ve Bümen, 2018).

Program ölçme değerlendirme açısından incelendiğinde hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirmenin uygulanması planlanmıştır. Değerlendirme sürecinde ev ödevleri, projeler, yazılı, sözlü sınavlar vb. değerlendirme araçlarının uygulanabileceği belirtilmiştir. Uygulanacak değerlendirme araçlarının çoklu zeka kuramına, öğrenme stillerine uygun olması ve dört temel beceriyi içermesi ve öz değerlendirmeye olanak tanınması amaçlanmaktadır (MEB, 2017). 1998 yılındaki kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim programıyla yabancı dil öğretimi ilk defa dördüncü sınıflarda uygulanmıştır. Bu durum ortaokulun ilk yılında verilmekte olan hazırlık eğitiminin ortaöğretimin ilk yılına bırakılmasına neden olmuştur. 2005 İngilizce öğretim programlarında yapılandırmacılık yaklaşımın etkisiyle iletişimsel yöntemler ön plana çıkmıştır. 2013 programıyla da yabancı dil öğretiminin ikinci sınıf düzeyinde uygulanması ile dil öğretimin daha erken yaşta sunulmasına imkan tanınmıştır. 2018 program değişikliğiyle yeniden yabancı dil ağırlıklı programla İngilizcenin ortaokul beşinci sınıfta isteğe bağlı olarak uygulanması sağlanmıştır. Eğitim programlarında yapılan bu değişikliklerle yabancı dil eğitiminin daha erken yaşta alınabiliyor olması oldukça önemli bir gelişmedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda, araştırmayı destekleyen, araştırmanın önemini ortaya koyan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir

2.5.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Tavoosy (2021) yoğunlaştırılmış beşinci sınıf İngilizce öğretim programı öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun yoğunlaştırılmış İngilizce programıyla ilgili olumlu görüş bildirdiği belirtilmiştir.

Akekmekci (2021), çalışmasında yabancı dil ağırlıklı eğitim ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin programların kazanım, içerik, eğitim durumu ve ölçme ölçelerine göre incelemiştir. Veriler üç adet likert tipli anket ve bir başarı testi uygulanarak elde edilmiştir. Öğretmenler konuşma becerisine ilişkin kazanımların yeterli düzeyde kazanılamadığını ifade etmişlerdir. Çalışmada veli ve öğrenciler ise yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazanılamadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, öğrenci ve velilerin dört temel becerinin gelişimi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilmiştir. Genel olarak öğrenciler, öğretmenler ve velilerin yabancı dil ağırlıklı eğitime ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Erkan (2020), araştırmasında nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmada beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programının en güçlü yönünün erken yaşta yabancı dile uzun süre maruz kalma olduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde öğrenmeyi olumsuz etkileyen duygusal filtrelerin az olması, dil öğrenimini kolaylaştıran önemli etmen olarak belirtilmiştir. Yabancı dil öğrenmeye yatkın ve motivasyonu yüksek öğrenciler için programın önemli ölçüde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin hizmet- içi kurs ve seminer eksikliği duyduğu, programla ve işlenişle ilgili öğretmenlere eğitim verilmediği, kitap ve materyal konusunda birlik olmadığı, öğretim programının sürdürülebilir olmadığı, sınav odaklı yaklaşımların uygulandığı süreci etkileyen faktörlerdir

Balım (2020), yüksek lisans tez çalışmasında, programda yer alan kazanımlarının sayısının çok olduğu ama gerçekleştirilebileceğini, içerikte yer verilen konuların yoğun olmasına rağmen ilgi çekici ve seviyeye uygun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Eğitim durumlarında öğrencilerin etkin katılım gösterdikleri yöntem tekniklerin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında ise okuma ve yazma ağırlıklı ölçme değerlendirme yapılırken dinleme ve konuşma becerilerine yönelik uygun ölçme yapılmadığı sonucuna varılmıştır.

Kayabaşı (2019) yüksek lisans tez çalışmasında MEB'e bağlı ortaokul 5. sınıflarda pilot uygulaması sürdürülen yabancı dil ağırlıklı uygulama yapılan devlet okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin uygulama hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını ancak uygulamanın bu haliyle devam etmesinin zor olduğunu, eğitim materyali, öğretmen sayısı gibi bazı eksikliklerin giderilmesiyle uygulamanın daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Naçar (2019) yüksek lisans tezinde ortaokullarda görev yapan sayısal, sözel, yabancı dil ve diğer branş öğretmenlerinin, üç boyutlu ölçek uygulaması üzerinden elde edilen veriler sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf (YDABS) uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Orta yaş grubu öğretmenlerin mesleğinde yeni olan öğretmenlere göre YDABS uygulamasında iyi bir hazırlık aşamasından sonra öğrenciye birçok avantaj sunacağı belirlenmiştir. Uygulamaya ilişkin şehirdeki öğretmenlerin köydeki öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Dil öğretmenleri, iyi planlamayla YDABS uygulamasını alan öğrencilerin ileride diğer öğrencilere göre daha avantajlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019) araştırmasında, Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf öğretim programında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, akademik başarı ve öz yeterlilik inançlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma öğrencilerin araştırma konusuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlaması yönüyle betimsel bir çalışmadır. Cinsiyete göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farka rastlandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, öz yeterlik inançlarında ve akademik başarılarında okulun konumu açısından anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ile öz-yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inancı ile İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanları arasında orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Berkant ve diğerleri (2019) araştırmasında yabancı dil ağırlıklı eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada

öğretmenlerin süreç hakkında olumlu görüşleri olmasına, öğrencilerde olumlu yönde ilerleme gözlemledikleri belirtmelerine rağmen teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik açıdan birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim programındaki kazanımların, konuların ve materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirtilmiştir. MEB tarafından kaynaklanan teknik aksaklıkların eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin sorunlar yaşamasına neden olduğu belirtilmiştir.

Özkan ve diğerleri, (2018) çalışmasında İngilizce öğretmenleri ile çocuk gelişimi ve dilbilim uzmanlarının görüşlerini belirlemiştir. Durum çalışması olarak düzenlenen çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada uzmanların ve öğretmenlerin, erken yaşlarda başlayan yabancı dil eğitiminin çocuklara daha faydalı olacağı belirtilmiştir. Katılımcıların yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf için yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını düşündüklerini, öğretmenlerin küçük yaş gurubuyla çalışmış ve alan bilgisine hakim olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler için ise programın sıkıcı olabileceği, diğer derslerin ihmal edilebileceği bu durumun diğer dersleri olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Nolan (2022) tez çalışmasında, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak katılımcıların dil öğrenme deneyimlerine dayanan veriler elde edilmiştir. ABD’de öğrencilerin yabancı dil eğitimiyle ilgili karşılaştığı zorluk İngilizce dışındaki dilleri konuşan kişilerle veya topluluklarla iletişime geçmede genellikle isteksiz olmaları şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle dile maruz kalma olasılıklarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenimi ABD’nin devlet okul sisteminde ortaokul düzeyinde başladığı belirtilmiştir. Daha erken yaşlarda yabancı dil öğrenimine başlayan uluslararası düzeyde eğitim alan öğrencilerin liseden mezun olduklarında yabancı dilde iletişim kurmada daha çok kendilerine güvendikleri sonucuna varılmıştır.

Klimova (2014) çalışmasında, Çek Cumhuriyeti’nde mevcut İngilizce öğretiminde iletişimsel yöntemin kullanımını değerlendirmiştir. İletişimsel yeterliliklerin öneminin açıklanması ve dört temel becerinin eşit bir şekilde gelişip gelişmediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Dört temel becerinin dengeli bir şekilde gelişmediğini, üretici dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve kitap önerilerinde bulunulmuştur.

Orafi (2013) çalışmasında, İngilizce öğretim programlarında yapılan müfredat değişikliklerinde uygulama sürecinde yaşanan sorunları incelemiştir. Programın uygulanmasında program hedeflerinin ve sınıf ortamının uyuşmamasının en önemli sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer önemli sorunun öğretmenlerin müfredat değişikliklerine düşünce, duygu olarak uyum sağlayamadığı ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin iletişim kurmak amacıyla İngilizceyi öğrenmek yerine sınavları geçmek amacıyla İngilizceyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarına, program geliştirme uzmanlarına ve eğitim politikalarını belirleyenlere önemli katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

Kelch (2011) yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretim yönteminin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar üzerine bir çalışma yapmıştır. İletişimsel dil öğretim yönteminin, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda başarılı bir şekilde uygulandığı belirtilmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak uygulandığı sınıflarda yaşanan sorunların ise sınavlarda dil bilgisi kurallarına ağırlık verildiği, sınıfların kalabalık olduğu, yönetimden kaynaklanan eksikliklerin olduğu ve sistemden kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaması, İngilizce yeterliliklerinin yüksek olmaması ve sınıf ortamında iletişimsel dil yöntemlerini etkili kullanamaması ile ilgili sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Lemjinda (2007) makalesinde güncellenen programlar ve bu programların öğretmenlerin duyguları, inançları ve mesleki alandaki profesyonelliklerine etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, programların başarıya ulaşması için güncellenen programların öğretmen eğitimlerini içermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada Asya ülkelerinde benzer sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Spada ve Lightbrown (1989) araştırmasında, Qubec'de yoğun İngilizce programında öğrenim gören öğrencilerle normal İngilizce programına devam eden beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin tutumlarını, yabancı dil becerilerini karşılaştırmıştır. Yoğun İngilizce öğrenimi gören sınıflarında gözlem yapılmış ve sınıflarda öğretmenlerin anlam odaklı ve iletişimsel yaklaşımlar uyguladıkları, öğretmenlerin farklı yaklaşımlar uygulaması nedeniyle öğrencilerin farklı yaklaşımlardan yararlanabildiği ortaya çıkarılmıştır. Uygulanan anket sonucunda yoğun İngilizce programı uygulanan grubun yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiği belirtilmiştir. Ön test son test sonuçları incelendiğinde ise altıncı sınıf

öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerinden dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde daha gelişmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda ele alınan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir: Yurt içi yapılan çalışmalar genellikle öğretmen görüşlerine dayalı çalışmalardan oluşmaktadır. Yönetici, öğrenci ve veli görüşlerinin alındığı birer çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu betimsel araştırma türündedir ve veriler nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden toplanmıştır. Yurt içi yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin çoğunun yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programıyla ilgili olumlu görüşler bildirdiği (Tavoosy, 2021), öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin kazanımların yeterli düzeyde kazanılamadığını belirtirken, veli ve öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli düzeyde kazanılamadığını ifade ettiği (Akekmekçi, 2021), yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programının en güçlü yönünün erken yaşta yabancı dile uzun süre maruz kalma olduğu (Erkan, 2020), programda yer alan kazanımlarının sayısının çok olduğu ama gerçekleştirilebileceğini (Balım, 2020), yönetici ve öğretmenlerin uygulama hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını ancak uygulamanın bu haliyle devam etmesinin zor olduğunu (Kayabaşı, 2019), dil öğretmenlerinin, iyi planlamayla YDABS uygulamasını alan öğrencilerin ileride diğer öğrencilere göre daha avantajlı olacağı (Naçar, 2019), öğrencilerin akademik başarısı, İngilizce dersine yönelik tutum ile öz-yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (Yılmaz, 2019), öğretmenlerin süreç hakkında olumlu görüşleri olmasına, öğrencilerde olumlu yönde ilerleme gözlemledikleri belirtmelerine rağmen teknik, pedagojik, sosyal ve psikolojik açıdan birçok sorunla karşılaştıkları (Berkant ve diğerleri, 2019), yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf için yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını düşündüklerini, öğretmenlerin küçük yaş gurubuyla çalışmış ve alan bilgisine hakim olmaları gerektiği (Özkan ve diğerleri, 2018) bulunmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda dört temel becerisinin ölçülmesine yönelik ölçümler, öğrenmeye etki eden motivasyon, tutum gibi faktörler, ön test son test karşılaştırmasına dayanan nicel çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; daha erken yaşlarda yabancı dil öğrenimine başlayan uluslararası düzeyde eğitim alan öğrencilerin liseden mezun olduklarında yabancı dilde iletişim kurmada daha çok kendilerine güvendikleri (Nolan, 2022), iletişimsel yeterliliklerin öneminin açıklanması ve dört temel becerinin eşit bir şekilde gelişip

gelişmediğinin ortaya çıkarıldığı (Klimova, 2014), programın uygulanmasında program hedeflerinin ve sınıf ortamının uyuşmamasının en önemli sorun olduğu ve öğretmenlerin müfredat değişikliklerine düşünce, duygu olarak uyum sağlayamadığı ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu (Orafi, 2013), iletişimsel dil öğretim yönteminin, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda başarılı bir şekilde uygulandığı (Kelch, 2011), programların başarıya ulaşması için güncellenen programların öğretmen eğitimlerini içermesi gerektiği (Lemjinda, 2007), öğrencilerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde daha gelişmiş oldukları (Spada ve Lightbrown, 1989) belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırma, YDAİÖP'nin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla nitel modelde desenlenmiş bir durum çalışmasıdır. Şimşek ve Yıldırım (2018, s.41) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma” olarak tanımlamışlardır. Cresswell ise (2007, s.37) nitel araştırma sürecini “teorik yaklaşımları temele alarak araştırmacının var olan bir problemi veya bu problemle ilişkili bireyler veya gruplar hakkında sorun tanımlama, analiz etme, örüntüleri ortaya çıkarmasıyla yürütüleceğini” ifade etmektedir. Yin (2014) durum çalışmasını, bağlam ile olay arasındaki sınırlar açıkça belirlenemediğinde olayı kendi çevresinde derinlemesine irdelemek olarak tanımlamıştır.

Durum çalışmalarında, bireyin tecrübeleri sonucunda bağlamı nasıl algıladıkları, bağlamla ilgili duygularını ve kendileri ile ilgili düşüncelerini, bu duygu ve düşüncelerin altında yatan nedenleri derinlemesine irdelemesi (Saban ve Ersoy, 2019) bağlam içerisindeki ilişki ağının ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada beşinci sınıf düzeyinde uygulanmakta olan YDAİÖP'nin güçlü yönlerinin neler olduğu, öğrenene ne tür kazanımlar sağladığı, bununla birlikte uygulama sürecinde ne tür sorunlar yaşandığı, öğretim sürecinde ana materyal olarak kullanılan ders kitabının işlevselliği, programın işe koşulduğu ortam özelliklerinin neler olduğu ve tüm bunların öğrenme ürünlerine yansımalarını bu süreci deneyimleyen öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konması amaçlandığından bu çalışma bir durum çalışması olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın durumu; devlet okullarında

beşinci sınıflarda uygulanmakta olan YDAİÖP'nin uygulama sürecini etkileyen etmenlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konmasıdır. Yin (2014; 2019) durumun düzenli bir şekilde karşılaştırılmasının örüntülerin oluşmasına yol açacağını belirtmektedir. Bu araştırmada da alt problemler çerçevesinde ortaya çıkan örüntülerin, YDAİÖP'nin nasıl uygulandığına ilişkin bir bakış açısı kazanma olanağı sunduğu düşünülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ili ve ilçelerindeki YDAİÖP'yi yürütmekte olan okullarda yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersini yürütmüş olan 20 gönüllü katılımcı öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur (Merriam, 2015). Bu araştırmada kabul edilen temel ölçüt; ortaokul İngilizce öğretmenlerinin Beşinci Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programı'nı yürütüyor olmalarıdır. Beşinci Sınıflarda İsteğe Bağlı Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı adından anlaşılabilecek üzere tercihe dayalı olarak uygulanmaktadır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde öncelikle Muğla ilinde programın uygulanmakta olduğu ilçe ve okullar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın veri toplama sürecine programın uygulandığı her ilçeden (toplam 10 ilçe) gönüllü katılımcı öğretmenler dahil edilerek veri doygunluğu doğrultusunda 20 öğretmen çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğr.	Kıdem(Yıl)	Öğretmenin Programın Uygulanma Süresi(Yıl)	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri
Ö1	23	4	Şehir Merkezi
Ö2	16	3	Şehir Merkezi
Ö3	9	3	Köy
Ö4	12	4	Köy
Ö5	19	2	Köy
Ö6	5	3	Şehir Merkezi/Taşımali
Ö7	6	4	Şehir Merkezi
Ö8	7	3	Köy
Ö9	22	4	Şehir Merkezi
Ö10	20	3	Şehir Merkezi
Ö11	7	2	Şehir Merkezi
Ö12	21	4	Şehir Merkezi
Ö13	13	2	Şehir Merkezi
Ö14	20	2	Şehir Merkezi
Ö15	29	7	Şehir Merkezi
Ö16	22	4	Şehir Merkezi
Ö17	17	2	Şehir Merkezi/Taşımali
Ö18	14	2	Şehir Merkezi/Taşımali
Ö19	15	4	Şehir Merkezi
Ö20	5	4	Şehir Merkezi

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynağı YDAİÖP'yi yürütmekte olan 10 ilçede ki 20 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, görüşme tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Görüşme tekniği, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir (Albrecht, Bahr ve Chadwick, 1984; Şimşek ve Yıldırım, 2018). Araştırmanın veri toplama aracı öğretmenlerle yapılmış görüşmelerde kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Eğitim çalışmalarında, sahip olduğu esneklik, analizinde karşılaştırılabilir bilgi elde edilebilmesi, verilerin düzenlenmesi ve analizinin daha kolay olması sebebiyle ağırlıklı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler analizlerinin kolay olması, görüşülene kendini ifade

etme imkanı vermesi, derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlar sağlamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde şu adımlar izlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri belirlendikten sonra, bu problemlerin cevaplarını bulmayı sağlayıcı sorular oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmacının da İngilizce öğretmeni olması ve bu öğretim programının uygulama sürecine ilişkin deneyimlerinin olması, soruların oluşturulmasında katkı sağlayıcı olmuştur. Araştırmanın alt problemleri ve bu alt problemleri kapsayıcı sorulardan oluşan bir belirtke tablosu hazırlanarak taslak form şeklinde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşlerde, bazı soruların birbiriyle örtüştüğü, daha açık ifade edilmesi gereken soruların olduğu vb. şeklinde uzmanlardan gelen dönütlere dayalı olarak görüşme formu üzerinde tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrası iki İngilizce öğretmeni (YDAİÖP'yi yürütmüş olan) ile görüşme formunun ön-denemesi yapılmıştır. Ön-deneme sonucunda anlaşılabilirlik, açıklık konularında tekrar gözden geçirilerek görüşme formu uygulanabilir hale getirilmiştir. Bu öğretmenlerden elde edilen veriler araştırma bulgularına dahil edilmemiştir. Görüşme formunun son şeklinde İngilizce öğretmenlerinin YDAİÖP uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan toplam 10 soru yer almıştır (EK-1).

3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu

Veri toplama sürecinde, ilgili etik kurul (EK-2) ve MEB izinleri (EK-3) alındıktan sonra Beşinci Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nın uygulanmakta olduğu okul müdürleriyle iletişime geçilerek randevu alınmıştır. Uygulama izni doğrultusunda Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nın uygulandığı beşinci sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olan katılımcılar araştırmanın çalışma gurubuna dahil edilmiştir. Gönüllü katılımcılarla görüşme tarihleri ayarlanıp ilgili zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği dönemde Kovid 19 salgını devam ettiği için görüşmeler salgın koşullarına dikkat edilerek yapılmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinde 16 katılımcı ile yüz yüze, 4 katılımcı ile çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Yüz yüze yapılan 16 görüşme sosyal mesafe kuralları gözetilerek ikili olarak yapılmış ve katılımcının izini aldıktan sonra görüşmeler

ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Çevrimiçi yapılan görüşmelerde de salgın süreci ve öğretmenlerin yoğunluğu nedeniyle (katılımcı isteği ile) bu yol tercih edilmiş ve yine katılımcı izni ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Veri toplama süreci Nisan 2021- Temmuz 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi metinler içerisinde gizli kalmış anlamların ya da metinlerde verilmek istenen alt mesajların sistematik bir şekilde kavram ve kategorilere ulaşarak analiz edilmesidir (Güler ve diğerleri, 2015).

İçerik analizine başlamadan önce, kayıt altına alınan görüşmelerin tamamı bilgisayara aktarılarak metne dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde bir nitel araştırma yazılımından yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde tema ve kodların belirlenmesiyle ilgili şu adımlar takip edilmiştir. Araştırmanın belirlenmiş olan alt problemleri ve bu alt problemlerle ilgili görüşme soruları ve cevapları bir araya getirilmiştir. Yapılan kodlamalar alt problemler çerçevesinde oluşturulan ana temalar (*programın güçlü yönleri, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, MEB ders kitabı, okul imkanları, öğrenmeye yansımalar, sürdürülebilirlik*) altında gruplanmıştır. Araştırmacı farklı zamanlarda verileri üzerinde tekrar çalışarak, kodlamaları üzerinde düzenleme ve eklemeler yapmıştır. Daha sonraki adımda araştırmacı, ulaşılan bu kodları anlam bütünlüğü, bulguları daha bütünsel ve ilişkili sunma amacıyla kendi içlerinde birleştirilerek alt temalar altında bir araya getirmiştir. Elde edilen kodlar, kodlarla ilgili alt temalar ilişkili olduğu alt problemler çerçevesinde danışman görüşüne sunulmuştur. Danışmanla yapılan oturumlarda, kod ve temalar, açıklık, anlaşılabilirlik, kod tema bütünlüğü açısından gözden geçirilmiş ve dönütlere dayalı olarak araştırmacı gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Oluşturulan kodlar ve ulaşılan temaların altında yer alan görüşlerin uygunluğu üzerine çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda, katılımcı görüşlerinden alıntılar ilgili bulguların altında verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Alanyazında yapılan güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları incelendiğinde nicel araştırmalarla ilgili iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik ve objektiflik kavramlarının kullanıldığı görülürken nitel çalışmalarda geçerlik kavramı için daha çok inanılrlılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir (Guba ve Lincoln, 1989/2018). Bu araştırmada araştırmannın inandırıcılığının sağlanabilmesinde uzman incelemesine (peer debriefing) uzun süreli etkileşim yollarına başvurulmuştur. Araştırma konusuna hakim, nitel araştırma yöntemlerine ve tekniklerinde yetkin olan konu uzmanının araştırma konusunu farklı boyutlarıyla incelemesi inanılrlılığı arttırmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu bağlamda araştırmannın veri toplama aracının geliştirilmesi, alt problemlerle ilişkisi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, bulguların sunulması, tartışma ve yorumun bulgularla ilişkisi başlıklarıyla ilgili, hem tez danışmanının hem de dışardan bir uzmanın görüşü (nitel araştırma süreçleri konusunda yetkin bir eğitimbilimci) alınarak araştırmannın inanılrlılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer durumlarda başkaları için uygulanabilme olasılığıdır (Speziale, Streubert ve Carpenter, 2011). Houser (2017) göre nitel araştırmannın uygulanabilirliği ve bulguların aktarılabilirliği, araştırmannın büyük ilgi görmesini sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcı özellikleri, ortamın detaylı bir şekilde betimlenmesi ve araştırma sonuçlarından elde edilen ham verilerden ortaya çıkan kavram ve temaların yorumlanmadan yeniden düzenlenerek doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmasına bağlıdır. Bu bağlamda araştırmacı aktarılabilirliği sağlamak için öncelikle amaçlı örnekleme tercih etmiştir. Çalışma grubunun özellikleri ve neden böyle bir grupta çalıştığının gerekçeleri açıklanmıştır. Daha sonrasında araştırmannın nasıl yürütüldüğü, analiz sürecinin nasıl gerçekleştiği detaylıca açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, ulaşılan temalar ve kodlar bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Araştırmannın tutarlılığının sağlanması için, alt problem ve bulgu sunumu, kod tema ilişkileri, tartışma kısmı ve bulgular arasındaki ilişki danışman ve bir dış uzman görüşü yoluyla kontrolü sağlanarak yapılmıştır. Nitel araştırmada teyit edilebilirlik kavramı, sonuçların sunulmasında objektif olma durumunu ifade etmektedir. Burada amaç sonuca ulaşılmasını sağlayan kanıtları ve süreci mümkün olduğunca açık bir

şekilde göstermektir (Lincoln ve Guba, 1985/2018). Araştırma sonuçlarına katılımcıların tecrübelerini yansıtabilme, araştırmacının önyargılarının, bakış açısının, değerlerinin araştırma bulgularına (sonuçlarına) yansıtılmaması için ham verilerin kaydedilmesi, süreç içinde ihtiyaç duyulduğunda bu verilerin tekrar incelenebilmesi ve uygun tablolarla sunulmasının sağlanmasıdır (Güler ve diğerleri, 2018). Bu araştırmanın teyit edilebilirliği kapsamında, yüz yüze yapılan görüşmelerde ses kaydı, çevrimiçi yapılanlarda ise video kaydı alınmıştır. Ham veriler analiz aşamasında açık kalmıştır. Analiz aşamasında yapılan kodlamalar incelemeye ihtiyaç duyulması durumunda ulaşılabilmesi için saklanmıştır.



BÖLÜM IV

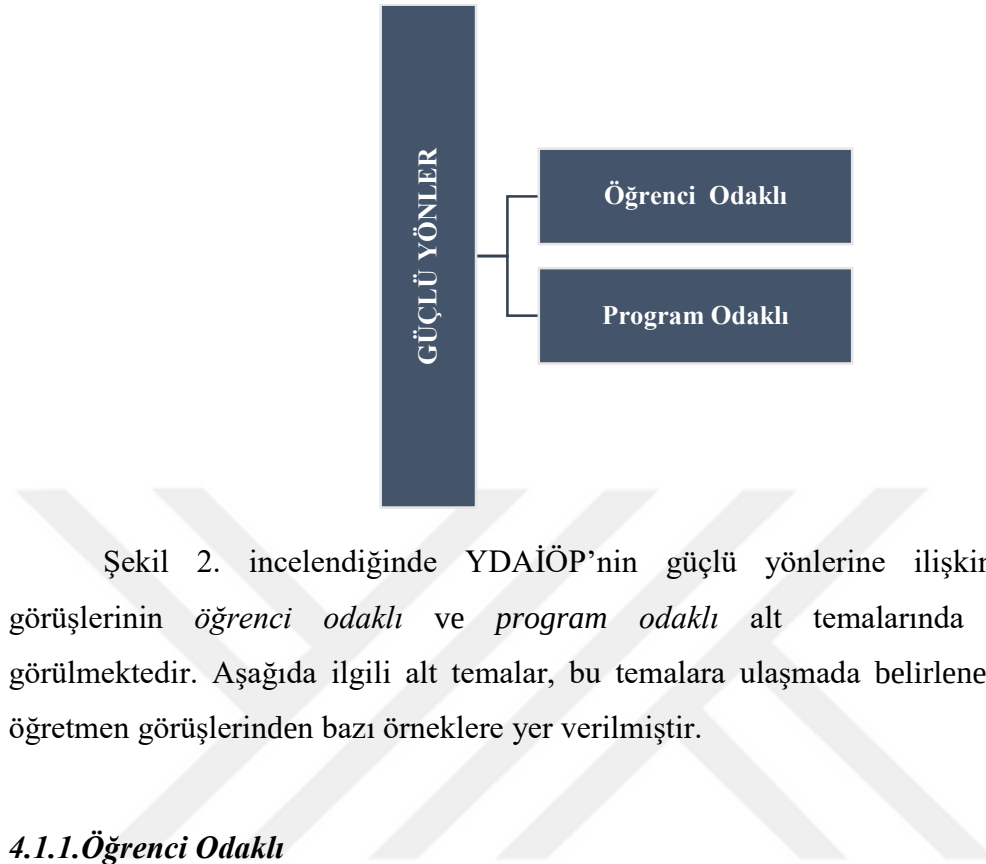
BULGULAR

Bu bölümde ortaokul İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Beşinci Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nı yürütmüş olan öğretmenlerin programa ilişkin oluşmuş olan bakış açıları programın güçlü yönleri, karşılaşılan sorunlar, kullanılan ana ders kitabı, öğrenme ortamının özellikleri, programın öğrenme sürecine yansımaları ve sürdürülebilirliğini sağlamak için ortaya konan öneriler ana temaları şeklinde başlıklandırılarak verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi 'Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?' şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen verilerden ulaşılmış olan ana ve alt temalar Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. 5.Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı'nın Güçlü Yönlerine İlişkin Ana ve Alt Temalar



Şekil 2. incelendiğinde YDAİÖP'nin güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin *öğrenci odaklı* ve *program odaklı* alt temalarında gruplandığı görülmektedir. Aşağıda ilgili alt temalar, bu temalara ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerinden bazı örneklerle yer verilmiştir.

4.1.1.Öğrenci Odaklı

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde *öğrenci odaklı* alt teması altında, öğrencilerin özgüvenini geliştirmesi, öğrencilerin farklı bir kültürü tanınması, erken yaşta dili sevme- dil başarısı, programı alan öğrencilerin İngilizcede daha başarılı olması, öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilebilmesi, öğrencinin İngilizce iletişim kurmaya çalışması, mezun olduklarında öğrencilerin lise seviyesinde İngilizcesinin olması, yabancı dil ön yargılarını kırması, çok yönlü gelişim sağlaması, konuşma becerisine daha çok fırsat sunması, dil eğitimine temel düzeyde başlama, dile ilgili öğrencilerin programa gelmesi YDAİÖP'nin güçlü yönleri olarak ortaya çıkmıştır. *Öğrenci Odaklı* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Programın güçlü yönü olarak, öğrencilerin farklı bir kültürü tanınmasına olanak tanıdığını belirten Ö6'nın görüşü şu şekildedir:

“...tamamen çocuklara farklı bir kültürün var olduğunu ve İngilizcenin aslında o kadar da korkulacak bir şey olmadığını, onları biraz daha ılımlılaştırarak İngilizce öğrenme konusuna ve yapabileceklerine inanmalarını sağladık.” (Ö6)

Programa beşinci sınıfta başlamanın erken yaşta dili sevmeye katkı sağladığıyla ilgili Ö15 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...öğrencinin küçük yaşlarda bir dili sevmesini sağlıyor. Burada oluşan dile karşı sevgi nedeniyle ilerleyen yıllarda çok başarılı olduğunu düşünmekteyim. Her alanda öğrenciye olumlu katkıları bulunmaktadır.” (Ö15)

Katılımcı Ö10 ise programın ilkökul döneminde dil eğitimi ile ilgili eksiklikleri kapatmak için hazırlık sınıfında temel düzeyde başlanmasının katkı sağlayıcı olduğu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“... İlkokulda ders saati de az olduğu için alt yapıları da oluşmuş olmuyor. Bu nedenle hazırlık sınıfına en temel düzeyden başlayarak uyguluyoruz.” (Ö10)

Programa sınavla öğrenci almanın, programa belli düzeyde öğrencilerin gelmesini ve böylece sınıfların dile ilgi duyan çocuklardan oluşmasını sağladığıyla ilgili Ö19 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “*Sınavla alıyorsak o çocukları hazır bulunuşlukları yüksek oluyor. “Dilde başarılı olan çocukları seçmiş oluyoruz zaten.”* (Ö19)

4.1.2. Program Odaklı

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda *program odaklı* alt teması altında; altıncı ve yedinci sınıf konularının temelini verilmesi, dersin dinleme, konuşma, yazma, okuma şeklinde bölümlere ayrılması, eğlenceli etkinliklere-oyunlara yer verilmesi, ergenlik döneminden önce olmasının avantajı, kapsamlı bir program hazırlanmış olması, devlet okullarında YDAİÖP’nin uygulanması, drama yapılması, dinleme etkinliklerine daha çok yer verilmesi, İngilizce kitap okuma etkinliği yapılması, öğretmenlerin istedikleri yayınları ek kaynak olarak seçmeleri, dört dil becerisinin geliştirilmesinde programın etkili olması, ilkökuldan gelen eksikliklerin giderilmesi, ders saatlerinin esnek olması, Uygulamanın esnek olması şeklinde kodlara ulaşılmıştır. *Program odaklı* alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bu programın öğrenci eksiğini tamamlaması açısından ve altıncı ve yedinci sınıf konularının temelini verilmesi açısından güçlü olduğunu vurgulayan katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“...faydalı bir program olduğunu düşünüyorum. Özellikle ortaokula yeni başlayan öğrenciler adına İngilizce genellikle eksik geliyor. İlkokuldan eksik geldiği için. İleriki yıllara dönük temelini atmak adına faydalı olduğunu düşünüyorum. Başladığım sınıfta da bunun faydalarını gördüm.” (Ö3)

“ ...ilkokuldaki eksiklikleri gideriyoruz. Altıncı ve yedinci sınıfta göreceği konuların hepsinin temelini veriyor.” (Ö14)

Programın kapsamlı olmasının öğrencilere sağladığı katkı açısından önemine vurgu yapan Ö9’un görüşü şu şekildedir: “...kapsamlı bir program hazırlandığı için bu eğitimi alamayan öğrencilerle kıyaslandığında o yaş grubundaki öğrencilere bu programın verilmesi çok büyük bir avantaj sağlıyor. Bu çok güçlü bir tarafı.” (Ö9)

YDİÖP’nin devlet okullarında uygulanmasının bir avantaj olduğuyla ilgili Ö13 görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

“...güçlü yönü İngilizce ağırlıklı eğitimin devlet okullarında verilmesi, bu şekilde imkan sunulması çok güzel.” (Ö13)

Programın uygulanmasıyla ilgili her okulun bağımsız hareket etmesinin uygulamada esneklik sağladığına (bu durum bazı öğretmenler tarafından sorun olarak tanımlanırken) ilişkin Ö20’nin görüşü şu şekildedir:

...şimdi Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıf için. Zaten şöyle bir şey var; sonuçta her okul programını kendisi ayarlayabilir. Yani böyle bir seçenek var. Kimse şöyle bir şey söylemiyor: Beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı sınıf açacaksın bu kitabı kullanacaksın, işte bunu yapacaksın vesaire gibi şeyler söylemiyorlar. Aslında o sizin elinizde olan bir şey. Sonuç olarak ne kadar donanımlı şekilde çocukları götürebilirsene o kadar dezavantajdan yoksun bir sistem haline geliyor (Ö20).

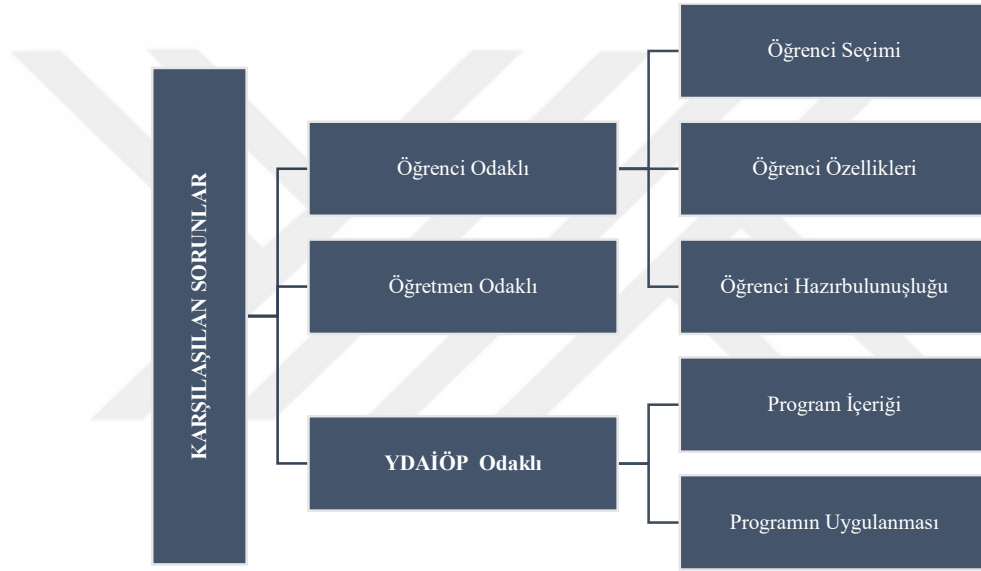
YDİÖP ile birlikte İngilizce derslerinde dört temel becerinin her birine yer vermeye çalışılmasıyla ilgili katılımcı görüşlerinden birisi aşağıdaki gibidir:

“...olumlu yönü dersleri main course, reading, listening ya da grammar şeklinde ayırabiliyoruz. Bu derslerin kazanımlarını yerine getirebilmek için de yeterli süremiz var ama elimizde uygun materyal olursa.” (Ö8)

4.2. Araştırmanın İkinci Alt problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen verilerden ulaşılmış olan ana ve alt temalar şekil 3’ te verilmiştir.

Şekil 3. YDAİÖP’nin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Ana ve Alt Temalar



Şekil 3. incelendiğinde YDAİÖP’nin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar *öğrenci odaklı*, *öğretmen odaklı* ve *YDAİÖP odaklı* olmak üzere üç alt tema olarak gruplanmıştır. Bu alt temalardan *öğrenci odaklı* alt teması; ‘öğrenci seçimi, öğrenci özellikleri ve öğrenci hazırbulunuşluğu’, *YDAİÖP odaklı* alt teması; ‘program içeriği ve programın uygulanması’ alt kategorilerine ayrılmıştır.

Aşağıda ilgili alt temalar ve ilişkili oldukları kategoriler sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. Öğrenci Odaklı

Şekil 3 incelendiğinde YDAİÖP’nin uygulanması sürecinde öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan sorunlardan birisi *öğrenciler* ile ilgilidir. *Öğrenci odaklı* alt teması altında *öğrenci seçimi*, *öğrenci özellikleri* ve *öğrenci hazırbulunuşluğu*, olmak

üzere üç kategori belirlenmiştir. Aşağıda ilgili alt kategoriler, bu kategorilere ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1.1. Öğrenci Seçimi. Öğretmenlerin YDAİÖP'ye *öğrenci seçimine* ilişkin görüşleri; sınıfların seviyelere ayrılmaması (A1, A2 vb.), YDAİÖP sınıfına gelecek öğrenci seçimi, öğrencinin veli isteğiyle programa katılması, her öğrencinin dahil olması şeklinde belirlenmiştir. *Öğrenci seçimi* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencinin programa kendi isteğiyle değil de veli beklentisi sonucu katılmasını sorun olarak belirten Ö20 görüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

“...veliler çocuğun ne istediği önemli değil, benim oğlum benim kızım okulda İngilizce öğrensin, kesinlikle de gitsin. Şöyle iyi İngilizcesi var, böyle ilgisi var. Velilerin yönlendirmesi de olduğu için genelde. Dezavantaj olarak onu görebilirim.” (Ö20)

Programa her öğrencinin dahil olmasını bir dezavantaj olarak değerlendiren Ö4 ve Ö19 görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Zayıf yönü de tüm öğrencilerin bu programda yer alması. Bu bir dezavantaj.” (Ö4)

“...yabancı dile ilgisi olmayan, yabancı dili çok fazla sevmeyen çocukları da o sınıfta okutmak, 13 saat derse mahkum etmek eksilerinden birisi bence.” (Ö19)

Programın uygulama sürecinde sınıfların seviyelere ayrılmamasına (A1, A2 vb.) vurgu yapan Ö3'ün görüşü şu şekildedir:

“...çok daha programlı olsa bu iş, sınıflar belli düzeylere ayrılarak A1, A2 seviyesinde olabilir.” (Ö3)

4.2.1.2. Öğrenci Özellikleri. Öğretmenlerin YDAİÖP'ye gelen *öğrenci özelliklerine* ilişkin görüşleri; öğrencilerin İngilizce konuşamaması, bazı öğrencilerin ilkokuldan önyargılarla gelmesi, öğrencilerin İngilizceden korkması, konuşmaya isteksiz öğrencilerin olması, ileri düzey öğrencilerin gelişiminin sağlanamaması, bazı öğrencilerin istekli olmaması, öğrencilerin konuşma bölümlerine katılmaktan çekinmesi, öğrencilerin İngilizce'nin öneminin farkında olmaması, yapamayacağını düşünen öğrencilerin olması, zorlanınca Türkçe'ye sığınma şeklinde belirlenmiştir. *Öğrenci özellikleri* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir.

Programın uygulandığı sınıflarda bazı öğrencilerin dil öğrenme ve sınıfta İngilizce diyalog kurma konusunda istekli olmamasıyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“...ama dediğim gibi çocuğun buna istekli olması önemli. Arzulu olması gerekiyor. Hani istemeyen çocuğun burada işi olmaması gerekiyor.” (Ö1)

...çocuktaki isteği oluşturmak için biz zaman zaman sınıfa değişik objelerle de geliyoruz ya da ne bileyim akıllı tahta destekleriyle de geliyoruz. Ama bir türlü başaramıyoruz yani istediğimiz sonucu alamıyoruz. Tam olarak sebebinin ne olduğunu bana sorarsanız eğer kesinlikle zorunlu olmayışları. Yabancı dil öğrenmek zorunda değilseniz, kolaya kaçma şansınız varsa, Türkçe var hemen kolaya kaçabileceğiniz. İngilizce konuşulması konusunda ısrarcı da oluyoruz, hatta mümkün olduğunca İngilizce konuşuyoruz (Ö12).

“...özellikle telaffuz konusunda konuşma konusunda çok isteksiz olanlar vardı.” (Ö3)

Programın uygulandığı sınıflarda bazı öğrencilerin ilkokuldan İngilizce öğrenmeye karşı önyargılarla geldiğini Ö10 şu şekilde belirtmiştir:

“...öğrenciler hazırlık sınıfına ilkokuldan biraz önyargılarla geliyorlar. İlkokulda ders saati az olduğu için İngilizceyi sevmeyen, İngilizceden korkan öğrencilerimiz oluyor ve öğrenemiyorum gibi kaygılarla geliyorlar.” (Ö10)

Programın seviye sınıfları yapılarak uygulanmaması sonucu ileri düzey öğrencilerin gelişiminin sağlanamadığını Ö18 şu şekilde ifade etmiştir:

...öğrenci seviyeleri farklı olduğundan dolayı, en çok zorlayan o olmuş oluyor. Bir dersi alıp götüren grup oluyor, bir grup çok daha sessiz kalıyor. O yüzden programın özüne uygun ilerlemek biraz zor oluyor. Bir yandan dezavantajlı olan grupla bu grup arasında dengeyi tutturmaya çalışırken iyi öğrenciye biraz haksızlık olduğunu düşünüyorum. Hazırbulunmuşluk düzeyi iyi olan öğrenciye bu sefer haksızlık oluyor. Yani daha fazlasını almaları gerekirken daha azını almak durumunda kalıyorlar (Ö18).

4.2.1.3.Öğrenci Hazırbulunuşluğu. Öğretmenlerin YDAİÖP'ye gelen öğrencilerin hazırbulunuşluğuna ilişkin görüşleri; denk (önbilgileri yakın olan öğrenciler) sınıflar oluşturmama, yanlış öğrenmelerle gelen öğrencilerin olması, ilkokuldan öğrencilerin eksik bilgilerle gelmesi, öğrenci başlangıç düzeylerinin farklılığı, düzey farklılıklarının giderilmesinin zaman alması (2-3 ay), sınavla alınan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, YDAİÖP için 5. sınıfın geç olması-daha erken yaşta verilmesi, şeklinde belirlenmiştir. *Öğrenci hazırbulunuşluğu* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Programın uygulandığı sınıflarda öğrenci başlangıç düzeylerinin farklılığını Ö3 şu şekilde ifade etmektedir:

...hazır bulunuşluk düzeyleri çok farklı bir kere. Ben kendi adıma konuşmam gerekirse bir hazır bulunuşluğu ölçmek için bir sınav yaptım ama o sınavın sonucunda ne yapabilirim? Aynı sınıfta iki farklı program uygulamam mümkün değil. Öğrenci arasındaki farklılığa göre etkinlik vermeye çalışıyorum ama uygun olmuyor. Yani hazırbulunuşlukları çok farklı öğrencilerin ve bunun için çok da çalışma yapamıyoruz açıkçası (Ö3).

Programın uygulandığı sınıflarda öğrenci seviyelerinin (önbilgileri yakın olan öğrenciler) denk olmamasının yarattığı olumsuzlukları Ö15 ve Ö18 şu şekilde açıklamaktadırlar:

“...yabancı Dil Ağırlıklı bir program almak istiyorsa burada öğrencilerin bilgi düzeylerinin birbirlerine yakın olmasında fayda var. Eğer bazı öğrenciler hiçbir şey öğrenememişse veya düzeyi çok düşükse çok iyi olan bir sınıfa geldiğinde anlamakta zorlanmaktadır.” (Ö15)

“...özellikle taşıma bölgesinden gelen öğrencilerimiz biraz daha seviye olarak geride kalıyorlar. Ama diğer öğrenci grubu verdiğiniz her şeyi almaya zaten hazır oluyor.” (Ö18)

Programın öğrencilere daha erken yaşta verilmesine ilişkin Ö20 görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“...kritik dönem diye bir şey var. Evet bunun çok daha erken yaşlarda biraz daha aslında zenginleştirilmiş olarak verilmesini tercih ediyorum.” (Ö20)

4.2.2.Öğretmen Odaklı

Şekil 3 incelendiğinde YDAİÖP'nin uygulanması sürecinde öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan sorunlardan bazıları *öğretmenler* ile ilgilidir. Öğretmenlerin YDAİÖP'yi yürütürken kendilerine dayalı olarak ortaya koydukları sorunlar; öğrencilerin sınav kaygılarının önüne geçilememesi, İngilizce dersinin öneminin kavratılamaması, önceden deneyimli olmama-dil sınıflarında görev almama, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma, güncel yöntem teknik kullanma ihtiyacı duyma (eğlenceli oyunlar, drama teknikleri), öğretmen el kitabına (etkinlik kitabına) ihtiyaç duyma, başarısızlığı öğrenciye yükleme (öğrenci düzeyi düşükse becerileri geliştirmekte zorlanması), her öğrencinin dile yeteneğinin olmadığına inanma, şeklinde belirlenmiştir. *Öğretmen odaklı* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Programın uygulandığı sınıflarda görev alan öğretmenlerin önceden deneyimli olmadıkları, bu tür bir program yürütmedikleri için zorlandıkları ile ilgili Ö11 ve Ö6 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

...daha önce en azından tecrübem olmaması noktasında ilk başlarda zorlanmış olabilirim. Beşinci. sınıf hepsi farklı kademeler... Ben normalde sekizinci sınıf derslerine katılıyordum iki-üç sene boyunca. Şimdi sekizinci de daha farklı teknikler oluyordu. Test teknikleri, sınava hazırlamaya yönelik teknikler olurken beşinci sınıfta birden 13 Saat İngilizce ve hani direk uygulama, oyun içerikleri farklı ders içeriği farklılaşıyor. O aşamada birazcık zorlanmış olabilirim ama şu an ikinci senemde biraz daha rahat ilerliyorum diyebilirim (Ö11).

“...başta zorlandım. Çünkü ne yapacağımı bilmiyordum. Benden önceki öğretmenlerin deneyimlerinden ve onların ders planlarından, nasıl ders işlediklerini öğrenerek kendime bir harita çizdikten sonra dönemi rahat geçirdim.” (Ö6)

Programın uygulanma sürecinde öğretmenlerin zorlandığı, hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ile ilgili Ö11 ve Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

“Program tanıtımı yapılmadı mesela. Ben bu okula gelmeden önce lisede çalışıyordum. Bu okula geldiğimde sınıflar açılmıştı ve bana herhangi bir program tanıtımı yapılmadı. Bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim yapılabilirdi.” (Ö7)

“...drama yönergeleri kitapta da var fakat yetersiz kalıyor. Kendim de o konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Dolayısıyla ekstra bir takviye illaki gerekli oluyor. İngilizce oyunlar, oyun içerikleri açısından da yaratıcı oyun içerikleri açısından da yardımcı olan hizmet içi eğitimler olabilir.” (Ö11)

Katılımcı Ö2 öğretmen el kitabı türünde bir rehber gereksinim duyduğunu şöyle belirtmektedir:

...mesela ben drama eğitimi almadım. Ders saati çok uzun. Sürekli ders kitabından ders işlendiği zaman ya da sürekli yazı ve okuma üzerinden yapıldığı zaman belli bir süre sonra çocuk da bir sıkılma söz konusu oluyor. O yüzden aralara mesela şarkı, drama yani oyunlaştırma girmesi gerekiyor. Ama program öğretmene bir el kitapçığı göndermiyor (Ö2).

Programın uygulanma sürecinde öğrenci başarısızlığını öğrenciye yüklemeye yaparak açıklayan öğretmenlerden Ö19 görüşünü şu şekilde belirtmektedir:

“...aslında programda sorun işleyiş. Aynı sınıfta bazı çocukları dile yeteneği olmadığı için programı kaldıramıyorlar. Yani ayırmak gerekiyor. Bir öğrenciyi sınavla almak gerekiyor.” (Ö19)

4.2.3. YDAİÖP Odaklı

Şekil 3 incelendiğinde programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri YDAİÖP odaklı olarak belirlenmiştir. YDAİÖP odaklı alt teması altında *program içeriği* ve *programın uygulanması* alt kategorilerine ulaşılmıştır. Aşağıda ilgili alt kategoriler, bu kategorilere ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.2.3.1. Program İçeriği. Öğretmenlerin *program içeriği* alt kategorisine ilişkin görüşleri; programın öğrenci düzeyine uygun bulunmaması, öğrenci seviyesine göre düzenleme gerektirmesi, programın yoğun bulunması nedeniyle ünitelerin çıkarılması, konular yetişmediği için sonraki yıla bırakılması, programı öğrenci düzeyine indirme çabası, sonraki sınıflarda İngilizce ders saatinin azalması, kazanımların bazılarının öğrenci düzeyine uygun olmaması, temaların yoğun olması, temaların zorluk derecesi, temaların yaş düzeyine uygun olmaması şeklinde belirlenmiştir. *Program içeriği* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

Programda kazanım ve temaların yoğun olduğu, öğretmenlerin bir dönemde yetiştiremedikleri, ünitelerin hepsinin işlenemediğine ilişkin görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“40 ünitelik bir programımız var. Beşinci sınıflara gönderilen. İki senedir beşinci sınıfları okutuyorum ancak 15 üniteyi yüz yüze eğitim de baz aldık.” (Ö2)

“...sonlardaki dilbilgisi olarak ağır gelen, Türkçe dilbilgisinde hakim olmadıkları konuları yetiştiremiyoruz. Mecbur çıkartmış oluyoruz.” (Ö14)

“Üniteleri parçalıyoruz, kazanımları belirliyoruz. Eğer kitapta kazanım veya ünite kalırsa gelecek yıl onu ilk başta veriyoruz. Zaten oradan devam etmekteyiz. Bu şekilde.” (Ö15)

Program içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, düzenleme gerektirdiğine ilişkin Ö2 ve Ö7 şu şekilde görüş belirtmektedirler:

...şimdi 40 ünite üzerinden değerlendirirsek. Bir kere ünite bazlı olarak çok fazla konu var ve öğrenci buna uygun değil. Yaş olarak da uygun değil, yaşantı olarak da uygun değil. Mesela orada bir Relative Clause, Passive Voice ... Hatta İleri zamanlar... Çocuk intermediate seviyeye gelmeden bunları zaten vermemiz çok zor. A1 A2 İngilizce seviyesini anca biz bir yılda bitirebiliyoruz üzerine de o konuları uygulamak çok zor. O yüzden uygulayamıyorum (Ö2).

“15 saat İngilizce 40 ünitelik programı kaldırabiliyor diye düşünüyorum. Sadece şöyle bir durum var; öğrencilerin hazır bulunuşluğu biraz daha yüksek olsa mutlaka daha kolay olur, daha kolay ilerleriz.” (Ö7)

Beşinci sınıf sonrasında İngilizce ders saatlerinin azalması konusunu Ö3 şu şekilde ifade etmektedir:

“...çocuklar 5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Programı tamamlıyorlar. Bir üst sınıfa geçtiğinde, eğer seçmeli ders olarak seçilemezse, dört saat olarak İngilizce eğitimine devam ediyor. Yani bir şey edinilebildi mi, edinilemedi mi? Edindiye bu nasıl ilerliyor?” (Ö3)

4.2.3.2. Programın Uygulanması. Öğretmenlerin *programın uygulanması alt kategorisine* ilişkin vurguladıkları sorunlar; disiplinler arası ilişkinin gözetilmemesi, Türkçe dersinde öğrenilmemiş dil yapılarının İngilizcesini öğretmekte zorlanma, İngilizce ders saatinin standart olmaması (okuldan okula değişmesi), sınav kaygısının

dil becerilerini kısırlaştırması, sınav odaklı uygulamalara ağırlık verilmesi, sınıfta yapılan etkinliklerin çok zaman alması, yabancı dili sevmeyen öğrencilerin yoğun İngilizceye mahkum edilmesi, sürecin programlı bir şekilde yönetilememesi, üst sınıflarda programın devamlılığın sağlanamaması, sınıf mevcudunun kalabalık olması şeklinde belirlenmiştir. *Programın uygulanması* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Beşinci sınıf sonrası programın devamlılığının sağlanamadığı ile ilgili Ö16 ve Ö3'ün görüşleri şu şekildedir:

...altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta normal müfredatı takip ettik. Diğer sınavlı-sınavsız aldığımız öğrencilerde aynı müfredatı takip ettik. Bu da verimi düşürdü tabi ki. Beşinci Sınıfta öğrettiklerimizin arkasında bir süreklilik olmadı. Yani beşinci sınıfta yedi saat yaptığımız listening, speaking etkinliklerini normal MEB müfredatına dönünce onu da yapamadım (Ö16).

“...diğer yıllarda (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) öğrencilerin takibinin yapılması gerekiyor bence.”(Ö3)

Ortaokul düzeyinde İngilizce öğretim sürecinin programlı bir şekilde yönetilemediğini Ö18 şöyle ifade etmektedir:

...ben kesinlikle ders saatlerinin buna göre uyarlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu programın uygulandığı okullarda veya bizim okulumuzda 13-14 saatten ya da yedi saatten direkt altıncı sınıfta üç saate düştüğü zaman bir anlamının kalmayacağını düşünüyorum. Yani bir devamlılık olması gerektiğini düşünüyorum. Ders saatlerinin artırılması konusunda olabilir. Müfredat aynı şekilde devam edebilir. Çünkü beşinci sınıfta bu program uygulandıktan sonra altıncı sınıfa bakıyorsunuz tamamen yine eskiye dönüyor. Yabancı dil ağırlıklı program uygulayan okul ile uygulamayan okul arasında herhangi bir fark kalmıyor. Yani mutlaka fayda görmek için bence devam ettirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö18).

Öğrencilerin Türkçe dersinde dil yapılarına ilişkin eksik öğrenmelerinin olmasından dolayı İngilizcesini öğrenmekte zorlandıklarını Ö14 şu şekilde ifade etmektedir:

...programın yoğunluğunda dil bilgisi olarak, ikinci dönem konularında dilbilgisinde bayağı bir ilerliyoruz. Türkçesini bilmedikleri konuların

İngilizcesini öğretmekte zorlanıyoruz. Özellikle Geçmiş zamanda. Zaman kavramı, fiiller bu tür dil bilgisi konuları ilkokulda öğretiliyor ama ortaokulda yedinci sınıfta detaylı anlatılıyor. Biz bu durumda önce İngilizcesini öğretmeye çalıştığımız için biraz zorlanıyoruz (Ö14)

Öğrencilerin sınav (LGS) kaygısının dil öğrenmeye istekli olma ve beceri geliştirme sürecini kısırlaştırdığını Ö2 şu şekilde açıklamaktadır:

...okullarda kur sisteminin uygulanmasını istiyorum. Öğrencilerin kur sonunda sınav yapılarak bir üst kura geçmesini istiyorum. Aynı zamanda bunun da okul puanlarına, LGS puanlarına dahil edilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Yani İngilizce tamamen bir farkındalık, beceri ve istek meselesi. ...tabii ben biraz önce sınavlar yapmamızı istedim ama kur içindeki sınavlardan bahsediyorum. Yani bunu korkutarak, LGS sınavında okul başarı puanında kullanırsak çocuk bunu sadece bir ders olarak görüyor (Ö2).

YDAİÖP'nin uygulanma biçimiyle ilgili ülke genelinde bir tutarlılığın olmadığı ve bunun okuldan okula ve okul içinde bile farklı uygulamalara yol açtığıyla ilgili Ö16 ve Ö18'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

...bakanlık en azından saatlerde uygulamada birlik sağlayabilir. Bu program öğretmenin marifetine, ilgisine, odak noktasına bırakıldığı için aynı okulun içinde bile farklı farklı uygulamalar mevcut. Benim önerim sabit bir ders saati olmalı, bunun için ayrılan kitap getirilmeli, bir de uygulamada birlik olmalı tüm Türkiye'de. (Ö16).

"Aslında bizde ders saati olarak biraz daha fazla olmuş olsa daha etkili olabilir ama yedi saat ders yapıyoruz biz toplamda. Yani ders programı anlamında o şekilde uygun oldu." (Ö18)

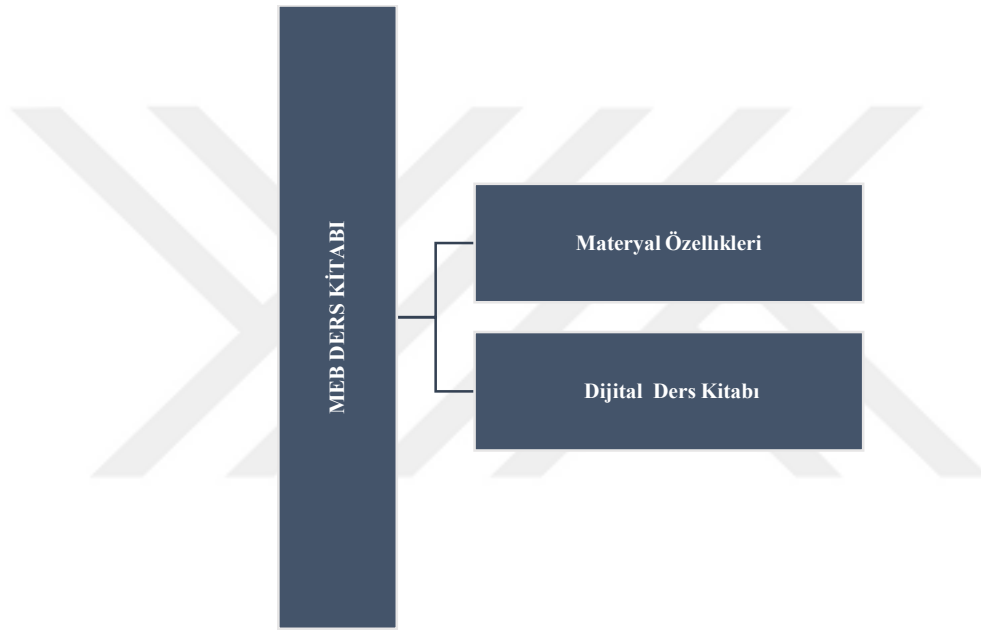
YDAİÖP'yi hayata geçirirken sınıflarda ki mevcut öğrenci sayıları fazlalığının da dil eğitimini olumsuz etkilediğine ilişkin Ö10'nun görüşü şöyledir:

"...sınıfım küçüktü ve 40 öğrenci vardı. Sınıfın kalabalıklığı ve fiziki koşullar çok önemliydi. Çünkü bizi etkiledi." (Ö10)

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nda kullanılan ders kitabıyla ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen ana ve alt temalar Şekil 4’ te verilmiştir.

Şekil 4. *MEB Ders Kitabıyla İlgili Ana ve Alt Temalar*



Şekil 4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin MEB Ders Kitabı ana temasına ilişkin görüşleri *materyal özellikleri* ve *dijital ders kitabı* olmak üzere iki alt tema olarak belirlenmiştir.

Aşağıda ilgili alt temalar, bu temalara ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

4.3.1. *Materyal Özellikleri*

Öğretmenlerin YDAİÖP için belirlenmiş olan ders kitabıyla ilgili ortaya koydukları *materyal özelliklerine* ilişkin görüşleri; ders kitabının gönderilmemesi, ders kitabının geç gönderilmesi, üç saatlik programın ders kitabının gönderilmesi, uygun ders kitabının temin edilmemesi, ders kitabının öğrenci seviyesinin altında kalması, ek

kaynak ihtiyacı duyma, uygun ek kaynağın seçilememesi, yerli yayınlarda telaffuz sorunlarının görülmesi, yabancı yayınların daha etkili bulunması, kaynak seçim sorunu, ders kitabının görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesine ihtiyaç duyulması, kitaptaki dinleme etkinliklerinin yetersiz bulunması, kitaplarda günlük konuşma diliyle ilgili yapıların çok olmaması, örneklerin az olması, kitapların akıllı tahta uygulamasının olmaması şeklinde belirlenmiştir. *Materyal özellikleri* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

YDAİÖP’yi uygulama sürecinde öğretmenlerin ellerinde takip edecekleri temel bir kitabın olmadığı ve öğretmenlerin kendi çözümlerini ürettiği ile ilgili Ö3 görüşünü şöyle açıklamaktadır:

...ben yabancı dil sınıfına girdiğim süreçte benim elime bir kitap ulaşmamıştı. Benden önceki dönemde gelen kitaplar çok ağır düzeydeydi. Yani benden önceki zümremle incelediğimizde o kitap öğrenci düzeyine çok ağırdı. Ama ben okuttuğum süreçte herhangi bir kitap eline geçmedi. Programa uygun zümrece ortak bir kaynak çerçevesinde programı ilerlettik (Ö3).

Programın uygulandığı okullarda uygun ders kitabının temin edilemediği ve üç saatlik programın ders kitabının gönderildiği ile ilgili Ö4 ve Ö17’nin görüşleri şu şekildedir:

“Kitap çok basitti. Üniteyi işledikten sonra kitaba şöyle bir baktığımızda öğrenciler bile Öğretmenim bu kitapta bir şey yok” diyebiliyorlardı. Kitap programdaki kazanımlarla tutarlıydı ama çok basit düzeydeydi. Bana göre kitaptaki içerik de yetersizdi.” (Ö4)

...yabancı dil ağırlıklı program uygulanan sınıfların ayrı kitapları olsa daha faydalı olur ama normal beşinci sınıf programıyla aynı müfredatı işlediğimiz için çok bir farkı yok. Ders kitabı kesinlikle çok yetersiz, her türlü değiştirilmesi lazım. Yabancı dil ağırlıklı program olmasa bile ki aynı kitabı kullanıyoruz, kesinlikle değişmesi lazım (Ö17).

Haftada üç saatlik ders programına göre hazırlanmış olan ders kitabında öğrenmeyi pekiştirmesi açısından verilen örneklerin azlığını Ö9 şu şekilde ifade etmektedir:

“...Mümkün olduğunca çok örnek verilmesi gerekiyor. Kitapta bizim gördüğümüz kadarıyla belli aşamalara dikkat edilmiş. Dil öğretimiyle ilgili alıştırma

tekniklerine dikkat edilmiş ama yine de örnek verme ve istenilen soruya öğrenciyi hazırlayacak çeşitlilikte örnek cümleler konusunda sıkıntı var.” (Ö9)

Ders kitabı ile yaşanan sıkıntıların sonucu olarak ek kaynağa ihtiyaç duyulduğuna Ö16 ve Ö17 şu şekilde vurgu yapmaktadırlar:

“...MEB’in hazırlamış olduğu kitapları biz tabi ki okutmaktayız ama ben içeriğinin zaman zaman bazı konularda öğrencilerin yaş guruplarına uygun olmadığını düşündüğüm bölümler var. Özellikle listeninglerin yetersiz olduğunu düşünmekteyim. Bizim okulda olduğu gibi birçok okulda da öğretmenler bu dersi işlerken ek kaynak mutlaka öğrencilere sunmaktadırlar veya farklı bir şekilde worksheetlerle öğrencileri daha iyi öğrenmeleri için çeşitli arayışlara girmektedirler (Ö16).

“...biz kitabı hiç kullanmıyoruz. Seçmeli İngilizce dersinde arkadaşımız olursa sen ordan devam et diyoruz. Biz farklı bir kaynak kullanıyoruz. Kelimesi oradan, dilenmesi ordan, hep o kaynaktan kullanıyoruz. Kitabın çünkü testi var ve değerlendirme ölçütü de çok güzel. Görseli çok güzel, dinlemesi çok güzel. Barkod sistemi kullanılmış. Akıllı tahtaya uyumlu. Devlet kitabı akıllı tahtayla uyumlu değil (Ö1).

Programın uygulandığı okullara gönderilen kitaplarda günlük konuşma diliyle ilgili yapıların çok olmadığını Ö15 şu şekilde belirtmektedir:

“...MEB kitaplarının en büyük eksiği yaş guruplarına karşı listeninglerin öğrencilerin dikkatlerini çekmemesi gibi durumlardır. Grammer açısından da günlük konuşmalarla ilgili çok böyle yapıların olmaması.” (Ö15)

Programın uygulandığı ilk yıl okullara bir ders kitabı gönderildiği ancak kitabın öğretmenlerin eline geç ulaştığını Ö19 şu şekilde belirtmiştir:

“...bu sınıf ilk açıldığı zamanlar bazı okullara kitaplar gönderildi. Cambridge’in kitapları gönderildi ama aylar sonra gönderildi. Bazı okullara ikinci dönem gitti, bazı okullara hiç gitmedi. MEB’in herhangi bir desteğini göremedim açıkçası.” (Ö19)

4.3.2. Dijital Ders Kitabı

Öğretmenlerin *dijital ders kitabı* alt temasına ilişkin görüşleri; öğrenci düzeyine uygun olmaması, tema sayısının çok olması (36 temanın olması), dinleme etkinliklerine

ulaşmakta zorlanılması, dinleme etkinliklerinin işlevsel olmaması, kitabın basılı şeklinin olmaması, şeklinde belirlenmiştir. *Dijital ders kitabı* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları řu şekildedir:

Dijital ders kitabı ile ilgili dinleme etkinliklerine ulaşmakta zorlanıldığını Ö16 şöyle açıklamaktadır:

...40 ünitelik programı ben inceledim. Aslında materyal olarak çok güzel ama kitabının olmaması...Öğrenci fotokopiyi istemiyor. Bazı dinleme etkinliklerinin metinleri bile yok. Öğretmen kitabı yok. Derslerden önce dinlemek gerekiyor sınıfta dinleme etkinliğı yaptırmadan önce. Bu anlamda yorucu oluyor tabi. Saatlerce de dinleme metni dinlemek de zaman alıcı, pratik değıl (Ö16).

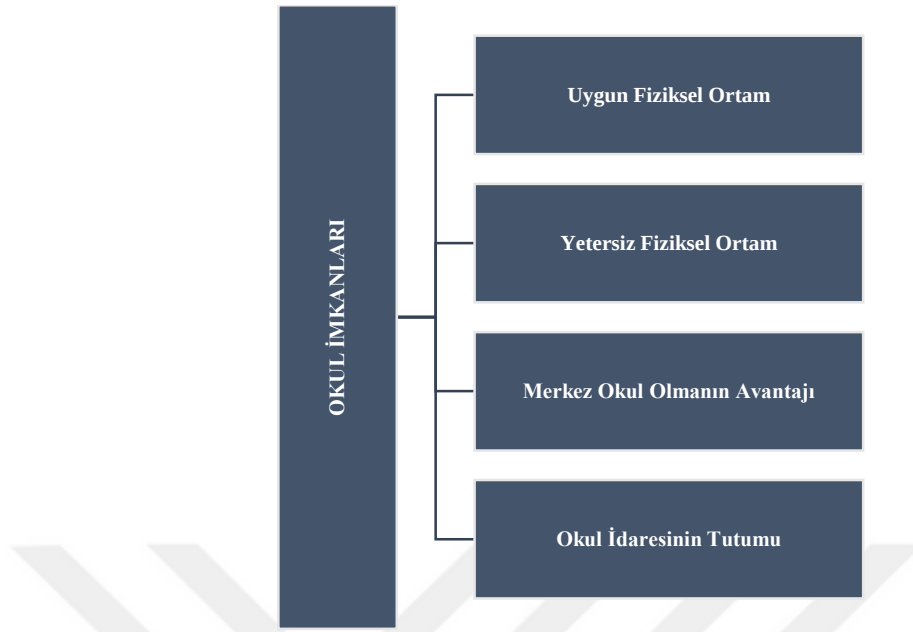
Dijital ders kitabının öğrenci düzeyine uygun olmadığını Ö15 řu şekilde ifade etmektedir:

...beşinci sınıflar için dijital bir kaynak var řu anda zaten. Ama biz o kaynağın öğrenci seviyelerine uygun olmadığını düşünüyoruz çünkü öğrencilerin hazır bulunuşlukları çok yetersiz başlangıçta. O kitabı incelediğimizde öğrenciyi bir takım bir şeyleri biliyor düşüncesiyle hazırlanmış. Onun için biz ayrı bir kitap seçmeye karar verdik.(Ö15).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın uygulandığı okulların sunduğı imkanlara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen ana ve alt temalar Şekil 5’ te verilmiştir.

Şekil 5. *Okul İmkanlarına İlişkin Ana ve Alt Temalar*



Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri okul imkanları ana teması altında *uygun fiziksel ortam*, *yetersiz fiziksel ortam*, *merkez okul olmanın avantajı* ve *okul idaresinin tutumu* alt temaları olarak belirlenmiştir.

Aşağıda ilgili alt temalar, bu temalara ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

4.4.1. Uygun Fiziksel Ortam

Öğretmenler okullarda akıllı tahta bulunmasını, formatör öğretmenlerin görevlendirilmiş olmasını, İngilizce koridorunun yapılmasını, sınıfın yeterli genişlikte olmasını, YDAİÖP'nin uygulanabilirliğini olumlu etkileyen fiziksel öğrenme ortamları olarak belirtmişlerdir *Uygun fiziksel ortam* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sınıfların farklı etkinliklere izin verecek genişlikte olduğu ile ilgili Ö1'in görüşleri şu şekildedir:

"...sınıflarımız büyük. Hatta ben burada drama etkinliği de yaptım. Yetti yani yan sıraları kaldırdık böyle. Çember yaptık, oldu." (Ö1)

Okullarda akıllı tahta bulunmasının işlerini kolaylaştırdığını Ö13 ve Ö6 şöyle açıklamaktadırlar:

“...okulumuzun imkanları yeterliydi. Sınıflarımızda öğrenci sayımız azdı, akıllı tahtamız vardı ve internetimiz vardı. Birçok içeriği dijital olarak kullandığım için bunlar benim için fazlasıyla yeterliydi.” (Ö13)

...okulumuzun imkanları; normal sınıflarımızda derslerimizi işledik. Akıllı tahtalarımız bu yıl geldi daha önceden yoktu. Ama akıllı tahtada şöyle bir avantajı var. Çok fazla online oyunlar açıyordum. Çok fazla uygulamaları olan oyunlar var. İngilizcede onları şu anda çok rahat kullanabiliyorum. Okul bu konuda iyi bir imkan sundu bana (Ö6).

Okullarda gerekli durumlarda destek almak için formatör öğretmenlerin bulunduğunu Ö17 şu şekilde ifade etmektedir:

“...akıllı tahtamız var, internete bağlanabiliyor o yüzden her şey kullanabiliyoruz. Bilgisayar öğretmenlerimiz de yardımcı oluyor. Dil laboratuvarımız yok sadece. Ona da zaten çok gerek duyulmuyor artık akıllı tahtalardan dolayı.” (Ö17)

4.4.2. Yetersiz Fiziksel ortam

Öğretmenlerin YDAİÖP’nin uygulandığı fiziksel ortamla ilgili olumsuz görüşleri; dil laboratuvarının olmaması, derslik sisteminin olmaması (öğretmenlerin sınıfları gezmeleri), sınıfların kalabalık olması, dil sınıflarının kapatılması şeklinde belirlenmiştir. *Yetersiz fiziksel ortam* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

YDAİÖP’nin uygulandığı fiziksel ortam açısından iyi okullar olmakla birlikte, sorun yaşayan okulların da olduğu görülmekte ve Ö18 derslik sisteminin olmadığı için sınıf gezmek durumunda kaldıklarını ve sınıfların kalabalık olduğunu şöyle açıklamaktadır:

...yabancı dil sınıfımız okulun fiziki şartlarından dolayı yok yani sınıf dolaşmak durumunda kalıyoruz. Yani böyle bir talebimiz daha önceden aslında olmuştu. Yabancı dil sınıfımız olsa orada görsel işitsel olanaklardan daha fazla yararlansak diye ama bu gerçekleştirilemiyor maalesef. Hatta gelecek sene sabahçı öğleci olma durumu bile var okulun kalabalıklığından dolayı... Yani fiziki şartlar aslında yabancı dil sınıfı oluşturularak olsa çok daha iyi olur diye düşünüyorum (Ö18).

Bir başka fiziksel yetersizlik olarak dil laboratuvarının olmadığını Ö10 şu şekilde belirtmektedir:

...fiziksel olarak çok donanımlı bir ortamımız yok. Akıllı tahtalardan fazlasıyla faydalandık. Dinlemelerimizi rahatlıkla yaptık. Ama ben kendim dışarıdan takviye olarak flash kartlarla, hazırladığımız görsellerle sınıfımızı renklendirip canlandırmaya çalıştık. Dil öğretimini düşündüğümüzde insan daha farklı bir ortam istiyor. Dil laboratuvarları olsun gibi. Yine de biz programı kendi ekstra kaynaklarımızla, çabamızla en iyi şekilde uygulamaya çalıştık (Ö10).

Okullarda sınıfların kalabalık olmasının dil sınıflarının kapatılmasına neden olduğunu belirten Ö8'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

...ilk dönem program uygulandığında İngilizce sınıfları vardı. Eskiden İngilizce sınıfı, matematik sınıfı gibi sınıflarımız vardı. Daha sonra sayı artınca bu uygulamadan vazgeçildi. Derslik sistemine geçildi. Bu durumda İngilizce sınıflarımızın olmayışı negatif bir durum. Eğer olsaydı sınıfların olduğu yere İngilizce Sokağı yapılabilirdi. Bu konuda biraz eksiklik yaşadığımızı düşünüyorum (Ö8).

4.4.3. Merkez Okul Olmanın Avantajı

Öğretmenlerin YDAİÖP ile ilgili *merkez okul olmanın avantajı alt temasıyla* ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar; okulun öğretmen ihtiyacının bulunmaması, alt yapı ihtiyacının olmaması, turistik bölgede olması (öğrencilerin dili kullanma ortamı olması) şeklinde belirlenmiştir. *Merkez okul olmanın avantajı* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Okulun konumunun turistik bir bölgede olmasının avantajını, öğrencilerin edindikleri dil becerilerini işe koşma fırsatları yakalayacaklarını Ö15 ve Ö13 şöyle açıklamaktadırlar:

“...biz Muğla bölgesinde zaman zaman buradaki yerleşik olanlardan da okulumuza çağırarak onların pratik yapmasını sağlayabiliyoruz. Birçok öğrencimiz kalmış oldukları mahallelerde veya sitelerde zaten yabancı bir arkadaşları var. Bu alanda pratik yapma imkanları bulunmaktadır.” (Ö15)

“...Zaten burası da turistik bir bölge olduğu için çocuklar ihtiyaç duyuyorlar. Pratik yapacakları imkanları da var. Üst sınıflara olumlu yansıyor.” (Ö13)

Merkezde bir okul olmaktan dolayı koşulların uygunluğuyla ilgili Ö19 şu örnekleri vermektedir:

“...öğrenci sayılarımız dil sınıfı için uygun. Maksimum 22 kişilik sınıflarımız. Okulumuzda akıllı tahtalarımız var. Teknik açıdan bir sıkıntımız olmuyor. Fotokopi makinamız var, istediğimiz kadar çoğaltabiliyoruz. İdaremiz bizi bu konuda desteklemiştir.” (Ö19)

4.4.4. Okul Yöneticilerinin Tutumu

Öğretmenlerin YDAİÖP’yi yürütürken, *okul yöneticilerinin tutumu* alt temasına ilişkin görüşleri; ders saatlerinin diğer branşlar dikkate alınarak düzenlenmesi (norm fazlası olma durumu, maaş karşılığı derse girme, ek ders ücretlerinin gözetilmesi), diğer branşların baskısı nedeniyle programdan vazgeçme, destekleyici tutum sergileme olarak belirlenmiştir. *Okul idaresinin tutumu* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Okul yöneticilerinin ders saatlerinin diğer branşları dikkate alınarak düzenlemeye gitmeleri ve bunun olumsuz yansımaları Ö20 şöyle açıklamaktadır:

...bir de bu sistemin ders saati olsun kaynak olsun okul idarelerine bırakılması. Standartlaştırılırsa daha uygun olur diye düşünüyorum. Diğer branşlardaki öğretmenler serzenişte bulunuyor. Okulda dört İngilizce öğretmeni var ama 26 tane de diğer branş öğretmenleri var. Bizim Müdürümüz bize çok destek olmaya çalıştı ama diğer branş öğretmenlerinin serzenişleri artınca onlara kulak vermek durumunda kaldı. Dolayısıyla yeni dönemde büyük ihtimalle dil sınıfı olmayacak (Ö20).

Branş öğretmeni fazlalığı gibi alt sorunlar dışında genel olarak okul yöneticilerinin destekleyici bir tutum sergilediğini Ö3 ve Ö5 şöyle belirtmektedirler:

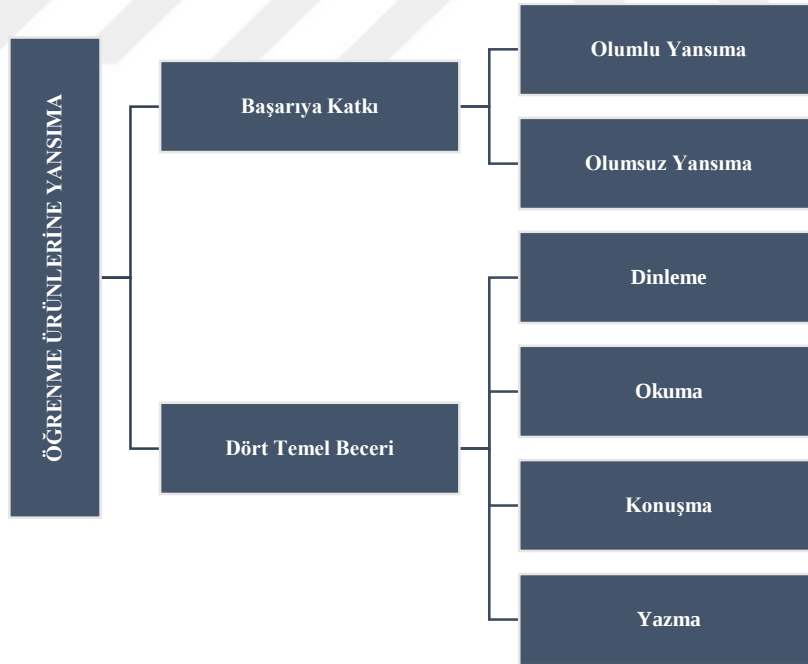
“...kütüphane hazırlama konusunda da okul idaremiz her zaman destekçiydi. Bir şey istediğimizde bizi geri çevirmediler, yardımcı olmaya çalıştılar. Aldırdığımız kaynaklarda, materyallerde velilerle iletişimimizde her zaman bize destek oldular. O yüzden bir sıkıntı yaşamadım.” (Ö3)

...İngilizce'yi asıl başkalarıyla konuştuğunuz zaman özgüveniniz gelişecek. Ben bir proje uygulamak istiyordum ve onları burada bizim bir eski kervansaray var. Bilirsiniz oraya turist kabileleri gelir, sizi oraya götüreceğim. Haftada bir sefer ikişer, üçer saat turistlerle sohbet edeceksiniz. Mesela Müdür hemen anında yazışmalarımızı halletti, hemen servisleri ayarladı. Bunun gibi evet maddi ve manevi pek çok şey de desteklerini gördüm (Ö5).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt problemine İlişkin Veriler

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın öğrencilerin öğrenme ürünlerine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen ana ve alt temalar şekil 6.’da verilmiştir.

Şekil 6. YDAİÖP’nin Öğrenme Ürünlerine Yansımalarına İlişkin Ana ve Alt Temalar



Şekil 6. incelendiğinde öğretmenlerin YDAİÖP’nin öğrenme ürünlerine yansımalarına ilişkin görüşleri *başarıya katkı* ve *dört temel beceri* alt temaları olarak gruplanmıştır. Bu alt temalardan *başarıya katkı* alt teması; ‘olumlu yansımalar ve olumsuz

yansıma', *dört temel beceri* alt teması 'dinleme, okuma, konuşma ve yazma' alt kategorilerine ayrılmıştır

Aşağıda ilgili alt temalar ve ilişkili oldukları kategoriler sırasıyla sunulmuştur.

4.5.1. Başarıya Katkı

Şekil 6 incelendiğinde YDAİÖP'nin *başarıya katkı* alt ana teması altında *olumlu yansımalar* ve *olumsuz yansımalar* olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Aşağıda ilgili alt kategoriler, bu kategorilere ulaşmada belirlenen kodlar ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.1.1.Olumlu Yansımalar. Öğretmenlerin YDAİÖP'nin öğrenmeye olumlu yansımalarına yönelik görüşleri; LGS'ye hazırlıkta çok zamana ihtiyaç duyulmaması, LGS başarısına olumlu etkisi, üst sınıflarda (6,7,8.) öğrencilerin başarısına olumlu etkisi, dili başarıyorum duygusunun artması, özgüveni arttırması, konuşmanın artması, iletişimsel becerileri kazanması, telaffuzlarının gelişmesi, istekli öğrencilerin beklenen başarıya ulaşabilmesi, beşinci sınıflarda uygulanmakta olan MEB İngilizce öğretim programına göre daha etkin olması, programın dört dil becerisini geliştirmede başarılı bulunması olarak belirlenmiştir. *Olumlu yansımalar* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrencilerin LGS'ye hazırlıkta çok zamana ihtiyaç duymadığı ve dil başarılarına olumlu yansımalarının olduğunu Ö15 ve Ö10 şöyle vurgulamaktadırlar:

“...öğrencilerin çoğunda, iyi bir katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü ilerleyen yıllarda öğrencilerimizin rahat ettiğini görüyoruz. LGS'de bile çok rahat ettiklerini görüyoruz. Çocuklar son sınıfta zaman ayırmıyorlar İngilizceye.”(Ö10)

“...ben 8.sınıf LGS sonuçlarına baktım. Sekizinci Sınıf mezun ettim. Öğrencilerin 10 sorudaki ortalaması 9.6 almış olduğum bilgilere göre. 9.7 de olabilir.” (Ö15)

Yoğun bir dil programına tabi olmanın, öğrenenlerin özgüvenleri üzerinde olumlu katkısının bulunduğunu Ö3 şöyle açıklamaktadır:

...diğer girdiğim sınıflar arasında beşinci. sınıf yabancı dil ağırlık programındaki öğrencilerle kıyasladığında kendine daha çok güveniyorlar daha çok saat İngilizce görmek, İngilizceye maruz kalmanın verdiği avantaj olarak

düşünüyorum ben bunu. Kendini daha rahat hissediyorlar. Yanlış cümleler kuruyorlar ama korkmuyorlar cümle kurarken kendilerini ifade ederken daha çok güveniyorlar. Öz güveni olumlu etkilediğini düşünüyorum (Ö3).

Öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerine yansımalarına ilişkin Ö4 ve Ö8 görüşlerini şöyle açıklamaktadırlar:

“...öğrencilerimizin telaffuzu daha düzgün. İngilizce metinleri daha iyi anlayabiliyorlar. Konuşmaya çalışıyorlar. Kesinlikle faydası oldu.” (Ö4)

...çocuklar ikinci bir yabancı dil öğrenirken tabii ki biraz korkuyla yaklaşıyorlar, hata yapmaktan korkuyorlar. Özellikle speaking konusunda. Hazırlık müfredatının birçok kısmı speaking dersine dayalı. Speaking yaparken hata yapmaktan daha az korkuyorlar. Daha çok speaking yapma imkanımız olduğu için daha az hata yapıyorlar ya da yapmaya çalışıyorlar ve yaptıklarında da hiç korkmuyorlar. Konuşabildiklerini fark ediyorlar üst sınıfa geçtiklerinde de bunun rahatlığı çok iyi bir şekilde gözlemleniyor. Daha iyi konuşmaya başlıyorlar ve çalışıyorlar (Ö8).

4.5.1.2. Olumsuz Yansımalar. Öğretmenlerin YDAİÖP’nin öğrenmeye olumsuz yansımalarına yönelik görüşleri; Öğretim Programı’ndan elde edilen gelişiminin yeterli bulunmaması, öğrencilerdeki başarı ve ilerlemenin okuldan okula değişmesi, programın üst sınıflarda sürekliliğinin olmaması/desteklenmemesi, sınıfın tümüyle beklenen düzeyde başarıya ulaşamaması, dili çok akıcı bir şekilde konuşamayan öğrencilerin olması, kaygının artması ve başarısız olunca içe kapanma, dört temel becerinin dengeli bir şekilde gelişmemesi-ölçülememesi şeklinde belirlenmiştir. *Olumsuz yansımalar* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tümüyle beklenen düzeyde başarıya ulaşamadığını Ö19 şu şekilde açıklamaktadır:

...beşinci sınıfı bitirdiklerinde sınıfta beş-altı kişi B1 düzeyinde olmuştu. Beş-altı kişi A2 de kalmıştı. Tahmini rakam söylüyorum beş kişi falanda A1 de kalmıştı. Hepsi eşit derecede alamadı tabii. Ayrıca istenen düzeye ulaşan çocuklar, B1 olan çocuklar, sadece okulla değil okulun dışında tavsiye ettiğim, söylediğim her şeyi yapan çocuklar (Ö19).

Programın üst sınıflarda sürekliliğinin olmadığı ve desteklenmediğine ilişkin Ö7 görüşünü şöyle açıklamaktadır:

...biz hazırlık sınıflarına giriyoruz ve güzel bir eğitim veriyoruz. Daha sonra 3 saatlik 6. Sınıf İngilizce programı çok hafif kalıyor. Öğrenci 5. Sınıfta kendini geliştirdiyse ve ilgisi varsa; altı, yedi ve sekizinci sınıf, zaten sınav senesi, kendini geriye çekiyor ve ben dil becerilerinin biraz daha köreldiğini düşünüyorum (Ö7).

YDAİÖP'nin uygulanmasında ortak bir anlayışın olmamasının öğretmenlerin duruma göre karar almasına yol açtığı, yoğunlaştırılmış bir dil programı sonucunda dil öğrencilerin becerilerinde temel düzeyde bir ortaklığın sağlanamadığını Ö15 şöyle açıklamaktadır:

“...bu başarı ve ilerleme okuldan okula değişebilmekte olduğunu düşünüyorum. Biz bu çalışmayı yaparken kendimize göre yabancı dil sınıfları oluşturduk.” Ö15

Yoğunlaştırılmış dil programına rağmen öğrencilerde dört temel becerinin dengeli bir şekilde gelişemediğini Ö4 ve Ö7'nin görüşlerinde şöyle açıklanmaktadır.

“...yazma konusunda biraz eksikimiz oldu. Listening, speaking ve reading konusunda biraz daha iyi olduğumuzu söyleyebilirim. Yazma konusunda öğrenciler biraz daha zorlanıyor.” (Ö4)

“...beşinci sınıflarda okuma ve anlama da çok fazla sıkıntı yaşamazken, daha erken gelişirken, o üretim kısmı konuşma ya da yazma biraz daha geç geliyor. Özellikle konuşma en son gelenlerden birisi oluyor.” (Ö7)

4.5.2. Dört Temel Beceri

Şekil 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin *dört temel beceri* temasına ilişkin görüşleri *okuma becerisi*, *dinleme becerisi*, *konuşma becerisi* ve *yazma becerisi* şeklinde dört kategori olarak belirlenmiştir. Aşağıda ilgili alt kategoriler, bu kategorilere ulaşmada belirlenen kodlar ve bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.5.2.1. Okuma Becerisi. Öğretmenlerin YDAİÖP'nin *okuma becerisine* yansımaları ilişkin görüşleri; okuma (reader) kitaplarının kullanılması, okuduklarını anlamaları, klasik sınavların yapılması, mini sınavlar (quizler) yapılması şeklinde belirlenmiştir. *Okuma becerisi* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrencilere okuma becerisini kazandırmayla ilgili Ö20 okuma (reader) kitaplarının kullanıldığını okuma ve özetleme çalışması yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcı Ö12 ise okuma çalışmaları ile ilgili;

“...okuma telaffuzlarını düzgün bir şekilde yapabiliyorlar. Okutabiliyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili gelişme gösterdiklerini Ö7, Ö10 ve Ö8 şöyle açıklamaktadırlar:

“...okuma ve anlamada çok fazla sıkıntı yaşamazken, daha erken gelişirken, o üretim kısmı konuşma ya da yazma biraz daha geç geliyor.” Ö7

“...reading ve alanlarının daha hızlı ilerlediğini söyleyebilirim.” (Ö10)

“...3 saatlik İngilizce programı alan öğrencilerle kendi öğrencilerimi kıyasladığımda Reading Speaking ve Listening açısından inanılmaz bir fark var.” (Ö8)

4.5.2.2. Yazma Becerisi. YDAİÖP'nin *yazma becerisine* yansımaları ilişkin öğretmen görüşleri; portfolio hazırlanması, yazma etkinliklerini sevmemeleri-kaçınmaları, poster hazırlama, yazma etkinliklerini panoda sergileme, yazma becerisinde tam anlamıyla gelişmemesi, yaratıcı yazma becerilerinin gelişmemesi, yazma becerisinin daha geç gelişmesi şeklinde belirlenmiştir. *Yazma becerisi* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrencilerin yazma becerilerinin tam anlamıyla gelişmediğine ilişkin görüşler yoğunlaşmaktadır. Bu durumu Ö18, Ö14 ve Ö13 şöyle açıklamaktadırlar:

“...her ne kadar bu yabancı dil ağırlıklı olarak uygulansa da Yazma bölümünde hala sorunlar devam ediyor eskiden gelme alışkanlıklarla.” (Ö18)

“...yazmada çocuk boşluk bölümünde yaparken, yaratıcı yazma becerileri henüz geliştirilemiyor.” (Ö14)

“Yazma konusunda kuralları canlandırarak yazma konusunda daha dikkat etmek gerek. Konuşma konusunda daha cesur olabiliyorlar ama yazma konusunda istenilen seviyede olamadılar.” (Ö13)

Yazma becerisini geliştirme çalışmaları ile ilgili yaptıklarını Ö15 şöyle belirtmiştir:

...yazma konusunda dediğim gibi kitapların içeriklerinde mutlaka her ünite bitiminde öğrenciye o üniteyle ilgili orada örnek writingler var ve daha sonra bazı kısımları verilerek bu writinglerin bu öğrenciler tarafından örnek writinglere uygun olarak bir çalışma yapılması istenmektedir. Biz de bu şekilde öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların güzel olanlarını destekliyoruz ve çalışma panolarına asıyoruz (Ö15).

4.5.2.3.Dinleme Becerisi. YDAİÖP'nin *dinleme becerisine* yansımaları ilişkin öğretmen görüşleri; dinleme becerisinin sınavla ölçülmemesi, becerinin değerlendirilmesinde not vermekten kaçınılması, dinleme becerilerini ölçmekte zorluk çekilmesi, bireysel değerlendirme yapılmaması, değerlendirmenin üst sınıflardan gelen dönütlere göre yapılması, dinlemede gelişmenin gözlem sonuçlarına göre tanımlanması şeklinde belirlenmiştir. *Dinleme becerisi* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme becerisinin gelişimiyle ilgili görüşleri daha çok bu becerinin amaca uygun şekilde ölçülemediği noktasına odaklanmaktadır. Bu konuda Ö10 ve Ö16'nın görüşleri şu şekildedir:

“...sadece listening kısmında ölçmekte biraz zorlanıyoruz öğrencilerimizi. Bu anlamda zümre olarak da bazen karar veremediğimiz durumlar oluyor. Listening becerisinin ölçülmesinin biraz zayıf kaldığını düşünüyorum ben.”(Ö10)

“...sınavlarda biz listening ve speakingi ölçemiyoruz zorlanıyoruz. ” diye ifade ederken, dinleme becerisine ilişkin gelişimin, ölçme değerlendirmeden daha çok gözlemlere dayalı olarak yapıldığına ilişkin Ö20 ve Ö17 'nin görüşleri şu şekildedir:

“...bol bol listening yaptık, videoları izledik, alt yazılı filmler izledik. İyi uygulandı.” (Ö20)

“...dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik ayrıca bir sınav yapmıyoruz. Sınav şeklinde değil, etkinlik olarak yapıyoruz. Gözlem yoluyla ölçmeye çalışıyoruz. ” (Ö17)

4.5.2.4.Konuşma Becerisi. Öğretmenlerin YDAİÖP'nin *konuşma becerisine* yansımaları ilişkin görüşleri; öğrenciye öğrencilerin telaffuzlarının native speaker'a yakın olması, konuşma becerisinde başarılı olunması, günlük konuşma dili ile ilgili

kalıplar öğretilmesi, konuşma becerisinin sınavla ölçülmemesi, becerinin değerlendirilmesinde not vermekten kaçınılması, öğrencinin en çok konuşma alanında zorlanması, öğrencilerin İngilizce konuşmada çekinik davranması, sürecin sonunda hala konuşamayan öğrencilerin olması şeklinde belirlenmiştir. *Konuşma becerisi* alt kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili gelişme gösterdiğine ilişkin Ö5, Ö15 ve Ö19 görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

...telaffuzları ilk başladığımızdan beri, beşinci. sınıfın başından sonuna kadar çok çok gelişti. Geçen sekiz dokuz ayda tabii ve hatta bu sene de ben onları çok net bir şekilde fark ediyorum. Dil sınıfından gelen öğrenci ile gelmeyen öğrenci arasında dil konusunda ciddi bir uçurum oluyor (Ö5).

“...Ben bu sene sekizinci sınıf mezun ettim. O sınıftan altı-yedi öğrenci speakingde çok iyilerdi. Seri bir şekilde konuşabilecek seviyeye geldiler.” (Ö19)

“Hepsi native speaker olduğu için (öğretmenin kendi seçtiği kitaptaki dinleme metinlerini seslendiren kişiler) bu şekilde öğrencilerin bir çoğunun telaffuzları native speakera yakın olmaktadır. Belki en büyük becerileri bu.” (Ö15)

Öğrencilere günlük konuşma dili ile ilgili kalıpların öğretimine odaklanıldığını Ö15 şöyle açıklamaktadır.

“...konuşma, zaten kitapların bir bölümünde daily speaking dediğimiz bölümler var. Her bölümde öğrencinin günlük yaşamda kullanabilecek olduğu deyimler var. Ya da biz öğrenciye o konuyla ilgili hangi kalıplar varsa zaten biz öğrencilere bunları öğretmeye çalışıyoruz.” (Ö15)

Konuşma becerisiyle ilgili böyle bir yoğun bir programa rağmen bazı öğrencilerin çekimser kaldıklarını Ö12 ve Ö10 şöyle açıklamaktadırlar:

“...konuşma seviyesini belirli bir seviyede bırakmak zorunda kalıyoruz. Sen bırakmayı tercih etmiyorsun ama öğrenci kullanmayı tercih etmediği için o artık belirli bir noktada kalıyor gibi.” (Ö12)

...genel anlamda bu dört alana da ağırlık vererek ilerlemeye çalışıyorum ben. Ama çocukların en çok zorlandığı alan speaking. Burada biraz çekingen olanlar, dışa dönük olmayanlar, içe kapanık öğrenciler yanlış telaffuz edeceğim kaygısıyla, yanlış konuşucam kaygısıyla kendilerini çekebiliyorlar. Speaking

kısımında daha motive edici, sınıf atmosferini değiştirmeye yönelik, öğrencileri katmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz (Ö10).

Sürecin sonunda hala konuşamayan öğrencilerin olduğuna ilişkin Ö3 ve Ö6'nın görüşü řu şekildedir:

“...programda belirlenen kazanımları kullanarak çocuk kendini ifade edebiliyordu 15 kişilik sınıfta sadece 6-7 tane öğrenci bu kazanımları kullanarak kendini ifade edebilir.” (Ö3)

“...konuşma becerilerinde řu anda çok fazla ifade edemeyebileceklerini düşünüyorum ama bir test gördüklerinde ya da bir konu gördüklerinde o konuyu gayet güzel yapabiliyorlar.” (Ö6)

Dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri genel değerlendirildiğinde; dört temel becerinin dengeli şekilde gelişme gösteremediği ve ölçme değerlendirme ile ilgili eksiklikler olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin verilerin kodlanması sonucunda elde edilen ana ve alt temalar Şekil 7.’de verilmiştir.

Şekil 7. YDAİÖP'nin Sürdürülebilirliğine İlişkin Ana ve Alt Temalar



Şekil 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin YDAİÖP'nin sürdürülebilirliği temasına ilişkin görüşleri *sınıflara öğrenci seçimi*, *programın uygulanması*, *ortak karar alma*, *materyal (kaynak kitap) seçimi* ve *program içeriği* alt temaları olarak belirlenmiştir. Aşağıda ilgili alt temalar, bu temalara ulaşmada belirlenen kodlar ve bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.6.1. Sınıflara Öğrenci Seçimi

Öğretmenlerin YDAİÖP'nin sürdürülebilirliği ile ilgili *öğrenci seçimi alt temasına* ilişkin önerileri; istekli öğrencilerin programa katılması, öğrenci seviye grupları oluşturulması, öğrencilerin sınavla programa alınması şeklinde belirlenmiştir. *Sınıflara öğrenci seçimi* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrencilerin veli zoruyla değil de, kendileri istedikleri için programa katılması ve sınavla programa dahil edilmeleri gerektiğini, böylece seviye gruplarının oluşacağını Ö1, Ö15 ve Ö13 şöyle açıklamaktadırlar:

“...velilerin bu konuda duyarlı olması gerekiyor. Veli şöyle demeyecek aaa hazırlık var çocuğumu göndereyim demeyecek. Yanlış politika. Belki senin çocuğun istemiyor. En baştan sınav yapılacak. Belirleyici olacak.” (Ö1)

“...benim tecrübelerim şunu gösteriyor. Sınavlar yapılmıyorsa mutlaka öğrenci seviye grupları oluşturulmalı diye düşünüyorum.” (Ö15)

“...öğrencilerin beşinci sınıfın başında hazır bulunuşluklarının ölçülmesi, en azından bir sınavla Yabancı Dil Ağırlıklı programa seçilmesi onlar için daha faydalı olacaktır. Seviyelerine uygun eğitim alacaklardır.” (Ö13)

4.6.2.Programın Uygulanması

Öğretmenlerin YDAİÖP’nin sürdürülebilirliği ile ilgili *programın uygulanmasına* ilişkin önerileri; okullara standart ders saati uygulamasının getirilmesi, ders saatinin artırılması, 20-25 saatlik yabancı dil ağırlıklı programın uygulanması (eski Anadolu liseleri örneği), Türkiye’deki tüm okulların beşinci sınıfında yabancı dil ağırlıklı programın uygulanması, öğrencilere dil pasaportu verilmesi, öğrencilere dil kamplarına katılma imkanı verilmesi, ders kitapları zamanında gönderilmesi, programın erken yaşta uygulanması şeklinde belirlenmiştir. *Programın uygulanması* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Okullarda bu tip bir program yerine ülke genlinde ve tüm okullarda hazırlık sınıfı işlevinde, 20-25 saatlik yabancı dil ağırlıklı programın uygulanması (eski Anadolu liseleri örneği) önerisini getiren Ö16’nın görüşleri şu şekildedir:

“...Türkiyede okullarda uygulamada birlik olup, ortaokul beşinci sınıf zaten bir geçiş dönemi, bir hazırlık sınıfı gibi düşünülebilir. Eski Anadolu lisesi hazırlıkları gibi düşünün. Hazırlık sınıfı olsa daha verimli olacağını düşünüyorum.” (Ö16)

YDAİÖP uygulamalarının uzantısı olarak, öğrencilere dil kamplarına katılma imkanı verilmesi önerisiyle ilgili Ö19’un görüşü şu şekildedir:

“...çocuklarımıza MEB tarafında yurt dışına gidip orada kamplar falan oluyor ya, yaz kampları falan MEB ‘in bunu bir şekilde ayarlayıp anlaşıp çocukları ücretsiz sadece yol parası onlara ait olacak şekilde yurt dışı kampları olması...Yurtdışında bir kamp olmuyorsa bile yurt içinde yapay bir ortam oluşturulabilir her ilde ya da her ilçede.” (Ö19)

Programın uygulandığı bazı sınıflarda ders saatinin yedi saatle sınırlı kaldığı (uygulama ortaklığının olmaması) için artırılması gerektiğini Ö18 şu şekilde açıklamaktadır:

“...kesin olarak belirlenmiş ders saatleri hatta eskiye dönük hazırlık gibi yani o kadar çok hani 30 saatlik bir hazırlık programı olmasa bile, en azından diğer derslerin de dağılımını gözeterek 13-14 saate çıkarılmalı diye düşünüyorum.” (Ö18)

Okullarda İngilizce eğitiminin bu tür ayrıştırılmış ve devamlılık arz etmeyen programlar yerine dil programlarının kur şeklinde uygulanıp, öğrencilere dil pasaportu verilmesini öneren Ö2 görüşlerini şöyle açıklamaktadır.

...ben yabancı dil programlarının kur şeklinde olmasını istiyorum. Öğrencilerin kurlar bittikten sonra dört temel beceri üzerinden kesinlikle notlanmasını, notlandıktan sonra A1 seviyesine geçmeye hak kazanırsa A2 seviyesinden devam etmesini, öğrenci hakkında bir dil pasaportu olmasını, eğer öğrenci A1 bitiremiyorsa tekrar A1 seviyesinde kalmasını, işte A2 bitiyorsa öğrenci B1 seviyesindeki bölüme geçmesini, böylelikle de ilerleyen çocuğun hep aynı konular üzerinden tekrar etmemesi gerektiğini düşünüyorum. İlerleyemeyen öğrencilerin de tekrar aynı kuru alıp onun için mücadele etmesi ve ben bu kuru bitirmeliyim demesi gerekiyor ve ortaokuldan çıkarken de bir dil pasaportuyla bu çocuk A1 3 sene almıştı ve A1 geçememiştir. Bu çocuk B1,B2 seviyesine kadar gitmiştir şeklinde çocukların aslında ilerleyenlerin hakkının verilmesi gerektiğini, ilerlemeyenlerin de bunu da öğrenmesi için. Aynı zamanda bunun da okul puanlarına, LGS puanlarına dahil edilmemesi gerektiğini düşünüyorum (Ö2).

4.6.3.Ortak Karar Alma

Öğretmenlerin YDAİÖP’nin sürdürülebilirliği ile ilgili *ortak karar alma* alt temasına ilişkin önerileri; dönem sonu ortak değerlendirme yapılması, program başında ve sonunda değerlendirme yapılması, il-ilçe bazında ortak hareket edilmesi, zümre öğretmenlerinin paylaşım yapmasının sağlanması şeklinde belirlenmiştir. *Ortak karar alma* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

YDAİÖP’nin etkili şekilde uygulanması ile ilgili öncelikle ülke genelinde ortaklığın olması ve bunun okullara yansması gerektiğini Ö18 ve Ö16 şöyle açıklamaktadırlar:

“...her okulun koşulu buna uymuyor ama bu program uygulanacaksa da bir ülke çapında birlik anlamında uygulama birliği olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö18)

...okullarda uygulamada birlik olmalı. 18 saate kadar diyen var, kimi 11 saat açıyor, kimi 12 saat açıyor. E okulda da görmüşsünüzdür, farklı yabancı dil sınıf programları var. Bakanlık en azından saatlerde uygulamada birlik sağlayabilir. Bu program öğretmenin marifetine, ilgisine, odak noktasına bırakıldığı için aynı okulun içinde bile farklı farklı uygulamalar mevcut (Ö16).

YDAİÖP'nin ne derece etkili işlediğini ortaya koymak ve ortak kararlara varabilmek için program değerlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini Ö3 şöyle ifade etmektedir:

“...program başında program sonunda programın etkililiği ya da şekillenmesi ile ilgili bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

Program ile ilgili ortaklığı sağlamada zümre öğretmenler arası sürekli bir işbirliği olması gerektiğini Ö3 şöyle açıklamaktadır:

“...özellikle il ya da ilçe bazında ortak hareket edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece dönem başında zümre toplantısı, sonunda bir zümre toplantısında değil bahsettiğim konu. Dönem içerisinde sürekli paslaşarak derse giren öğretmenler arasında. Ben işbirliği olursa daha etkili sonuçlar olabileceğini düşünüyorum.” (Ö3)

4.6.4. Materyal (Kaynak Kitap) Seçimi

Öğretmenlerin YDAİÖP'nin sürdürülebilirliği ile ilgili *materyal (kaynak kitap) seçimi* alt temasına ilişkin önerileri; programa uygun MEB ders kitabının hazırlanması, programa uygun ders kitapları seçilmesi, yurt dışında basılan kaynakların kullanılması, ders kitabının akıllı tahta uygulamasının daha kapsamlı hazırlanması, ders kitaplarının daha detaylı hazırlanması, ders kitabının daha interaktif hale getirilmesi şeklinde belirlenmiştir. *Materyal (kaynak kitap) seçimi* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

YDAİÖP'nin uygulanma sürecinde temel sorunlardan birisi olarak programa paralel bir kitabın olmayışı nedeniyle Ö18'in konuyla ilgili önerisini şöyle ifade etmektedir:

“...kaynak derken yine daha çok öğretmenlerin kendi çabasıyla bazı kaynakları edinmeye çalıştığını görüyorum. Yani bu program madem uygulanacaksa bu programa uygun şekilde kaynakların sağlanmasının iyi olacağını düşünüyorum.” (Ö18)

Kitapla ilgili sorunların giderilebilmesi için hazırlanacak olan kitapların düzeye uygun detaylı hazırlanması gerektiğini Ö11 ve Ö15 şöyle vurgulamaktadırlar:

“...kitabın içeriğinin geliştirilmesi diyebiliriz.10 ünitelik o kitabın (MEB) yeterli olmadığını söyleyebilirim.” (Ö11)

“...kaynak kitapları çok iyi seçmemiz gerekiyor. Kaynaklar 4 temel beceriyi kapsıyor mu, kapsamıyor mu ?” (Ö15)

Programın uygulandığı sınıflarda yurt dışında basılan kaynakların da kullanılabileceğine ilişkin önerisini Ö19 şöyle açıklamaktadır:

“Devletin ders kitabı olarak belli yayın evleri Oxford, Cambridge gibi yayınlar göndermesi gerekiyor.” (Ö19)

4.6.5. Program İçeriği

Öğretmenlerin YDAİÖP’nin sürdürülebilirliği ile ilgili *program içeriği* alt temasına ilişkin önerileri; dinleme etkinliklerinin uygulanabilir olması, temaların yoğunluğunun azaltılması, bazı kazanımların öğrenci düzeyine uygun olması, içeriğin ilgi çekici olması şeklinde belirlenmiştir. *Program içeriği* alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Programda yer alan temaların yoğun olduğu ve azaltılması gerektiğini Ö9 ve Ö14 şöyle açıklamaktadır:

“...bir ünite içerisinde bir kaç tane, birden çok yoğun gramer konuları verilebiliyor. Bizim ders saatimiz normal beşinci sınıflara göre ne kadar fazla olsa da bu konuları pekiştirecek zamanımız kalmayabiliyor.” (Ö9)

...programın yoğun olması sık tekrar yapmamıza, quizlerle sık sık ölçüp pekiştirmemize engel oluyor. Bu öğretmen üzerinde bir stres yaratıyor...Yoğun bir programımız var. Ünite sayımız da yoğun. Programdaki son üniteler kalıyor. Etkinlikler açısından da süre yeterli değil...program içeriği, kapsamı bu kadar yoğun olmasaydı. Bir konu üzerinde pratik yapabilseydik. (Ö14).

Programda yer verilen dinleme etkinliklerinin uygulanabilir olması gerektiğini Ö14 şöyle açıklamaktadır:

“...özellikle dinleme becerileri kitabın interaktif olmasıyla daha kullanışlı hale getirilebilirse bu programın kitabı öğretmen için daha rahat olacaktır. Dinleme metinleri çocuğun korkmadan anlayabileceği, tane tane çocuğun yaşına uygun dinleme metinleri olmalı. Dinleme becerilerinin çok geliştirildiğini düşünmüyorum.” (Ö14)

Programda yer alan içeriklerin daha ilgi çekici olması gerektiğini Ö20 şu şekilde belirtmektedir:

“...hep bahsettiğimiz güncellik, teknolojik yatkınlık, daha ilgi çekici içerikler, biraz daha renkli içerikler gerekiyor.” (Ö20)



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın temel sonuçlarından birincisi YDAİÖP'nin öğrenme-öğretme uygulamaları ve öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeyleri bakımından bazı güçlü yönler sahip olduğudur. Programda yer alan öğrenci odaklı uygulamaların öğrencilerin dört dil becerisinin birlikte gelişmesine olanak sağlayıcı nitelikte olduğu, dil kullanımı konusunda öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici etkinlikler olduğu, programın ergenlik öncesi dönemde uygulanmasının dile karşı ilgiyi artırdığı ve sınıf yönetimi sorunlarını azalttığı, öğrenme-öğretme sürecinde uygulama zenginliğini olanaklı kıldığı güçlü yönlerin başta gelen örnekleridir.

Programda öğrenci odaklı uygulamaların öğrencilerin dil becerilerini çeşitli açılardan geliştirdiği belirlenmiştir. Berkant ve diğerleri'nin (2019) yabancı dil ağırlıklı programın uygulanması sırasında dil öğretiminde yaşanan sorunlara rağmen öğrencilerde gelişme olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Aksoy ve diğerleri (2018) Dilekli, (2018), Kayabaşı ve Köse'nin, (2019) çalışmalarında da öğretmenler YDAİÖP'nin öğrencilerin yabancı dil öğrenmesini olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmalar mevcut araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, bazı eksikliklerine karşın YDAİÖP'nin etkili sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, erken yaşta dile maruz kalmanın öğrencilerin yabancı dildeki başarılarını arttırdığı ve öğrencilerin duygusal durumları açısından daha

avantajlı dönemde olmaları yönüyle Dilekli (2018), Erkan (2020), Gürsoy ve Erken (2018) ile Özkan ve diğerleri (2018) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Erken yaşta dile maruz kalmanın doğurduğu olumlu sonuçların yanında, YDAİÖP'nin uygulandığı bir yıl boyunca dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştiği yönündeki bulgu Şahin ve Göksoy (2019), Spada ve Lightbrown (1989) ve Colins ve White'ın (2005) araştırmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Beynin yapısında meydana gelen değişim nedeniyle ergenlik dönemi sonrasında dil öğrenim yetisinin olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Lenneberg, 1967). Ergenlik öncesi dönemi ifade eden kritik dönem olarak belirtilen bu süreç öğrenenlerin dil öğrenimi açısından oldukça duyarlı oldukları ve dil öğrenme yetisinden maksimum düzeyde faydalandıkları dönemi ifade etmektedir (Krashen, 1973; Lenneberg, 1967). Araştırmada, öğrencilere devlet okullarında ergenlik dönemi öncesinde daha yoğun İngilizce eğitimi verilebildiği sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil ağırlıklı programdan ergenlik dönemi öncesinde yararlanıyor olmaları İngilizce öğrenme yetisini etkili kullanabilmeleri, telaffuzları ve yabancı dilde etkili iletişim kurmalarını sağlayabilir. Bilindiği gibi erken yaşlarda dil öğrenmenin doğasına uygun olarak edinim yoluyla öğrenme daha kolay olduğu için dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi daha kolay olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de bu durumu teyit etmiş olmaları, yabancı dil öğretim program ve uygulamaları bakımından yol gösterici olabilir.

YDAİÖP'nin yukarıda sunulan güçlü yönlerine karşın, öğrenci, öğretmen ve programın kendisinden kaynaklanan sorunlar olduğu araştırmanın bir diğer temel sonucu olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar; programa öğrenci seçimi, mevcut öğrencilerin çeşitli özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri (seçimde belirgin ölçütlerin olmaması, düşük ilgi ve motivasyon, girişte seviye farklılıkları, vb.) olarak belirlenmiştir. Programın uygulama sürecinde öğrenci seçimiyle ilgili sınavlı ve sınavsız uygulamalara yer verildiği belirlenmiştir. Programa seçilecek olan öğrencilerin ilk yıllarda sınavla seçilmiş olması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre veli isteğiyle öğrencilerin seçilmesi hazırbulunuşlukları farklı, isteksiz, ilgisiz veya motivasyonu düşük öğrencilerin de programda yer almasına neden olmuş ve programın uygulanması sırasında sorunlar ortaya çıktığı belirlenmiştir. Erkan (2020) ve Kara'nın (2019) çalışmaları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erkan (2020), motivasyonu yüksek ve ilgili öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışındaki çalışmalarla İngilizcelerini geliştirebildiklerini, Kara

(2019) ise öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve motivasyonu ile ilgili endişe duydukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Berkant ve diğerleri (2019) ise, programın daha etkili uygulanabilmesini sağlamak için sınavla öğrenci seçimi yapılması veya gönüllü öğrencilerin programa seçilmesinin önemli olduğunu ortaya koyduğu çalışmasındaki sonuçlarla benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hazır bulunuşluğunu oluşturan duygu durumları önyargı, kaygı vb. ve ön koşul bilgiler ile ilgili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin belli davranışları gerçekleştirmek üzere ön koşul bilgilere sahip olması, istekli olması, olumsuz duygularının ortadan kaldırılmış olmasıdır (Koloğlu ve diğerleri, 2016).

Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde geçirmiş oldukları olumsuz yaşantıların sonucu olarak öğrencilerin programa ön yargılarla gelmesi, öğrencilerin konuşma bölümlerine katılmaktan çekinmesi, öğrencilerin İngilizcenin önemini farkında olmaması, ileri düzey öğrencilerin gelişiminin sağlanamaması gibi olumsuz özelliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Berkant ve diğerleri'nin (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin önyargılarıyla ilgili sorunlar yaşadıkları ve yanlış yapmaktan çekindikleri sonucuyla örtüşmektedir. Yaman (2018) dil öğretimiyle ilgili sorunları ortaya koyduğu araştırmasında, öğrencilerin öğrenme sürecindeki önyargılarının sorunlara neden olduğu sonucuyla benzer özellikler taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin duygu durumlarının düzenlenmesinin öğrencilerin yabancı dil gelişimini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin YDAİÖP'yi uygularken bu programa ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının odak noktası olduğu, rehberliğe ihtiyaç duydukları, güncel öğretim uygulamalarını hayata geçirme de sıkıntı yaşadıkları ve bu sorunlardan kaynaklı olarak öğrencilerde öğrenme sorunlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Orafi (2013) ve Lemjinda (2207) çalışmalarında öğretmenlerin program değişikliğine gidildiği durumlarda uyum sağlayamadığı ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğini ortaya koydukları çalışmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlere YDAİÖP'yi uygulamaya başlamadan önce veya uygulama sürecinde hizmet içi eğitim verilmesi, öğretmenlere rehberlik edilmesi öğrencilerin dil başarısını olumlu yönde etkileyeceği ve programın daha sistemli bir şekilde uygulanmasını sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre, YDAİÖP odaklı sorunlar; programın içeriği ve programın uygulanmasına dönük olarak belirlenmiştir. Program içeriğiyle ilgili, öğrenci seviyesine göre düzenleme gerektirdiği, programın yoğun bulunması nedeniyle ünitelerin çıkarıldığı, kazanımlarının bazılarının öğrenci düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir. Balım (2020), Dilekli (2018) ile Eminoğlu Küçüktepe ve Kerimoğlu'nun (2021) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlar, programda kazanımların fazla olduğu, içerikte yer alan konuların ilgi çekici, seviyeye uygun fakat yoğun olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Programda yer alan temaların bir eğitim yılı boyunca işlenmesinin zor olduğu, işlendiği durumlarda da temaları yetiştirebilmek için dört temel beceriden özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerin ihmal edilebileceği, bu nedenle öğrencilerin dil başarılarında özellikle de konuşma becerilerinde beklenen başarının elde edilemeyeceği söylenebilir.

Programın uygulanması boyutuyla ilgili, İngilizce ders saati standart olmadığı için okulların farklı uygulamalarda bulunduğu ve sonraki sınıflarda İngilizce ders saatinin azalması şeklinde zorluklar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Programda altıncı sınıfta ders saatlerinin azalmasıyla ilgili benzer sonuçlar Eminoğlu Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021); Erkan (2020) ve Kara'nın (2019) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Ayrıca özellikle YDAİÖP'nin etkili bir şekilde uygulandığı okullarda üst sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, YDAİÖP'den sonra öğrencilerin B1.1 eşik düzeyine ulaşmaları beklenmesine rağmen altıncı sınıfta A1 düzeyi için hazırlanmış olan (MEB, 2018) İngilizce öğretim programına devam etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle beşinci sınıfta harcanan emek ve zaman dikkate alındığında altıncı sınıfta uygulanan İngilizce öğretim programının, YDAİÖP'yi desteklemediği söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre programın uygulanması boyutunda merkezi sınav sisteminin etkisiyle sınav odaklı uygulamalara yer verildiği, sınav kaygısının dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların ihmal edilmesine neden olduğu belirlenmiştir. Eugenio ve Saville'nin (2017), merkezi sınav uygulamalarında genellikle ölçmesi daha çok zaman ve emek isteyen becerilerin (konuşma, dinleme vb.) yerine, ölçmesi kolay olan (okuma vb.) becerileri ölçülmesinin tercih edildiğini belirttiği çalışmalarının sonucuna benzer nitelikte sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin merkezi sınavlara girecek olması nedeniyle belli aralıklarda ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Bu tür sınavlarda öğrenciler ve veliler net sayılarına odaklanmakta ve öğretmenler

beceri geliştirme çalışmalarının yerine sınavlarda yüksek netler almalarını sağlayacak yöntem ve tekniklere yönelmiş olmaları, dil becerisinin tüm yönleriyle gelişmesine engel teşkil edebilmektedir. Ayrıca Balım (2020) YDAİÖP'nin isteğe bağlı olarak uygulanması nedeniyle, YDA programı alan öğrencileri merkezi sınavlarda daha dezavantajlı duruma düşürebileceğini ortaya koymuştur. Bu durum eşitlik ilkesi açısından, merkezi sınavlar açısından sorun oluşturabilir.

Araştırmanın bir değer temel sonucu da Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Programı'nda kullanılan hem ders kitabı hem de yabancı dil ağırlıklı dijital ders kitabıyla ilgili sorunlar olduğu, kitapların ihtiyacı karşılamadığı, YDAİÖP kapsamına uygun kitapların hazırlanması gerektiği yönündedir. MEB tarafından uygun kitabın temin edilememesi, YDAİÖP için özel hazırlanmış kitap gönderilmemesi ve kitabın geç gönderilmesi gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler uygulama sürecinde okulların ekonomik koşullarını dikkate alarak kitap seçiminde bulunmuşlardır. Bu durum ders kitabı olarak farklı kitaplar tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır. Kara (2019) çalışmasında uygun ders kitabı temin edilmemesini materyal yetersizliği olarak ifade etmiş ve bu konuda öğretmenler endişelerini belirtmişlerdir. Benzer bir sonucu Erkan (2020) ders kitabı birliğinin olmaması şeklinde ortaya koymuştur. Berkant ve diğerleri (2019) ise çalışmasında öğrencilerin materyalleri ilgi çekici bulmadığını ve çeşitli etkinlikler yapılmasına olanak tanımadığını, materyallerin okullara geç gönderildiğini, öğrencilerin hazırbulunuşluğuyla uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2009) ve Kırkgöz'ün (2008) araştırmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ders materyali ile ilgili ulaşılan bir diğer sonuç YDAİÖP sınıflarında uygulanmak üzere dijital bir ders kitabı yayınlanmış olmasıdır. Bu ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerine ulaşmakta zorlanılması ve kitapta yer alan tema sayısının çok olması, işlevsel olmaması, basılı halinin okullara ulaştırılmaması gibi zorluklar yaşanmıştır. Yaşanılan bu sorunların yayınlanmış dijital ders kitabının tercih edilmemesine neden olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda uygun, nitelikli ders kitabının geliştirilmesi ya da temin edilmesi ve bu materyallerin zamanında okullara ulaştırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka temel sonucu ise YDAİÖP'nin uygulandığı okulların fiziksel ortam ve olanaklarının farklılıklar gösterdiği, bazı okulların bulunduğu yerleşim yeri (turizm bölgesinde olma, merkezde olma) ve okul yönetiminin desteğinin itibarıyla bazı avantajlarının olduğu yönündedir. YDAİÖP'nin uygulandığı okullardaki fiziksel

imkanlar ile ilgili okulun bulunduğu bölge ve okul yönetiminin benimsediği tutuma göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okullarda fiziksel imkanların akıllı tahtaların bulunması ve internet erişiminin sağlanması, sınıfların kalabalık olması ve İngilizce sınıfının olmaması dışında genellikle uygun bulunduğu belirlenmiştir. Berkant ve diğerleri'nin (2019) yabancı dil ağırlıklı öğretim uygulaması olarak belirttiği, 2017-2018 İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin ve Dilekli'nin (2018) ortaokullarda İngilizce hazırlık sınıfı olarak ifade ettiği YDAİÖP'nin (2017-2018) pilot uygulaması yapılan okullarda öğretmen görüşlerinin fiziki altyapının yeterli olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Şahin ve Gürsoy (2019) çalışmalarında YDAİÖP'nin uygulandığı sınıfların donanım olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun okulların bulunduğu bölgenin avantajı veya veli desteğiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Okulun bulunduğu bölgede öğrencilerin okul dışında İngilizce konuşabileceği fırsatların veya arkadaşlarının olmasının avantaj olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul idaresinin YDAİÖP ile ilgili tutumunun destekleyici olması uygulama sürecine olumlu yansırken dil öğrenimine önem vermeyen idarecilerin tutumlarının sürece olumsuz etki ettiği öğretmen görüşleri arasındadır.

YDAİÖP sınıflarında haftada kaç saat ders saati verileceği kararının seçmeli dersler üzerinden okul idaresinin inisiyatifine bırakıldığı belirlenmiştir. Okul idaresinin aldığı bu kararda diğer branşlardaki öğretmenlerin norm fazlası olmaması, öğretmenlerin maaş karşılığı girmesi gereken ders saatini tamamlaması veya ek ders ücretlerinin gözetilmesi şeklinde beşinci sınıf İngilizce dil öğretim programını olumsuz etkileyen uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülke genelinde programın uygulamasında standart ders saati uygulamasına gidilmesinin değerlendirmeye alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Programın verimli ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir.

YDAİÖP uygulama sürecinde dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) birlikte ve benzer düzeyde geliştirilemediği yönündeki görüş bu çalışmanın önemli sonuçlarından birisidir. Öğretmenlerin YDAİÖP uygulama sürecinde dört dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları ancak sorunlarla karşılaştıkları, ölçme değerlendirme sürecinde zorluklar ve sıkıntılar yaşadıkları, dört temel becerinin aynı düzeyde kazandırılmadığı belirlenmiştir.

YDAİÖP'nin başarıya katkısı, öğrenmeye olumlu ve olumsuz yansımalar olarak belirlenmiştir. Öğrenmeye olumlu yansımalarla ilgili, YDAİÖP'nin LGS başarısını ve öğrencilerin sonraki sınıflarda alacakları konuların temelini almış olmaları nedeniyle üst sınıflarda (altıncı, yedinci ve sekizinci) sınıfta öğrencilerin başarısına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerileri kısmen daha az geliştirilebilse de MEB standart programına göre daha etkin olduğu ve programın dört dil becerisini geliştirmede daha başarılı bulunduğu şeklinde öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Spada ve Lightbrown (1989) Qubec'de yoğun İngilizce programında öğrenim gören öğrencilerle normal İngilizce uygulamasına devam eden beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin tutumlarının karşılaştırıldığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde daha gelişmiş oldukları sonucuyla örtüşmektedir. YDAİÖP'nin uygulandığı sınıflarla ilgili Erkan (2020), Kayabaşı (2019) ve Berkant ve diğerleri (2019) öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkı sağladığı ve öğrencilerin İngilizcelerinde ilerleme olduğu yönünde benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre programın olumsuz yansımaları olarak, üst sınıflarda sürekliliğinin olmadığı, öğrencilerdeki başarı ve ilerlemenin okuldan okula değiştiği belirlenmiş, sınıfın tümüyle beklenen düzeyde başarıya ulaşamadığı ve öğrencilerin öğrenme ürünleri açısından beklenen düzeyde başarıya ulaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Erkan'ın (2020), programın uygulanmasında altıncı sınıfta ders saatlerinin azaltılması ve iletişimsel dil yöntemlerinin kullanımına önem verilmediği sonucuna ulaştığı çalışmasıyla örtüşmektedir. Öğrenciler yoğunlaştırılmış dil eğitimi aldıktan sonra özellikle altıncı sınıflarda İngilizce ders saatinde düzenleme yapılması ve öğretmenlerin de derslerde ve iletişimsel dil yöntemlerinin kullanmasını sağlanması veya teşvik edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

YDAİÖP'nin dört dil becerisine yansımaları ile ilgili, öğretmenlerin uygulama sürecinde sırasıyla her beceriyi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları ancak sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Klimova'nın (2014) çalışmasında ulaştığı dört temel becerinin dengeli bir şekilde gelişmediğini ortaya çıkardığı sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde de zorluklar ve sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Kelch (2011) sınavlarda dil bilgisi kurallarına ağırlık verildiği ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır. Balım (2020), konuşma becerilerinin gözlem yoluyla yapıldığı dinleme

becerilerinin ise yapılmadığı, Dilekli (2018) ise dört dil becerisini ölçen yaklaşımların ihmal edildiği çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla benzer nitelikler taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğrencilere bu alanlardaki gelişimi üzerine somut geri bildirim sağlayacağından dört temel becerinin ölçülmesi dil gelişim sürecine olumlu etki edeceği söylenebilir.

Araştırmanın temel sonucu ise YDAİÖP'nin sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmenlerin önerilerinden oluşmaktadır. Öğretmenler ana hatları itibarıyla programa katılacak öğrencilerin belli kriterlere göre seçilmesini, program uygulanmasına yönelik ortak anlayış oluşturulması ve ortak karar almanın sağlanmasını, materyal seçimi ve program içeriğinde bazı düzenlemeler yapılmasını önermektedirler. Balım (2020), yabancı dil ağırlıklı programının uygulandığı okullar incelendiğinde okul idarecilerinin öncülüğünde uygulandığı ve uygulama süreciyle ilgili karar verici durumda olmaları nedeniyle olumlu ya da olumsuz sonuçların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada ders saati ve materyal seçimi gibi konularda birlik sağlanarak idarecilerin tutumundan kaynaklanan sorunların önüne geçilebilir.

Program içeriği, materyal seçimi ile ilgili düzenlemeler ve dil öğrenmede motivasyonun artırılması ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Programın içeriğiyle ilgili temalarda yer verilen kazanımların öğrenci düzeyine uygun bulunmaması, temaların zor ve yoğun olduğu yönündedir. Kara (2019) YDAİÖP'nin uygulandığı pilot okullarda gerçekleştirdiği çalışmada içeriğin yoğun bulunmasıyla ilgili ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Eminoğlu Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021), öğretmenlerin materyal seçimi ile ilgili düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu, fotokopilerle ya da akıllı tahtaya ders kitabı yansıtma şeklinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

5.2. Sonuçlar

1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın güçlü yönleri öğretmen görüşlerine göre; yoğunlaştırılmış bir programın öğrencilerin dil becerilerini artırdığı, dili kullanma konusunda özgüvenlerinin geliştiği, öğrenme öğretme sürecinde farklı uygulamalara yer verildiği ve programın ergenlik öncesi uygulanmasının da daha katkı getirici olduğu şeklindedir.

2. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde yaşanan belli sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunların ana başlıkları, programa öğrenci seçimi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin önyargıları, konuşma korkusu, öğretmenlerin iyi yapılandırılmış bir hizmet içi eğitim ihtiyacı, YDAİÖP'nin içeriğinin yoğunluğu ve programın uygulanmasına ilişkin problemler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca programın devamlılığının sağlanamaması da ileriye dönük yaşanan sorunlardan birisi olduğu görülmektedir.
3. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde ders hem ders kitabı hem de yabancı dil ağırlıklı dijital ders kitabıyla ilgili sorunlar olduğu, kitapların ihtiyacı karşılamadığı, YDAİÖP kapsamına uygun MEB kitaplarının hazırlanması gerektiği tespit edilmiştir.
4. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın uygulandığı okulların fiziksel ortamlarının uygunluğunun farklılıklar gösterdiği, ancak turizm bölgesinde olmanın avantajlar yarattığı belirlenmiştir.
5. Öğretmen görüşleri Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın başarıya katkısına ilişkin olumlu ve olumsuz yansımaları şeklinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin YDAİÖP uygulama sürecinde dört dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) sırasıyla her beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptıkları ancak sorunlarla karşılaştıkları ve ölçme değerlendirme sürecinde de zorluklar ve sıkıntılar yaşadıkları, dört temel becerinin aynı düzeyde kazandırılmadığı belirlenmiştir.
6. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın sürdürülebilirliğine ilişkin öneriler, sınıflara öğrenci seçiminin belli kriterlere göre yapılması, programın uygulanmasında ortak anlayış geliştirilmesi, YDAİÖP'nin uygulanmasında ortak karar alma, materyal seçimi ve program içeriği ile ilgili düzenlemeler yapılması gerektiği şeklindedir.

5.3. Öneriler

Okul yöneticileri, Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Programı uygulanacak sınıflarda tanılayıcı değerlendirme sonucunda seviye sınıfları oluşturulabilir.

Öğretmenlere ise e- okul sisteminde yapılacak düzenlemelerle temel dil becerilerinin değerlendirilmesi önerilmiştir.

MEB'e sunulan öneriler;

Programın uygulandığı okullarda uygulamada birlik sağlanabilmesi için (ders saati, materyal, ölçme değerlendirme yöntemleri vb.), MEB programın uygulanmasına ilişkin standart ve ilkeleri belirleyebilir

YDAİÖP'yi uygulayacak öğretmenlere, programın kapsamı ve nasıl uygulanacağına dair detaylı bir hizmet içi eğitim düzenlenmelidir.

Programın uygulandığı sınıflarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dengeli bir şekilde gelişimini sağlamak için farklı öğretmenler tarafından ders verilmesine olanak tanıyan düzenlemelerin e okul istemi üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Kazanımlar ve temaların yoğunluğu toplam ders süresi ve öğrenci özelliklerine göre düzenlenmelidir.

Programında yer alan tüm temalar bir öğretim yılında uygulanabilecek şekilde düzenlenebilir.

Öğrencilere okul dışında dili kullanma fırsatı sunmak için dil kampları oluşturulabilir.

Öğrencilere dil pasaportu verilerek ileri seviyede olan öğrencilerin gelişiminin devamı sağlanabilir.

Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'na uygun, akıllı tahta uygulaması içeren ders kitabının hazırlanması veya seçilmesi ve zamanında gönderilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin altı, yedi ve sekizinci sınıfta alacakları İngilizce dil öğretim programları YDAİÖP dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

YDAİÖP'nin etkilediği farklı paydaşlardan özellikle öğrencilerin görüşlerini temel alan çalışmalar yapılabilir.

YDAİÖP'yi almış olan öğrencilerin ilerleyen sınıflardaki başarı durumları üzerine farklı çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akdemir, A. S. (2020). İlköğretimde yabancı dil öğretiminde dinleme ve sesletim öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (1. bs., s.179-201). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Akdoğan, F. (2012). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 97-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92995>
- Akekmekçi, L. (2021). *Ortaokullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitimin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No: 696127) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, N., & Demirel, M. V. (2012). Teacher candidates' use of questioning skills in during-reading and post-reading strategies, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4301-4305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.244>
- Aksoy, E., Bozdoğan, D., Akbaş, U., & Seferoğlu, G. (2018). Old wine in a new bottle: Implementation of intensive language program in the 5th grade in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 301-324. <https://doi.org/10.32601/ejal.464187>
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan bazı çalışmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 28-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1675733>
- Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12,(20) 1-19. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.996.7433&rep=rep1&type=pdf>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>

- Bailey, K. M. (2004). Speaking. In D. Nunan (Eds.), *Practical English language teaching* (pp. 71-95). McGraw-Hill.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi*. (Tez No: 608331) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1903-1913.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558073>
- Bayyurt, Y. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (s.17-127). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi içinde* (3.bs., s.4- 20). Pegem Akademi.
- Berbeco, S. (2016). Foreign language education in America. S. In Berbeco (Eds.), *Foreign Language Education in America: Perspectives from K-12, University, Government, and International Learning*. (pp.1-16). Palgrave Macmillan.
- Berkant, H. G., Özasan, D. ve Doğan, E., (2019). Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi: Temel Eğitim*, 48(1), 553-570.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674255>
- British Council ve TEPAV (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. <https://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/706>
- Brookes, A., & Grundy, P. (1990). *Writing for study purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Heinle & Heinle Publishers.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29.bs). Pegem Akademi.

- Can, E. ve Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200394>
- Canlier, D. ve Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim içinde* (1.bs., s.161-179). Pegem Akademi.
- Carpenter, D. R. (2011). Writing a qualitative research proposal. In H. S., Streubert, H. J. & Carpenter (Eds.). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. (pp.124-137). Lippincott Williams & Wilkins.Wolters Kluwer Health.
https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Streubert+ve+Carpenter%2C+2011&btnG
- Carrell, P. L., & Carson, J.G. (1997). Extensive and intensive reading in an eap setting. *English for Specific Purposes*, 16(1), 47-60. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00031-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00031-2)
- Chadwick, B. A., Bahr, H.M., & Albrecht, S. L. (1984). *Social science research methods*. Prentice-Hall.
- Collins, L., & White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. *Tesol Quarterly*, 45(1), 106-133. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.240858>
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (5th ed.) Sage Publications.
- Curtain, H., Donato, R., & Gilbert, V. (2016). Elementary school foreign language programs in the United States. In S. Berbeco (Eds.), *Foreign Language Education in America: Perspectives from K-12, University, Government, and International Learning* (pp.19-41).Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137528506_2
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23762/253280>

- Çekiç, A. (2020). Konuşma becerisinin öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* içinde (1.bs., s.207-220). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219375>
- Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No: 240076) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2020). Culturally responsive education and the EFL classroom. In S. Çelik (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: contemporary issues in efl education*.(pp. 23-32). Vizetek.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9931/122880>
- Dağtan, E. (2015). Konuşma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* içinde (1.bs., s.333-350). Pegem Akademi.
- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye’deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128.
<https://doi.org/10.13114/MJH.201416428>
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi* (13. bs). Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/352606/>
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
<https://doi.org/10.19126/suje.388616>
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa

- ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80. <https://doi.org/10.19126/suje.59904>
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/522832>
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457. <https://doi.org/10.2307/3586979>.
- Durmuşçelebi, M. ve Suna, Y. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS Uluslar Arası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22693/242282>
- Education First (2021). *2021 EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Eminoğlu-Küçüktepe, S. & Kerimoğlu, E. (2021). Evaluation of the intensive English language teaching program for the 5th grade according to teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 14-32. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.2>
- Erkan, D. (2020). *The views of EFL teachers on the 5th grade intensive english teaching program*. (Tez No: 658038) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Frey, C. J., & Whitehead, D. M. (2009). International education policies and the boundaries of global citizenship in the US. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 269-290. <https://doi.org/10.1080/00220270802509730>
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 457-476. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10346/126730>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (5. bs.). (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2013)
- Gu, Y. (2018). *Types of Listening*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0570>

- Gutierrez Eugenio, E., & Saville, N. (2017). Policy review: The role of assessment in European language policy: A historical overview. *Languages, Society & Policy*. <https://doi.org/10.17863/CAM.9801>.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. bs.). Seçkin yayıncılık.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),89-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30235/326540>
- Günday, R. (2022) Fransa ve Türkiye’nin Yabancı Dil Eğitimi Politikaları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 181-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/68130/974648>
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 120-127. <https://core.ac.uk/download/pdf/14524582.pdf>
- Gürsoy, E. & Eken, E. (2018). English teachers’ understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/650460>
- Harmer, J. (2003). *The practice of english language teaching*. Pearson Longman.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13) (747-755), Antalya.
- Honna, N., & Takeshita, Y. (2005). English language teaching in Japan: policy plans and their implementations. *RELC Journal*, 36(3), 363-383. <https://doi.org/10.1177/0033688205060055>
- Houser, J. (2017). *Nursing research: reading, using and creating evidence: reading, using and creating evidence*. (4th ed.). Jones & Bartlett Publishers.
- Howatt, A. P., & Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.000000000028>

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104693>
- İnal, S. ve Tunaboşlu, O. (2020). İlköğretimde yabancı dil öğretiminde okuma öğretimi. İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi içinde* (1. bs., s.313-324). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Jenskin, J. (2008). *English as a Lingua Franca*. [PowerPoint slides]. University of southampton Jacet 47th Annual Convention. Waseda University.
http://www.jacet.org/2008convention/JACET2008_keynote_jenkins.pdf
- Kahraman, A. (2015). Dinleme becerisi öğretimi ya da külkedisi Sinderella. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (45), 144-159.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4787/66070>
- Kantelinen, R., & Pollari, P. (2008). Foreign language education at the primary level in Finland. In R. Kantelinen, E. L. Sokka-Meaney & V. Pogolian (Eds.), *Seminar Papers on Early Foreign Language Education* (pp.10-23). Joensuu: University of Joensuu.
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8729/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf?sequence=1#page=10
- Kara, S. (2019). Pre-service Teachers' Coursebook Evaluation and Adaptation: An Evaluation of 9th Grade English Coursebook. *İnönü University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 20(2), 564-577.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.482825>
- Kayabaşı, O. (2019) Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi (Tez No. 551479) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kayabaşı, O. ve Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 1(2), 101-120.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/914841>

- Kelch, K. (2011). Curriculum development in English language teaching: Innovations and challenges for the Asian context. *International Journal of Organizational Innovation*, 3(3), 22-42.
<https://www.ijoionline.org/attachments/article/25/Vol3Num3.pdf#page=22>.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03194058.pdf>
- Khaydarova, L. (2022). Main approaches to communicative language teaching: Models and methods for increasing the efficiency of innovative research, 1(11), 257-261. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6536935>
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859- 1875.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007>
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(2014), 147-151.
<https://www.researchgate.net/profile/Blanka-Klimova/publication/260251618>
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazır bulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/401362>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning and acquisition*. (1st ed.). Pergamon.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: some new new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.x>
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(13), 13-26.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31610>.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching*. (3th ed.). Oxford University Press.

- Lemjinda, M. (2007). Curriculum innovation and English as a foreign language (EFL) teacher development. *Educational Journal of Thailand*, 1(1), 9-19.
http://digital_collect.lib.buu.ac.th/journal/EJT/v1n1/p9-20.pdf
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley-Blackwell.
- Little, D., & Erickson, G. (2015). Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: Some reflections prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35(2015), 120-139. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000300>
- Mauranen, A. (2003). The corpus of english as lingua franca in academic settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), 513-527. <https://doi.org/10.2307/3588402>
- Maxwell, M. J. (1972). Skimming and scanning improvement: The needs, assumptions and knowledge base. *Journal of Reading Behavior*, 5(1), 47-59.
<https://doi.org/10.1080/10862967209547021>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in elt*. Wiley-Blackwell.
- Merriam, S. B. (2015). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1998) *Tebliğler dergisi* Ağustos 1998/2491.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006) *Tebliğler dergisi* Haziran 2006/2585-EK.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013) *Tebliğler dergisi*. Haziran 2013/2669
<https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar> (20.05.2022)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). <https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471> (Erişim: 06.03.2021).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme merkezi. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> (21.05.2022)
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. In J. D. Wright (Eds.), *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences Vol 9* (2nd Ed.). (pp. 327-332). Pergamon Press.

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=teachlearnfacpub>

- Naçar, M. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Tez No:554777) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nation, I. S. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nolan, S. J. (2021). *Foreign language acquisition before graduation* [Doctoral dissertation, Roberts Wesleyan College].
<https://search.proquest.com/openview/68d14e0b03e3d16ceca1d47d134b9469>
- Nordin, N. M., Rashid, S. M., Zubir, S. I. S. S., & Sadjirin, R. (2013). Differences in reading strategies: How ESL learners really read. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90(2013), 468-477.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.116>
- Nunan, D., & Carter, R. (Ed.). (2001). *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Orafi, S. M. S. (2013). Effective factors in the implementation of ELT curriculum innovations. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 1(V), 14-21.
<http://www.scirj.org/rp/files/original/95c842490fd8b37d8b36358fd329bf47.pdf>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 126-149.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146317>
- Özkan, E., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 1-26.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/26.a.esra_seyratli_ozkan.pdf
- Özkan, M., Özdemir, E. B. ve Tavşancıl, E. (2018) Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 34(11) 1293-1311. <https://doi.org/10.14225/Joh1276>

- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114550>
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885946>
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayınları.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. (2011). ‘Teacher, the tape is too fast!’ Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52-59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>
- Saban, A ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sağlam, P. D. M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13707/165953>
- Sezer, A. (1988). Çağdaş gelişmeler ışığında Türkiye’de eğitim fakültelerinin yeri ve rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 183-189.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7(11) 11-32.
<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/557/388/>
- Steinberg, D. D. (1976). Competence, performance and the psychological invalidity of Chomsky’s grammar. *Synthese*, 32, 373-386.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00484783>
- Şahin, B. ve Göksoy, S. (2019). Evaluation of the opinions of the students that benefited from Erasmus + exchange program in terms of management. *International Academic Social Resources Journal*, 6(29), 1274-1287.
https://asrjournal.org/files/asrjournal/1241572793_2.%206_29.%20ID318_Sahin&Goksoy_1274-1287.pdf
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Takeshita, Y. (2010). East Asian Englishes: Japan and Korea. In A. Kirkpatrick (Eds.), *The Routledge Handbook of World Englishes* iç. (pp. 287-303). Routledge.
<https://lms.su.edu.pk/download?filename=1588417057-the-rtlg-hb-of-world-englishes-a-kirkpatrick.pdf&lesson=14250#page=288>
- Tan, C. (2012). The culture of education policy making: Curriculum reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 53(2), 153-167.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2012.672333>
- Tatar, S. (2010). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3832/51441>
- Tavoosy, Y. (2021). Evaluation of the intensive English language teaching programme for the fifth grade according to teachers' views. *International Journal of Learning and Teaching*, 13(3), 106-124.
<https://doi.org/10.18844/ijlt.v13i3.5273>
- Teyfur M. ve Teyfur E. (2012) Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
<http://hdl.handle.net/11607/2766>
- Thongyon, P., & Chiramanee, T. (2011). The effects of pre-reading activities on reading comprehension ability. *Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences*. Prince of Songkla University.
<http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/proceedings-3/3pdf/003.pdf>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson-Longman.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). <https://sozluk.gov.tr>.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
https://www.academia.edu/download/34996372/developments_in_esl_listening_comp_I.pdf
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1994). Introduction to the Russian translation of Freud's beyond the pleasure principle. In R. V. D. Veer, R., & J. Valsiner (Eds.), *The vygotsky reader* (pp.1-10). Blackwell.

- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyet Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yaylı, D. (2011). From genre awareness to cross-genre awareness: A study in an EFL context. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 121-129. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.02.001>
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi içinde*. (1.bs., s.288-305). Pegem Akademi.
- Yılmaz, T. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi*. (Tez No: 581169) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed). Sage.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B.ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369885>

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım;

Bu görüşme formu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doç. Dr. Necla Ekinci'nin danışmanlığında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmamda veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir.

Bu çalışmayla Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programının Değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Bu çalışmayı yürütebilmek için öncelikle programın uygulayıcıları olan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce derslerine giren İngilizce Öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Verdiğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmaya katkı sağlayacak olup kesinlikle başka amaçlar için kullanılmayacaktır.

Görüşmeye katılımda gönüllülük esastır.

Görüşmede asla isminiz, kimliğinizle ilgili bilgiler geçmeyecek, görüşme verilerinin sizden toplandığını hiç kimse bilmeyecek ve beyan ettiğiniz bütün bilgiler, sizin isminiz yerine verilen kodlar ile raporlaştırılacaktır.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini arttıracaktır.

Hem zamanı daha iyi kullanma, hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydının daha ayrıntılı tutulması bakımından izin vermeniz durumunda görüşme ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir.

İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabileceğiniz, görüşme esnasında veya sonrasında istemediğiniz kısımlar silinecektir.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için teşekkür ederim.

Habibe BAL

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sorular:

- 1.Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim programının güçlü yönleri nelerdir? Örnek vererek açıkla mısınız?
2. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim programının zayıf yönleri nelerdir? Örnek vererek açıkla mısınız?
3. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce programına ayrılan sürenin yeterliliğini;
 - a. Kazanımların sayısı,
 - b. İçeriğin güçlük derecesi ve yoğunluğu,
 - c. Kitaptaki etkinlikleri göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?
4. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı bağlamında kullanılan ders kitabının özelliklerine/işlevselliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Okulunuzun imkanlarını Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı'nın gereklerini karşılaması açısından nasıl değerlendirirsiniz? Örnek vererek açıkla mısınız?
- 6.Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce programının uygulama sürecinde ne tür problemlerle karşılaştınız? Örneklerle açıkla mısınız?
7. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı'nı uygularken dört temel becerinin kazanımına ilişkin ne tür değerlendirmeler yaptınız? Örneklendirerek açıkla mısınız ?
8. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce programının öğrencilerin beklenen düzeyde başarıya ulaşmasındaki katkılarını nasıl değerlendirirsiniz?
- 9.Öğrenciler Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı'nı aldıktan sonraki sınıflarda devam eden İngilizce derslerinin verilme şeklini nasıl değerlendirirsiniz?
- 10.Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı'nın sürdürülebilirliğini sağlama konusunda neler söylersiniz?

Ek 2. Etik Kurul Kararı

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI	
Protokol No : 210027	Karar No : 15
Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi HABİBE BAL
Kurumu / Birimi	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM PROGRAMLARI
Araştırmanın Başlığı	Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	12.01.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	13.01.2021
Karar Tarihi	25.01.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-20-22447333
Konu : İzin Talebi

16.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08.03.2021 tarihli ve 267592 sayılı yazısı.
b) 22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 1843100009 numaralı öğrencisi Habibe BAL'ın Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 1843100009 numaralı öğrencisi Habibe BAL'ın "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu çalışmasını;

2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler