



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ERKEN YAŞTA İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENME:
BİR KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Gözde AKDENİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ERKEN YAŞTA İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİ ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENME:
BİR KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

TEACHING AND LEARNING ENGLISH SPEAKING SKILLS AT EARLY AGES:
A MIXED DESIGN STUDY

Gözde AKDENİZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Öz

Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber İngilizce öğrenme seviyesi ilkokul 2. sınıf düzeyine inmiştir ve yenilenen İngilizce öğretim programlarında iletişim becerileri ön plana çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2. sınıfta ilk defa İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olduklarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen A1 düzeyinde konuşma becerileri kazanımlarına ulaşma derecelerini öğrenme ve öğretme süreçlerine bağlı olarak araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan 4 farklı ilköğretim kurumunda 34 öğrenci ve 9 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış ve öğrencilerle ayrıca İngilizce konuşma etkinliği yapılmıştır. Araştırma, nitel ve nicel verilere dayalı bir karma desen çalışmasıdır. NVivo 11 programı ile analiz edilen öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler araştırmanın nitel boyutunu, öğrencilerle gerçekleştirilen ve bir rubrik ile değerlendirilen İngilizce konuşma etkinliği de nicel boyutunu oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma becerileri için belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi ile ilgili elde edilen farklı sonuçların okulların ders saatlerine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadığı, derste İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin kısıtlı olduğu ve öğrencilerin ilkokul öğretmenlerinin derste çoğunlukla Türkçe iletişim kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, ilköğretim İngilizce ders saatlerinin artırılmasının anlamlı olacağı, öğretmenlerin öğretim programları ve ders süresince uygulayabilecekleri konuşma becerilerine yönelik etkinlikler ile ilgili bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitim almaları gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: İngilizce konuşma becerileri, erken yaşta yabancı dil edinimi, İngilizce öğretim programları, karma desen araştırması, yabancı dil, öğrenme ve öğretme süreçleri.

Abstract

With the 4 + 4 + 4 education system English language learning age decreased to the second grade in Turkey and communication skills gained prominence in the renewed English curricula. The aim of this study is to investigate the level of reaching the A1 level speaking skills achievements determined by the Ministry of National Education (MoNE) when the students graduated from the 5th grade in 2016 - 2017 academic year. Within this purpose, data were collected from 34 students and 9 teachers in 4 different primary schools located in Çankaya district of Ankara. Semi-structured interviews were held with teachers and students, and a picture-based English speaking activity was used with students. The study is a mixed-method study based on qualitative and quantitative data. Interviews, which were analyzed with NVivo 11 program, conducted with teachers and students constituted the qualitative part of the study and the English speaking activity, which was evaluated using a rubric, conducted with students constituted the quantitative part.

The results indicated that different outcomes of the students' attainment of the speaking skills target depended upon the school hours. Besides, it was found that some teachers had limited curriculum literacy, some of the teachers used limited in-class activities for improving English speaking skills, and teachers mostly communicated in Turkish in the classes. This study suggests that it would be meaningful to increase the hours of English lessons, and teachers should attend in-service training programs to be informed about the curriculum and possible in-class activities related to speaking skills.

Keywords: English speaking skills, language acquisition during at early ages, English curriculum, mixed design study, foreign language, learning and teaching processes.

Teşekkür

Türkiye’de İngilizce konuşma becerilerinde öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik katkı sağlayabileceğimi düşünerek başladığım araştırma sürecinde anlayışı, sabrı, hoşgörüsü ve desteği ile güç kazandığım, akademik anlamda ihtiyacım olan her an yanımda olduğunu bildiğim ve bana farklı bir bakış açısı kazandıran çok değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez Burakgazi’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince derslerine katılmaktan büyük zevk aldığım ve akademik anlamda ufkumun gelişmesinde katkısı çok olan Prof. Dr. Hünkar Korkmaz ve Dr. Öğretim Üyesi Esed Yağcı’ya çok teşekkür ederim.

Tez savunma sınavımda tanıştığım ve sınav süresince tezime katkıda bulunarak bana yol gösteren Prof. Dr. Ali Yıldırım ve Dr. Öğretim Üyesi İclal Can’a çok teşekkür ederim.

Görüşme yaptığım okullarda bana destek olan müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrencilere; pilot uygulamalarım sırasında bana yardımcı olan İngilizce öğretmeni arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tez yazım süresince sabır ve özveriyle bana destek olan geniş aileme;

Yüksek lisans eğitimim boyunca her an yanımda olan, tez yazım sürecinde beni motive eden ve her anlamda desteğini esirgemeyen canım eşim Deniz Akdeniz’e;

Tüm yaşamım ve eğitim hayatım boyunca her anlamda beni destekleyen, bana güç veren, çocukları olmaktan gurur duyduğum fedakar canım annem Figen Ürgüplü ve canım babam Zafer Ürgüplü’ye;

Tez yazım sürecinde sürpriz yaparak hayatıma dahil olan ve en büyük motivasyon kaynağım olan canım ikizlerim Buse ve Demir’e çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıltılar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Yabancı Dil Edinimi.....	8
Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi.....	13
Temel Dil Becerileri.....	19
Konu ile İlgili Araştırmalar.....	25
Bölüm 3 Yöntem.....	34
Araştırma Deseni.....	34
Çalışma Grubu.....	36
Veri Toplama Süreci.....	37
Veri Toplama Araçları.....	38
Verilerin Analizi.....	39
Doküman Analizi.....	42
Geçerlik ve Güvenirlik.....	43
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	46

Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	46
Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	61
Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşması ile İlgili Elde Edilen Bulgular	66
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	68
Sonuç ve Tartışma	68
Öneriler	82
Kaynaklar	86
EK-A: Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği	97
EK-B: Veli İzin Formu	98
EK-C: Öğrenci Görüşme Formu	99
EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu	101
EK-D: İngilizce Konuşma Etkinliği Formu	103
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	105
EK-F: Milli Eğitim Bakanlığı İzni	106
EK-G: Etik Beyanı	107
EK-Ğ: Yüksek Lisans Çalışması Orijinallik Raporu	108
EK-H: Thesis Originality Report	109
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	110

Tablolar Dizini

Tablo 1 1997-1998 ile 2012-2013 Eğitim Öğretim Yıllarındaki Değişikliklere Yönelik İngilizce Öğretim Programında Haftalık Ders Saatleri ve Ulaşılması Hedeflenen Dil Seviyesi.....	14
Tablo 2 ADOÇEP Öğrenme Aşamalarının İngilizce Öğretim Programı Modelindeki Yeri.....	15
Tablo 3 ADOÇEP A1 Seviyesi İngilizce Açıklamaları ile 5. Sınıflar İçin Olan İngilizce Öğretim Programı A1 Seviyesi Türkçe Yeti Açıklamaları Karşılaştırması.....	16
Tablo 4 Cambridge ESOL Sınavları Pre A1 Seviyesi Kazanımları ile 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımları Karşılaştırılması	24
Tablo 5 Görüşme Yapılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları ve İngilizce Öğretmenliği Deneyim Süreleri.....	37
Tablo 6 Görüşme Yapılan Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kodlarının Gruplanması .	40
Tablo 7 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Beceri Düzeyi ile İlgili Puanlar	66

Şekiller Dizini

Şekil 1. ADOÇEP'e uyumlu olarak hazırlanmış Cambridge ESOL sınavları şeması.	23
Şekil 2. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar	47
Şekil 3. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar	61

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

CEFR: Common European Framework of References

CoE: Council of Europe

İÖP: İngilizce Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OBM: Ortak Başvuru Metni

TEDMEM: Türk Eğitim Derneği Mem

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Dil, kişiler arası iletişimin en etkin araçlarından biridir. İletişim denildiğinde ilk akla gelen unsurlardan olan dilin, toplum ve kültür arasında ilişki kurarken toplumlara göre çeşitlilik gösterdiği bilinir ve farklı toplumlarda farklı dillerin konuşulmasından dolayı dünya üzerinde kullanılan dillerin sayısının da fazla olması beklenir.

International Linguistics Center tarafından hazırlanan ve bu konuda önemli bir kaynak olarak kabul edilen "Ethnologue" kataloğuna göre, dünya genelinde listelenen güncel 7097 dil mevcuttur (SIL, 2018). Bu kadar çok farklı dilin var olduğu dünyada farklı toplumların iletişim içerisinde olması kaçınılmazdır. Her ulusun farklı uluslarla kendi ana dillerinde iletişim kurmaya çalışması mümkün olmayacağından dünya üzerinde kabul edilen ve konuşulması beklenen ortak diller vardır. Söz konusu ortak dillerin belirlenmesinde ülkelerin politik ve ekonomik durumları önemli rol oynamaktadır.

Türkiye, Birleşmiş Milletler Örgütü, Avrupa Konseyi, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (North Atlantic Treaty Organisation - NATO), Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD) gibi uluslararası kuruluşlara üyedir. Demirel (2014), uluslararası kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dilinin kullanıldığını, NATO gibi Türkiye açısından önemli olan uluslararası kuruluşlarda da resmi dil olarak İngilizcenin kullanılmakta olduğunu belirtmiştir. Uluslararası ilişkilerde bu denli önemli olan İngilizcenin öğrenilmesi ihtiyacından dolayı öğretim programında yabancı dillerin öğretiminin okul programlarında yer aldığını vurgulamıştır.

Demirpolat (2015) Türkiye'nin 1955 yılından itibaren ortaöğretim programlarındaki yabancı dil ile ilgili olan ilerlemesine araştırmasında yer vermiştir. 1955'te İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla Maarif Okulları açılmış ve daha sonra bu okullar "Anadolu Liseleri" adını almıştır. Söz konusu anadolu liseleri, beş yıllık ilkokuldan sonra "hazırlık" programı adı altında bir yıllık yoğun İngilizce müfredatı olan okullardır. 1997 - 1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim reformuyla, anadolu liselerinin ortaokul bölümleri kapatılmış ve

bu okullardaki hazırlık sınıfı uygulaması lise düzeyine kaydırılmıştır. 1991 – 1992 eğitim öğretim yılında anadolu liselerinin yanı sıra yabancı dil ağırlıklı eğitim veren süper liseler 2005 – 2006 eğitim öğretim yıl ile anadolu lisesine dönüştürülmüş ve aynı yıllarda lise eğitiminden hazırlık sınıfları büyük ölçüde kaldırılmıştır. Bahsedilen dönemlerde ortaöğretimde ağırlık verilen yabancı dil eğitiminin 1997 yılında, ilköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla daha erken yaşlara indiği göze çarpmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Demirel (2014), 1997 yılında, sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlandığını ve yabancı dil öğrenme yaşının bu uygulama ile dokuz yaşına indiğini belirtmiştir. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan 4+4+4 eğitim reformu ile de yabancı dil öğrenme yaşı ilköğretim ikinci sınıf düzeyine inmiştir. Bu reform 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim 1. sınıfa başlayan öğrencileri etkilemiştir ve ilk defa 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında 2. sınıfa başlayan öğrenciler İngilizce öğrenmeye başlamışlardır (Bayyurt, 2012).

Türkiye’de İngilizcenin öğretilmesi konusunda geçmişten bu yana İngilizce öğretim programları ile ilgili çok sık değişiklik yapılmıştır. Bu kadar sık değişiklik yapılması, ülkemizde halen İngilizce öğretimi ile ilgili eksiklikler olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir. Büyükduman (2005) eksikliklerin sebeplerinden birinin ürün ya da başarı değerlendirmesine yönelik olmasından kaynaklandığını söylemektedir. Büyükduman’a (2005) göre göre İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin süreç değerlendirmesine yani sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde yaptıklarına, karşılaştıkları problemlere yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sarıçoban ve Öz de (2012) ülkemizde yabancı dil eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşünün akademisyenler, öğretmenler, bürokratlar, öğrenciler ve veliler tarafından da kabul edildiğini ve bu sorunun çözümü üzerine yürütülen çalışmaların sorunu ortadan kaldıramadığını vurgulamışlardır. Bu durum İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine devam edilmesi ve araştırmaların sürdürülmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dil öğretim programları, üyesi olduğumuz Avrupa Konseyi ile iş birliği içinde geliştirilmektedir (Genç, 2012). 2012 – 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce dili öğretim programları tasarlanırken uluslararası geçerli, ortak seviyelerin belirlendiği “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı - ADOÇEP” (Common

European Framework of Reference for Languages - CEFR) yakından takip edilmiştir (MEB, 2013). Dil yeteneğini uluslararası düzeyde tanımladığı ve yabancı dil öğretimine standart getirdiği için (Genç, 2012) İngilizce dersi öğretim programları hazırlanırken ADOÇEP'e başvurulmuştur. ADOÇEP'in yeni yabancı dil öğretim programlarındaki hedefi, yabancı dilin gerçek iletişimsel çevrede kullanılması ve sınıflardaki İngilizce kullanımına bağlı olarak öğrencinin, bir dil öğrencisi olmaktan çok dil kullanıcısı olup iletişimsel yeterliğe ulaşmasıdır. ADOÇEP ile gelen iletişimsel yöntem yeniliklerinin yanında seviye tanım ve göstergeleri (en alt düzeyden başlayarak A1, A2, B1, B2, C1, C2) tüm dünyada yabancı dil eğitimi alanında gerçekleşen bir devrim olarak görülmektedir (Bayraktar, 2012). Bu nedenle, yapılandırılan 2013 ve 2018 İngilizce öğretim programlarında ADOÇEP'e bağlı olarak iletişimsel yeterliği arttıracığı öngörülen hedefler vurgulanmıştır (s. 93). Bu hedefler:

- 2 – 4. sınıflarda (A1 seviyesi) ana hedef dinleme ve konuşmanın geliştirilmesidir. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler sözcük düzeyini geçmemelidir.
- 5 ve 6. sınıflarda (A1 seviyesi), öğrenciler dil becerilerini (dinleme ve konuşma) geliştirmeye devam ederler ve okuma etkinlikleri cümle düzeyine çıkabilir.
- 7 ve 8. sınıflardaki (A2 seviyesi) yaşça büyük öğrenciler okuma-yazma etkinliklerine ait temel bilgileri edindiklerinden dinleme ve konuşma ana hedeflerinin yanında okuma ve yazmayı dil öğreniminin önemli bir parçası olarak kullanabilirler.

MEB (2018) İngilizce Dersi Öğretim Programında yer alan 2 – 8. sınıflar İngilizce modeli incelendiğinde her seviyede dinleme ve konuşma becerilerinin temel beceri olarak verildiği, konuşma ve yazma becerilerinin ise kademeli olarak sınırlı bir şekilde modelde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere verilen öğretim programı uygulama önerileri arasında “Ders programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanmalıdır. Önceki konuları ve etkinlikleri sık sık hatırlatarak öğrencilerin bilgilerini canlı tutunuz” maddesine yer verilmektedir (MEB, Öğretim Programı, 2013, s. 10). Bu nedenle İngilizce öğretim programları incelendiğinde, konuların üniteler arası veya seviyeler arası birbirini takip ettiği, ders

kitaplarında da ayrı ayrı yer alan konuların bir bütün olduğu ve birbirini takip ettiği göze çarpar. Buna bağlı olarak öğretim programlarında hedefler ve içeriğin sarmal bir yaklaşımla A1 düzeyinden C1 düzeyine doğru genişletilerek oluşturulduğu görülmektedir (Kırkgöz ve diğerleri 2016; Yücel, Dimici, Yıldız & Bümen, 2017). İletişimsel yaklaşımın temeli, konuşma ve dinleme becerileri üzerine yapılandırılmıştır. İngilizce dersi öğretim programına göre öğrencilerin, 2. sınıftan itibaren sarmal yöntem kapsamında edinmiş oldukları konuşma becerilerini 5. sınıf sonunda A1 düzeyinde kullanmaları beklenmektedir.

Ülkemizde sıklıkla yenilenen İngilizce öğretim programlarında, yapılan araştırmalara ve sunulan önerilere rağmen yabancı dil öğretiminde tamamlanamayan ve iyileştirilemeyen bir açık mevcuttur. Son olarak 2013 yılında yapılandırılmış 4+4+4 eğitim sistemiyle erken yaşta, ilkokul 2. sınıfta başlatılan yabancı dil eğitimiyle mevcut olan eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bunun için de Avrupa Birliği standartlarına göre düzenlenmiş ders saatleri ve kriterleri dikkate alınarak yenilikler yapılmıştır.

Bu araştırmada da yenilenen öğretim programı ile ilk defa ikinci sınıf düzeyinden itibaren İngilizce öğrenen öğrencilerin ve 5. ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim veren öğretmenlerin görüşleri alınmıştır ve öğrencilerin 5. sınıf düzeyi sonunda edindikleri konuşma becerileri değerlendirilmiştir. Böylece İngilizce öğretim programında yapılan yeniliklerin yabancı dil eğitimine vermiş olduğu katkının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yansımaları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yıllar içerisinde ülkemizdeki eğitim sistemindeki değişiklikler ile birlikte okul programlarında yer alan yabancı dil öğretim programlarında da değişiklikler olmuştur. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretim programları incelendiğinde her seferinde İngilizce öğretim programında Avrupa standartlarına uyum sağlamak için yenilikler olduğu ve yabancı dil edinim yaşının daha erken yaşlara alındığı görülmektedir.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ile British Council'in 2013 yılında saha çalışmasını beraber yürüttüğü "Türkiye'deki Devlet Okullarındaki İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" projesinde 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte yabancı dil eğitiminin 2. sınıfta başlatılmasının, yüksek öğrenim

de dahil olmak üzere bütün eğitim aşamalarında yarattığı etki değerlendirilmektedir. Demirel'in de (2014) belirttiği gibi konuşma becerisini artırmaya yönelik çalışmalar, yabancı dil öğretiminin her aşamasında yer almaktadır. Söz konusu projede de yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi olarak yer almaktadır. Ayrıca projede 4+4+4 eğitim sistemine geçildikten sonra oluşturulan ilköğretim İngilizce öğretim programı uygulama önerileri arasında, daha önce uygulanan 2. ve 3. sınıf ders programlarında dört temel beceriden olan okuma ve yazma öğretimlerinin geliştirilmesi gereken hedefler arasında olmadığına dikkat çekilmiş ve yeni programda konuşma ve dinleme becerisine verilen önem vurgulanmıştır.

2012 – 2013 eğitim öğretim yılında başlayan yeni eğitim sistemi ile beraber ilkokul 2. sınıftan başlayarak yeniden düzenlenen İngilizce öğretim programının her seviyesinde konuşma ve dinleme becerilerinin yer aldığı, seviye yükseldikçe konuşma ve dinleme becerilerinin yanında dil öğrenmede önemli olan okuma ve yazma becerilerinin de önem kazandığı görülmektedir. Yeni öğretim programında, 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini edinmeye başlaması ile öğrencilerin yabancı dilde iletişimde daha başarılı olacağı öngörülmektedir. İlkokul 2. sınıfta ilk defa İngilizce dersi almaya başlayan öğrencilerin 2016 – 2017 eğitim öğretim yılı sonunda İngilizce öğretim programında hedeflenen A1 seviyesine ulaşmış olarak 5. sınıftan mezun olmaları beklenmektedir. Belirtilen hedefe bağlı olarak öncelikle araştırmada, yenilenen yabancı dil öğretim programına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler öğrenme ve öğretme süreçlerini kapsamaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin yanı sıra 5. sınıftan mezun olan öğrencilerle İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Böylece öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler ile İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen veriler karşılaştırılmış ve yeni öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi için var olan durumun olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulmuştur. Çalışma sonuçlarının olası program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına dair araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni yapılandırılmış olan İngilizce dersi öğretim programının konuşma becerisi üzerine katkısı değerlendirilerek eksik kalınan

durumlarla ilgili politika yapıcılara ve öğretmenlere de yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

4+4+4 eğitim sistemiyle beraber ilkokul ikinci sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin 5. sınıf düzeyini tamamladıklarında ADOÇEP standartlarına göre A1 seviyesine ulaşmış olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin hedeflenen konuşma becerilerini kazanmalarına zemin hazırlayan öğrenme ve öğretme süreçlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple 5. ve 6. sınıf İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin yanı sıra 5. sınıftan mezun olan öğrenciler ile İngilizce konuşma etkinliği de yapılmıştır. Buradan hareketle, çalışmada “2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin MEB tarafından hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmaları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma problemine ve aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ders yürüten İngilizce öğretmenlerinin İngilizce eğitiminin 2. sınıfta başlıyor olmasının 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ders yürüten İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 3) 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin İngilizce öğretim programında belirlenen konuşma becerilerine yönelik hedeflere ulaşma düzeyleri ve öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nedir?

Sayıtlar

Konuşma etkinliğinin öğrencilerin konuşma becerilerini ortaya koyacak nitelikte olduğu ve görüşme formlarının öğretmen ve öğrenci katılımcıların görüşlerini derinlemesine ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan dört ortaokulun altı farklı şubesinde öğrenim gören 5. sınıftan mezun olmuş öğrenciler ile sınırlı kalmış olup öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri kendilerine sunulan bir resim üzerinden yönlendirilecek sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Ayrıca çalışma, söz konusu okullarda görev yapan 5 ve 6. sınıf düzeylerinde 9 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Öğretmenlerin görüşme sırasında ilkokul (2, 3 ve 4. sınıflar) İngilizce öğretim programına hakim olmamalarına rağmen ona yönelik görüş bildirmeleri araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yabancı dil edinimi, yabancı dil öğrenme ihtiyacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ve öğretimi, erken yaşta yabancı dil edinimi, Türkiye’de yabancı dil eğitimi, Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Konuşma Becerisi Edinimi, 4+4+4 eğitim reformu ve dört temel dil becerisi başlıkları altında araştırma ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili alan yazında yer alan uluslararası ve ulusal araştırmalar da ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalar, Türkiye’de uygulanan geçmiş İngilizce dersi öğretim programlarının yanı sıra Eurydice, MEB, TEDMEM, TEPAV ve British Council tarafından sunulan dokümanların analizleri ile uluslararası alan yazında gerçekleştirilmiş araştırmaların analizlerini kapsamaktadır.

Yabancı Dil Edinimi

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı. İletişimin yapı taşlarından olan dil, doğumdan itibaren çevremizle iletişim kurabilmemiz için ihtiyaç duyulan unsurlardandır. Anadil ile kurulan iletişim daha sonra küreselleşmenin de etkisiyle yetersiz kalmış ve yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Yabancı dil öğrenimi farklı kültürlere bakışın kapılarını açar, kişiyi açık ve hoşgörülü olma konusunda eğitir, aynı zamanda kişinin kendi kültürüne bakışını güçlendirir ve kendi ile özdeşleşmesini kolaylaştırır (Tebliğler Dergisi, 1997).

Ellis’e (2003) göre ikinci dil edinim ihtiyacı yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra internetin yaşamda fazlasıyla yer almasıyla ortaya çıkmıştır. İnsanlar sadece zaman geçirmek için değil aynı zamanda eğitim almak için ya da güvenli bir iş sahibi olmak için yabancı dil edinimine ihtiyaç duymuşlardır. İhtiyaç haline gelen yabancı dil edinimini Ellis (2000), sınıfın içinde ya da dışında ana dilden başka öğrenilen dil olarak tanımlamıştır. Bayyurt (2012) ve Demirel’in (2014) araştırmalarına bakıldığında da dilin ve yabancı dilin öneminin detaylı bir şekilde incelendiği görülmektedir. Bayyurt (2012), dili insanların kendilerini ifade etmeleri için kullandıkları en etkin iletişim aracı olarak tanımlarken, Demirel (2014) Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile ilgili değerlendirmelerinde, dil tanımlarında ortak olan temel öğeleri özetle şu şekilde bir araya getirmiştir: Dil, seslerden oluşan ve insan topluluklarında kullanılan bir iletişim ve düşünme aracıdır. Dilin insan topluluklarını

oluşturan bireyler arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak kullanılıyor olması, dilin toplumsal işleve sahip olma özelliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dil, toplumun kendi kültürüyle ilişki kurmak fonksiyonunu yerine getirmektedir. İnsan toplumlarının tümünde, bireyler arasındaki iletişim ve ortak bir anlayışa ulaşılabilmesi dil vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planında, tüm dünyadaki bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmelerinin zorunluluk olarak kabul edilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Bu gerekliliğe dayanak olarak, küreselleşme ile birlikte eğitim ve iş hayatında ön plana çıkan uluslararası hareketlilik gösterilmiştir. Uluslararası hareketlilik sonucu oluşan bu duruma uyum sağlayacak en önemli faktörlerin başında ise yabancı dil beceresine sahip bireylerin olması gerektiği vurgulanmıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ve öğretimi. Bir dil, kullanıldığı toplumda düşünme aracı olmasının yanı sıra bir iletişim aracı olarak da kullanılıyorsa küreselleşen dünya düzeninde iletişim açısından daha önemli bir yere sahip olur. Dünyadaki dil çeşitliliğini göz önünde bulundurursak uluslararası ilişkilerin sağlanmasında bu çeşitlilik olumsuz bir etki yaratabilir ve ortak dilde bu ilişkilerin daha sağlıklı olabileceği düşünülebilir.

Ülkeler arasında giderek artmakta olan ilişkilere karşın dünya üzerindeki dil çeşitliliği, tarafların birbirleri arasında kendi ana dilleri ile iletişim kuramamasına yol açmakta ve bundan dolayı yabancı dil öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 2014). En az bir yabancı dilin iyi seviyede öğrenilmesi, Avrupa Birliği başta olmak üzere tüm dünyada bireyler açısından bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (MEB, 2015). İngilizcenin dünya genelinde temel iletişim dili olarak kullanımı hem makro hem de bireysel açıdan çeşitli avantajlar sağlayabilir. Ekonomik açıdan değerlendirildiğinde, dış ticaretin gittikçe daha yenilikçi yöntemlerle gerçekleştirilmesi ve eskiye göre daha kompleks bir yapıda olması, modern iletişim araçları ve iş bağlantıları sayesinde ticari ilişkilerde artış olması, uluslararası hareketliliğin artmasıyla birlikte gelişen turizm ve benzeri önemli sektörlerin olması ve bireylerin artık uluslararası iş imkanlarına daha fazla erişebilir olması gibi birçok faktör, İngilizce dilini farklı kültürler arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayan araçlardan biri olarak giderek daha önemli hale getirmektedir (TEPAV, 2014).

İngilizcenin küresel ölçekte daha önem kazanmaya başlaması, Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte olmuştur. İngilizce hem dünya genelinde hem de Türkiye'de en fazla öğretilen yabancı dildir. (Demirpolat, 2015). Nunan (2003) da çalışmasında, İngilizce olarak yapılan akademik çalışmaların günden güne arttığını vurgularken birçok ülkede bilim ve teknoloji ile ilgili yayınlarda ana dilden İngilizceye geçiş olduğundan söz etmiştir. Ayrıca gençlerin tecrübe ve bilgilerinde dünya görüşlerini geliştirmek, öğrencilik ve iş hayatlarında farklı kültürlerle iletişim kurabilme yeterliğine ulaşma ve kişisel yeterliğini artırmak amacıyla İngiliz dili eğitiminin önem kazandığını vurgulamıştır. Bu kapsamda, MEB tarafından hazırlanan İngilizce öğretim programı incelendiğinde, ana dersler arasında yer alan İngilizcenin zorunlu olması ve diğer yabancı dillerle birlikte İngilizcenin ayrıca seçmeli dersler arasında yer alması, Türkiye'nin İngilizce öğretimine verdiği önemi gösteren önemli faktörlerden olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Bell'in (2011) yabancı dil öğrenme ihtiyacı olarak tanımladığı iki kavram öne çıkmaktadır: English as a Second Language (ESL – ikinci dil olarak İngilizce) ve English as a Foreign Language (EFL – yabancı dil olarak İngilizce)

ESL sınıfları, İngilizce dilinin baskın olduğu, karışık uluslardan göçmen ya da ziyaretçi öğrencilerin bir araya geldiği sınıflardan oluşur, bu sebeple bir ana dili ya da ortak kültürü paylaşmayan öğrenciler sınıf dışında İngilizceyi kullanmak zorundadırlar ve İngilizce konuşulan kültüre maruz kalırlar. EFL sınıfları ise İngilizcenin konuşulmadığı ülkelerdeki aynı dili konuşan ve aynı kültürden gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıflara verilen addır. Öğrenciler aynı dili konuşurlar ve aynı kültürden gelirler. İngilizce öğretmenleri öğrencileri dile maruz bırakacak tek kişi olabilir çünkü sınıf dışında öğrencilerin İngilizceyi kullanmak için çok az fırsatları vardır. İngilizce konuşan kültürlerle maruz olma şansları çok azdır, sadece televizyon ya da müzik gibi araçlarla bu şansı elde edebilirler.

Bahsi geçen iki kavram ışığında Türkiye'deki yabancı dil eğitimi değerlendirildiğinde Türkiye'nin EFL grubuna dahil olduğu görülmektedir. Bu grupta öğrenciler, çoğunlukla sınıf içinde dile maruz kalırlar ve sınıf içinde dili kullanma şansı elde ederler. Ancak sınıf ve okul dışında dili kullanma ve pratik etme şansları çok fazla olmayacağından öğrencilerin konuşma becerilerinin artması olası değildir. Bu doğrultuda Bell (2011), EFL sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla öğrencilerin, İngilizceyi özellikle sınıf içinde çokça

konusarak pratik etmeleri gerektiğine ve sınıf dışında da İngilizce konuşabilecekleri fırsatları yaratabilmek için yönlendirilmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşayan, nefes alan kültür ve dile ihtiyaçları olduğu için mektup arkadaşları ya da geleneksel olmayan öğretim materyalleri gibi çeşitliliklerle derslerde buluşması, İngilizceyi yaşayarak öğrenmelerinde katkıda bulunacak ve hedef dilde iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, ülkemizdeki İngilizce öğretim programlarına bakıldığında iletişimsel yaklaşımın sıkça vurgulandığı görülmektedir. İletişimsel yaklaşım, ilk defa 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ile İngilizce öğretim programında yer almıştır ve böylece ilk defa yeni öğretim programı ile erken yaşta (ilkokul 4. sınıfta) yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenciler için günlük yaşamda rahat iletişim kurabilmeleri hedeflenmiştir (Kırkgöz, Çelik ve Arıkan, 2016). İlerleyen yıllarda yenilenen İngilizce öğretim programında iletişimsel yaklaşıma yer vermeye devam edilmiş ve iletişimsel yaklaşımın öğrencilerin belirli kalıpları ezberlemek yerine, öğretilenleri doğru şekilde kavrayarak buldukları çevrede bunları kullanmaya teşvik ettiği ifade edilmiştir (MEB, 2011).

Erken yaşta yabancı dil edinimi. Yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak, dil ediniminin doğal gelişim sürecini desteklemekle birlikte, daha sonra yaşanan tecrübelerin kolayca sıralanmasına ve anlaşılmasına imkan vermektedir. Erken yaşta başlanan yabancı dil öğretimi, neden yabancı dil ihtiyacının olduğunu ve bireylere yabancı dili iletişimde kullanmaları gerektiğini öğretmesinin yanı sıra bireylerde öğrenmekte oldukları yabancı dile karşı bir ilgi oluşturmali ve öğrenme arzusunu artırmayı amaçlamalıdır (Tebliğler Dergisi, 1997). Söz konusu etkenler, yaş faktörünün yabancı dil edinimi için en önemli noktalardan biri olduğunu göstermektedir. Bu konu ile ilgili “kritik dönem olgusu” (Critical Period Hypothesis) olarak tanımlanan verimli dil öğrenimi yaşı ile ilgili araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Flege (1999) ikinci yabancı dilde telaffuz öğrenmek ile ilgili olarak “Ne kadar erken (öğrenilirse) o kadar iyi” şeklinde ifade etmiştir. Flege tarafından yapılan araştırmaya göre, yaş ilerledikçe ikinci dilin telaffuzunu öğrenmenin azalmasının nedeni yalnızca telaffuz öğrenme yeteneğini kaybetmek değil aynı zamanda ana dilin telaffuzunu da çok iyi bilmektir.

Birçok ülkede, yabancı dil öğretimi için zorunlu ders uygulamasının 6-9 yaş aralığında değiştiği görülmektedir. Eurydice (2012) verilerine göre, Belçika

(Almanca konuşan topluluk) eğitim sisteminde, yabancı dil öğretimi, 3 yaşında başlamaktadır. İspanya'da ise öğrencilerin yabancı dil öğretimine başlaması okul öncesi eğitimin ikinci döneminde başlarken, İspanya'da yer alan birçok özerk bölge, yabancı dil eğitimini 3 gibi erken bir yaşta başlatmaktadır. Buna rağmen Birleşik Krallığı oluşturan İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'da yabancı dil derslerinin zorunlu olarak verilmesi ancak orta öğretime başlangıçta, 11 yaşında gerçekleşmektedir. (EURYDICE, Eurostat, 2012).

Kritik dönem ile ilgili Penfield, Roberts ve Lenneberg araştırmalarında ikinci dil ediniminin ergenlik çağına kadar sürdüğü ve bu dönemden sonra edinimin yavaşlamaya başladığı sonucuna ulaşmışlardır (aktaran Tutaş, 2000). Ergenlikten önce yabancı dil öğrenenler dili daha etkili bir şekilde öğrenirler ve kullanırlar çünkü yabancı dili öğrenirken beyinleri ana dillerini öğrenirken kullandıkları mekanizmayı kullanmaya devam edebilir (Cameron, 2005). Bunun gerekçesini Demirezen (2003) şu şekilde aktarmaktadır: "Beyinde oluşmaya başlayıp yerleşik düzene geçen işitme-konuşma-dinleme-anlama merkezleri ergenlik çağı süresince beynin sağ veya sol yarım küresine odaklanır, sağ veya sol küresel denetim, ikinci yaşta oluşmaya başlar ve en geç 13. yaşta oluşum ve odaklanma tamamlanır." (s. 5)

Ayrıca Demirezen (2003), araştırmasında 13 yaşına kadar yabancı dil öğrenimine başlayan öğrencilerin, ilgili yabancı dili ana dili olarak konuşan bireylerin düzeyinde zorlanmadan öğrenebileceği sonucuna varmıştır. Ancak ergenlik dönemi sonrası başlanan yabancı dil öğreniminde ise, öğrencilerin önceden var olan dil beceri merkezlerini kullanamayıp, farklı noktalarda yeni dil yetenek merkezleri oluşturmalarına yol açacağından yabancı dili öğrenmekte zorlanabilecekleri yorumunu yapmıştır.

Kritik öğrenme hipotezi ile ilgili yapılan en güncel araştırma 2018 yılında Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından yapılmıştır. Sosyal medya üzerinden 670,000 insanla yapılan çalışmada, diğer çalışmalarda belirtilen yaş sınırlarından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre, 10 - 18 yaşları arasında hedef dili öğrenmeye başlayanlar daha çabuk öğrenirler ancak ana dili gibi konuşan kişi kadar iyi derecede konuşamazlar. Bu sonuca bağlı olarak kritik yaşın neden 18 olduğu konusunda bir açıklama olmadığını da vurgulamışlardır.

Ülkemizde de erken yaşta yabancı dil öğretimine verilen önem ve bu yönde yapılan eğitim sistemindeki değişiklikler, atılan adımlar ne kadar doğru yönde bir ilerleme içinde olduğunu göstermektedir. 1985 yılında ortaokul 6. sınıfta başlayan yabancı dil öğretimi daha sonra 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile beraber 4. sınıfta başlayacak şekilde düzenlenmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklikle beraber de yaş sınırı ilkököl 2. sınıfa çekilmiştir. Bruner öğrenme üzerinde tekrarın ve rutinlerin etkisi olduğunu söylemektedir; dil gelişiminde rutinler ve tekrarlar anlamlı dil gelişimi için fırsatlar sunar, rutinler öğrencinin öğrendiklerinin daha anlamlı hale gelmesine ve böylece de kalıcı olmasına yardımcı olur (Cameron, 2005). Sınıf içinde uygulanacak rutinler öğrencinin yeni öğrendiği dil ile ilgili tekrarlar yapmasına yardımcı olacaktır. Buna bağlı olarak öğrencilerin erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayıp her yıl öğrendiklerini tekrar edip gözden geçirerek yeni konularla bağdaştırmasının öğrenilen yeni dilde kalıcılığı artıracığını söyleyebiliriz. Bahsedildiği gibi erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayıp ergenlik dönemine kadar bu dile maruz kalan bir öğrencide yıllarca yapmış olduğu tekrarlardan dolayı kalıcılığın daha fazla olması beklenmektedir. Dolayısıyla 2. sınıftan itibaren temel kalıp cümlelerle, kelimelerle İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrencinin daha sonraki yıllar bildiklerine yenilerini katarak seviyesinin ilerlemesi beklenmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğretim programında sıkça yer verilen sarmal programlama yöntemini Demirel (2015), önceden öğrenilmiş konuların gerektiğinde tekrar edildiği, sadece konuyu hatırlatmakla kalmayıp konunun kapsamının da genişletilmesi gerektiği yöntem olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda, özellikle dil öğrenmede her konunun içinde ardışıklık olacağından sarmal programlama yöntemine bağlı kalınarak yapılacak olan tekrarların kontrollü olarak yeri ve zamanı geldiğinde yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

İletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızda geliştiği dünyamızda yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda “Ülkemizin bütün dünya ülkeleri ve özellikle Avrupa ülkeleri ile ilişkileri yanında, bilim dünyasında da hak ettiği yeri alması ve çağdaş uygarlığa ulaşması için bir yabancı dil bilmek gerekmektedir” (Tebliğler Dergisi, 1997, s. 606).

Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Türkiye'de NATO'ya üye olduktan ve Avrupa Birliği ile müzakerelere başladıktan sonra İngilizce öğrenimi büyük önem kazanmıştır (Demirpolat, 2015). Bu sebeple İngilizce öğrenimi ile ilgili çalışmalar başlatılmış ve dil edinimi ile ilgili Avrupa Birliği standartları takip edilmiştir (Tok & Arıbaş, 2008). Söz konusu standartlar temele alınarak yapılandırılan 1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemi içinde yenilenen yabancı dil öğretim programı, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemi ile beraber tekrar oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda iki eğitim sistemi yabancı dil öğretim programı ders saati ve ulaşılmaması hedeflenen dil seviyesi açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan sonuç Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

1997-1998 ile 2012-2013 Eğitim Öğretim Yıllarındaki Değişikliklere Yönelik İngilizce Öğretim Programında Haftalık Ders Saatleri ve Ulaşılmaması Hedeflenen Dil Seviyesi

Yıl	Eğitim Sistemi	Haftalık Ders Saati	Ulaşılmaması Hedeflenen Dil Seviyesi
1997-1998	Sekiz Yıllık Eğitim Reformu Zorunlu	4 ve 5. sınıf 2 saat 6, 7 ve 8. sınıf 4 saat + 2 saat seçmeli İngilizce dersi	Herhangi bir açıklama mevcut değildir.
2012-2013	4+4+4 Eğitim Reformu	2, 3, 4. sınıf 2 saat 5 ve 6. sınıf 3 saat + 2 saat seçmeli İngilizce dersi 7 ve 8. sınıf 4 saat + 2 saat seçmeli İngilizce dersi	2, 3, 4. sınıf A1 seviyesi 5 ve 6. sınıf A1 seviyesi 7 ve 8. sınıf A2 seviyesi

En son yenilenen eğitim sistemi ile beraber ders saatlerinin artırılıp ADOÇEP'in takip edilmesi Türkiye'de yabancı dil eğitiminde Avrupa Birliği standartlarına uygun iyileştirme yoluna gidildiğini göstermektedir. Tok ve Arıbaş (2008), bundaki temel amacın yabancı dil öğreniminde öğrencileri seviyelerine uygun olarak bir dili kullanabilir duruma getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda İngilizce öğretim programları, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve eğitim araçları düzenlenmektedir.

Dil yeterliklerini doğrulamada bir sistem olması için 2002’de Avrupa Birliği Konseyi tarafından önerilen ve yabancı dil öğreniminin sonuçlarını uluslararası alanda karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olan bir araç olarak oluşturulan ADOÇEP’in amacı, dil eğitiminde karşılaştırılabilirliği ve şeffaflığı kolaylaştırmaktır (EACEA; Eurydice; Eurostat,, 2012). Avrupa Birliği Konseyi tarafından ‘Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)’ olarak yayınlanmıştır ve Avrupa Birliğine katılma yolunda ilerleyen Türkiye’de de kabul görerek İngilizce dil öğretim programlarında ‘Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP)’ olarak yer almıştır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Avrupa’da dil müfredatı, öğretim programı, sınavlar ve kitapların özenle hazırlanması için bir temel oluşturur. Genel anlamda dil öğrenenlerin bir dili iletişim için kullanmaları için ne öğrenmeleri gerektiğini ve öğrendikleri dili etkili bir biçimde kullanabilmeleri için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini tanımlar ve dil öğrenenin ölçülebilir öğrenme aşamalarına göre yeterlik seviyesini tarif eder (CoE, 2018); ADOÇEP’e göre ölçülebilir öğrenme aşamaları A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak isimlendirilmiştir. A1 ve A2 Temel Kullanıcı (Basic User), B1 ve B2 Bağımsız Kullanıcı (Independent User), C1 ve C2 ise Yetkin Kullanıcı (Proficiency User) olarak tanımlanmaktadır. 2018 yılında düzenlenen İngilizce öğretim programı da öğrenme aşamalarına göre sınıflandırılmıştır. A1 seviyesi ilkokul 2, 3, 4. sınıfları ve ortaokul 5. ve 6. sınıfları kapsamaktadır, A2 seviyesi ise ortaokul 7. ve 8. sınıfları kapsamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

ADOÇEP Öğrenme Aşamalarının İngilizce Öğretim Programı Modelindeki Yeri

Seviyeler [ADOÇEP] (Saat/hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1, [A1], (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2, [A1], (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma	Drama/Canlandırma

		Çok Sınırlı Yazma	
		Dinleme ve Konuşma	
6		Sınırlı Okuma	
		Sınırlı Yazma	
7		Birincil: Dinleme ve Konuşma	
		İkincil: Okuma ve Yazma	
3, [A2], (4)		Birincil: Dinleme ve Konuşma	Tema
		İkincil: Okuma ve Yazma	

“İngilizce Öğretim Programı”, MEB, 2018, s. 93, kaynaktan aynen alınmıştır. Telif hakkı MEB’e aittir, 2018.

Araştırmanın temelini oluşturan 5. sınıf İngilizce öğretim programına detaylı olarak bakıldığında, 5. sınıflar için olan İngilizce öğretim programı A1 seviyesi yeti açıklamalarının, İngilizce olarak yazılan ADOÇEP A1 seviyesinin Türkçe çevirisi olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3

ADOÇEP A1 Seviyesi İngilizce Açıklamaları ile 5. Sınıflar İçin Olan İngilizce Öğretim Programı A1 Seviyesi Türkçe Yeti Açıklamaları Karşılaştırması

CEFR (ADOÇEP) A1 LEVEL:	5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Temel Düzey Kullanıcı Yeti Açıklamaları:
1) Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type.	1) Öğrenciler sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir.
2) Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has.	2) Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir.
3) Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.	3) Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir.

Tebliğler Dergisinde (2006) ‘Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’nde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmektedir:

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî 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 becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. (s. 6)

Dil öğrenmede en önemli unsurlardan olan dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) Türkiye'nin yabancı dil eğitiminde de temele alınmış ve bu becerilerin öğretilmesinde iletişimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Uluslararası ilişkilerde büyük öneme sahip olan Türkiye için de dil ediniminin özellikle de İngilizcenin öğreniminin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu MEB tarafından yapılan çalışmalarda ve İngilizceyle ilgili öğretim programlarında yapılan düzenlemelerde görebiliriz. Talim Terbiye Başkanlığı tarafından yenilenen öğretim programlarıyla ilgili yayınlanan "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine (2017)" adlı çalışmada 'Yenilenen Müfredatlarla Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Yeterlilik ve Beceriler ile İlişkili Bilgi, Beceri ve Tutumlar' bölümünde yabancı dillerde iletişimin hedefleri "Toplumsal gelenekleri, kültürel öğeleri, dil çeşitliliğini fark etme ve takdir etme; sözlü ve yazılı mesajları anlama; ihtiyaçları doğrultusunda metinler okuma, okuduğunu anlama ve metin üretme; hayat boyu öğrenmenin parçası olarak resmî olmayan dili (günlük konuşma dilini) öğrenme; kültürel çeşitliliğe saygı duyma, dil öğrenmeye ve uluslararası iletişime merak ve ilgi duyma" olarak açıklanmıştır (s. 25).

Türkiye'de yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde konuşma becerisi edinimi. Yabancı dil eğitiminde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öne çıkmaktadır. Yabancı dil derslerinde öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır (örneğin zaman, ortam, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri gibi). Bu faktörlerle beraber öğretim programları ve yabancı dil eğitiminin ekonomik boyutu da göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de yabancı dil eğitiminde istenilen sonucu henüz yakalayamadığı ortaya çıkmaktadır (Arslan & Abarov, 2010; Can & Işık Can, 2014; Işık, 2014; Soyupek, 2015). Buna gerekçe olarak Can ve Işık Can (2014) araştırmalarında öğrencilerin pratik yapma imkanlarının olmaması ve motivasyon eksikliği olduğunu söylerken Soyupek (2015) yöntem, ders araç-gereçleri ve

öğrenme ortamına yönelik eksikliklerin yanı sıra güdülenme eksikliğinin de gerekçeler arasında olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmeleri yabancı dil eğitiminin baş hedeflerinden olduğundan Ertürk (2006) konuşma becerisinin öğrenciye kazandırılabilmesi için uygun ortamların hazırlanması gerektiğini ve dilin iletişimsel yöntemlerle öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntemlerin ön plana çıkabilmesi için öğrencilerin öğrendikleri dili kullanarak akranları ve öğretmenleri ile iletişim içerisinde olmasının kalıcılığı arttıracığı bilinmektedir. Bu sebeple konuşma becerisi ile ilgili öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan materyallerin, yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, öğrenme çevresinin düzenlenmesi iletişimsel yöntemlerin kullanılmasına önemli katkı sağlayacaktır (Ertürk, 2006).

Karagedik (2013) araştırmasında sıklıkla öğrencilerin İngilizce bildiklerini ancak konuşamadıklarını vurgulamış ve bunun nedeni olarak da dinleme, okuma ve yazma bilgilerine sahip olan öğrencilerin bu bilgileri konuşmaya transfer edememeleri olarak belirtmiştir. Söz konusu transferin gerçekleşebilmesi için öğrenme ve öğretme sürecinin kaliteli olması ve yapılan pratiğin fazla olması önemli unsurlardandır. Ur (2013) yabancı dilde konuşma becerisini öğretirken öğrencilerin bolca konuşarak pratik yapabilecekleri ve kendi seviyelerine uygun dili kullanabilecekleri öğrenme ve öğretme süreçlerinin gerekliliğine vurgu yaparak ders saatleri içerisinde öğrencilerin akıcılığını geliştirebilecek konuşma aktivitelerinin yapılmasının yararlı olacağını vurgulamıştır. Grup çalışması, resimlerle ilgili konuşma, problem çözme, taklit yapma bahsi geçen konuşma aktivitelerinden birkaç tanesine örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca Ertürk (2006) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan aktivitelerin yanı sıra kullanılacak materyallerin de öğrenciye uygun olması gerektiğini belirtmiş ve aktivitelerin uygulanabileceği ortamın da iletişimsel ortama uygun olarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ancak ülkemizde, araştırmalarda yer aldığı gibi konuşma aktivitelerinin uygulanması ve çeşitlendirilebilmesi için ders saatlerinin yeterliliğinin tekrar gözden geçirilmesi farklı araştırmacılar tarafından önerilmiştir (Genç, 2002; Kandemir, 2016; Süer, 2014). Öğrenme ve öğretme süreçlerinde ders saatlerinin ve konuşma etkinliklerinin yanı sıra ders kitabının derste kullanım şekli de önemlidir. Ders esnasında kitaba dayalı bir ders işleme modelinin tercih edilmemesi gerektiği Buyruk, Deveci, Erdoğan ve Toy (2016) tarafından belirtilmiştir.

Ülkemizde erken yaşta yabancı dil eğitimine önem verilmesi ile İngilizce öğretim programları yeniden düzenlenerek anlamlı bir adım atılmıştır. İlgili araştırmalarda da, bu yeniliğin uygulamada olumlu sonuçlar doğurması için her kademedeki İngilizce öğretim programlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde düzenlenmesine işaret edilmektedir.

4+4+4 Eğitim Reformu. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında, ilk ve orta dereceli eğitim sistemi bu reform ile birlikte; ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı kademeye bölünmüştür. Bu reform ile hedeflenen esnek program anlayışı ve çocukların gelişim özellikleri esas alınarak yapılan kademelendirme MEB (2012) tarafından birinci kademe dört yıl süreli ilkokul (1, 2, 3 ve 4. sınıflar), çocuğun okula alıştığı ve temel becerileri kazandığı evre; ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar), çocuğun yeteneklerini sınadığı ve geliştirdiği bir kademe; dört yıl süreli lise (9, 10, 11 ve 12. sınıflar), çocuğun yetenek, gelişim ve tercihleri doğrultusunda genel eğitim veya mesleki ve teknik eğitim alacağı kademe olarak tanımlanmaktadır. Reform gerçekleştirilirken öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra ülkenin gelenek, kültür ve coğrafi konum gibi özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu da vurgulanmaktadır (MEB, 2012).

2012 – 2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile Türkiye’de yabancı dil eğitiminde önemli bir değişiklik yapılmıştır. Yeni eğitim sistemi ile okula başlama yaşı beşe (ilkokul 1. sınıf) inmiş, yabancı dil öğretiminin başlangıç yaşı ise altı (ilkokul 2. sınıf) olarak belirlenmiştir. (Bayyurt, 2012). Bu yenilikten sonra ayrıca 2017 yılında yabancı dil eğitimi ile ilgili pilot uygulama olarak başlatılan “Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması” da en yeni değişikliklerdendir. Bu uygulamaya göre, pilot uygulamaya dahil olmayan okulların 5. sınıflarda haftalık İngilizce ders saati 3 iken bu yeni uygulama ile pilot okulların 5. sınıflarında haftalık toplam İngilizce ders saati 15’tir.

Temel Dil Becerileri

Dil edinimi denildiği zaman ön plana dört temel dil becerisi çıkar, bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma anlama becerileri (receptive skills), konuşma ve yazma anlatma becerileri (productive skills) olarak tanımlanır. Dinleme ve okuma becerilerinin anlama becerisi olarak tanımlanmasının sebebi dil öğrenenler, bu beceriler için dil ile ilgili bir üretimde bulunmazlar, sadece

alıcılardır, diğer bir yandan konuşma ve yazma becerileri anlatma becerisi olarak tanımlanır çünkü bu beceriler de dili üretirken kullanılır (British Council, 2006). Bu becerilerin edinilmesi sadece ana dili öğrenmede değil yabancı dili öğrenmede de ön plana çıkar. İlk olarak dinleme becerisiyle öğrenilmeye başlayan bir dili daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazma becerileri takip eder (Richards & Rodgers, 2014).

Dinleme becerisi. Dinleme becerisi günlük yaşamda, çalışma ortamlarında ya da akademik alanlarda karşımıza çıkan en önemli iletişim öğelerindedir. Ana dilde olduğu kadar yabancı dil öğrenirken de iletişim becerisi ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil becerileri öğretilirken dil becerileri arasından dinleme becerisi ile başlanması ile ilgili Richard ve Rogers'a (2014) göre dil ilk önce tamamen sözel olarak sunulmalı, yazılı materyaller dili yeni öğrenenlere verilmemelidir. Ayrıca dil öğrenen, öğrendiği dilin okuma ve yazma becerileriyle tanıştığında aslında önceden söylemeyi öğrendiği şeyleri okuyup yazmış olur.

Avrupa standartlarına bağlı kalmak için Türkiye'de dil öğretiminde ADOÇEP takip edilmektedir. ADOÇEP'e göre diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme becerilerinde de seviyeler vardır. Türkiye'de 6. sınıftan mezun olan bir öğrencinin ADOÇEP standartlarına göre A1 seviyesinde dinleme becerisine sahip olması beklenmektedir. ADOÇEP standartlarına göre hazırlanmış MEB (2018) İngilizce öğretim programına bakıldığında, A1 seviyesinde İngilizce eğitimi almış bir öğrencide olması beklenen dinleme becerilerine göre eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde onunla iletişim kurabilir ve o kişinin basit kişisel bilgileri, günlük rutinleri, hobileri ve yetenekleri gibi konularla ilgili kurulmuş olan sözel metinleri anlayabilir.

Konuşma becerisi. Dil iletişim kurmak için gerekli olan unsurların en başında geliyorsa yabancı dil öğrendiğimizde de ihtiyacımız olan en önemli unsurlardan biri de öğrenilen dilde iletişim kurmaktır. Öğrencilere hedef dilde akıcı, anlaşılır ve tam olarak konuşmasını öğretmek yabancı dil öğretirken en önemli hedeflerin başında gelir (Demirel, 2004) Scott ve Ytreberg'e (1995) göre konuşma belki de öğretmenlerin öğretmeyi istediği becerilerin ilk sırasında yer alır. Çocuklar kendi dillerinde iletişim kurabilirler, isteklerini dile getirebilirler, şakalar da yapabilirler, öğretmenler öğrencilerinin bunları İngilizce olarak da yapmasını isterler. Çocuklar İngilizce konuşma için çaba sarf ederler ancak İngilizcede kelimeyi bulamadıkları

zaman kendi ana dillerinden destek alırlar. Önemli olan öğrencileri uygun aktivitelerle yönlendirebilmek ve konuşmaktan zevk almalarını sağlamak olmalıdır. Cameron da (2005) dil öğrenmede gelişimin sosyal etkileşimden geçtiğini belirtmektedir. Bu görüşe göre, çocuk öğrendiği dili ilk olarak diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim içerisinde kullanırsa dil gelişir.

Öğrencilerin kendi akranlarıyla sınıf içerisinde öğrendikleri dil ile iletişimde bulunmaları, öğretmen gözetiminde çeşitli aktivitelere dahil olmaları konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir.

Richard ve Rogers (2004), dinlediğini anlama, telaffuz, gramer ve kelime öğretiminin sözel akıcılığın gelişimine bağlı olduğunu, okuma ve yazma becerilerinin öğretilebileceğini ancak bu becerilerin de öncelikli olarak sözel becerilere bağlı olduğunu söylemektedir. Sözel becerilerin gelişebilmesi için öğrenen kişinin dili aktif olarak kullanması gerekir. Öğrencinin uygun konuşma ve öğrendiği dilde iletişim kurması için uygun ortamın sağlanması gerekir. Demirel (2004) yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin öğretilmesinin her seviyede olması gerektiğini savunurken öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri için okullarda en fazla yer verilmesi gereken iletişimsel aktivitelere en az zamanın ayrıldığını belirtmektedir ve öğrencilerin dilin pasif alıcıları konumunda olmadığını aktif katılımcı olarak dil öğrenimi sürecinde yer almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin aktif olarak İngilizce derslerine katılmaları gerektiği yönünde ADOÇEP standartlarına göre düzenlemeler yapılan MEB İngilizce öğretim programında 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin A1 seviyesinde konuşma becerilerini kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu seviyedeki kazanımlar incelendiğinde, 5. sınıftan mezun olmuş bir öğrencinin edinmesi gereken konuşma becerileri arasında dil işlevleri olarak selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek ele alınmıştır.

Okuma becerisi. Okuma becerisi dil öğrenmek için öne çıkan en temel unsurlardan biridir. Bir çocuk dil öğrenmeye başlarken en temel kaynaklarından biri dinleme eylemi ile ikinci temel kaynağı da okumaktır (Scott & Ytreberg, 1995). Scott ve Ytreberg (1995) yazılı kelimeler dili geliştirmede ve güçlendirmede ana kaynak

olursa öğrencilerin yabancı dili daha da iyi öğreneceklerini vurgulayarak okumanın edinilmesi en kolay becerilerden biri olduğunu söylerler çünkü halihazırda konuşulan yabancı dilde okumak da mümkündür.

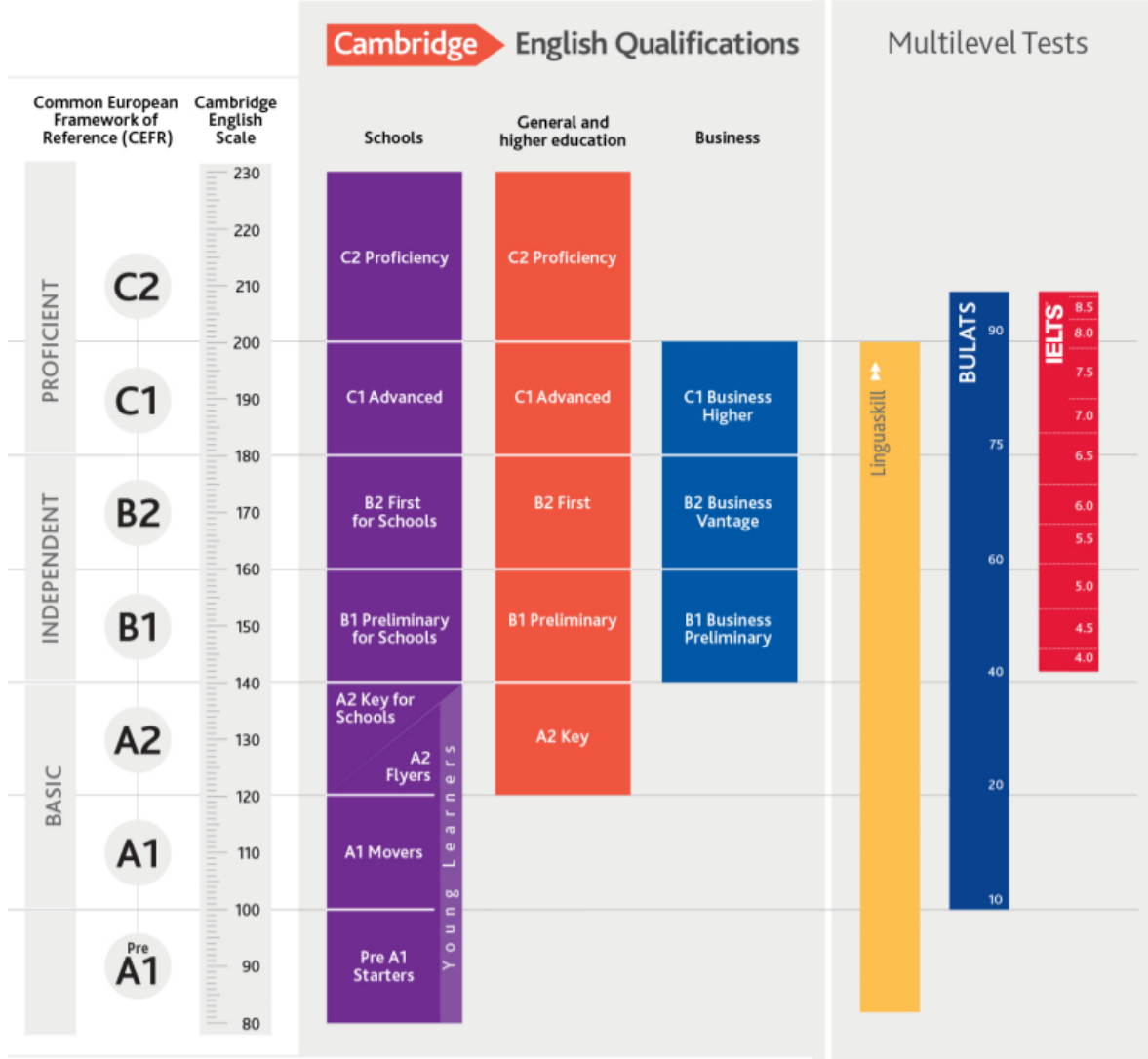
Öğrenilen yabancı dilde okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için kelime bilgisi ön plana çıkmaktadır. Kelime bilgisi, bireylerin okuma yeterliğinin gelişiminde önemli bir unsurdur (Richards & Rodgers, 2014). MEB (2018) okuma becerilerini ilkokuldan itibaren kelime düzeyinde tutmuş ve ilerleyen seviyelerde bunu cümle bazına çıkarmıştır. İngilizce dersi öğretim programında 2. ve 4. sınıflar okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sözcük düzeyini geçmemesi gerektiği, 5 ve 6. sınıflarda okuma etkinliklerinin cümle düzeyine çıkabileceği, 7 ve 8. sınıflarda da yaşça büyük öğrencilerin okuma-yazma etkinliklerine ait temel bilgileri edindiklerinden okumayı dil öğreniminin önemli bir parçası olarak kullanabileceklerini vurgular. Tüm ayrımları ADOÇEP standartlarına göre düzenleyen MEB İngilizce dersi öğretim programında (2018) 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin okuma becerilerinin A1 seviyesine ulaşmasını ünitelere bağlı konularla ilgili basit ve kısa yazılı metinleri anlayabilme kazanımı çerçevesinde beklemektedir.

Yazma becerisi. Yazma becerisi dördüncü ve son iletişim becerisidir. Dinlerken ve okurken anlama becerisini (receptive skills) kullanan öğrenci konuşurken ve yazarken öğrendiğini üretir yani anlatma becerisini (productive skill) kullanır. Dinlediğini anlayan, konuşabilen ve okuduğunu anlayan öğrenci bilgileri çerçevesinde yazmaya hazır hale gelmiştir. Demirel (2004) İngilizce yazmayı öğrenmenin birinin düşüncelerini ifade etmesi için doğru kelimeleri seçmesini, gramer kurallarını doğru kullanmasını ve heceleme, noktalama, büyük harf kullanımına dikkat etmesini kapsadığını belirtmektedir. Yazma becerisi İngilizce öğretim programında üst sınıflarda detaylı olarak verilmekte ilkokul ve ortaokul küçük sınıflarda temel düzeyde verilmektedir. 5. sınıflarda yazma etkinlikleri cümle düzeyinde tutulmaktadır. 7 ve 8. sınıflarda öncelikli olarak geliştirilmesi beklenen beceriler dinleme ve konuşma iken ikincil olarak okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. MEB 5. sınıf öğretim programına bakıldığında “okuma ve yazma etkinlikleri de bu bağlamdaki çalışmalar ile cümle düzeyinde sınırlı olarak gerçekleştirilmektedir” (s. 57) ifadesi yer almaktadır.

Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) Sınavları.

Yukarıda anlatılan temel dil becerilerini uluslararası anlamda değerlendirmek

amacıyla düzenlenen Cambridge ESOL Sınavları, İngilizce dil becerilerini ADOÇEP kapsamında değerlendirdiğinden Türkiye’de de geçerliği kabul görmüş bir sınavdır. Temel düzey olarak adlandırılan A1 seviyesinden yetkin kullanıcı olarak adlandırılan C2 seviyesine kadar tüm düzeylerde değerlendirme yapan sınav ile ilgili detaylar şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. ADOÇEP’e uyumlu olarak hazırlanmış Cambridge ESOL sınavları şeması.

www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/ (2018) sitesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı www.cambridgeenglish.org sitesine aittir, 2018.

Bu araştırmada da söz konusu sınavın ve İngilizce öğretim programının ADOÇEP çerçevesinde hazırlanmasından dolayı öğrenciler ile yapılan İngilizce konuşma etkinliğinde araştırmanın yaş grubuna hitap eden Cambridge ESOL Sınavlarından ‘Young Learners’ sınavları örnek olarak alınmıştır. Değerlendirme için hazırlanan

rubrik de bu sınavın rubriğinden uyarlanmıştır. Cambridge Assessment English tarafından hazırlanan Handbook for Teachers (2018b) kitapçığında 'Cambridge ESOL Young Learners Sınavları' ile ilgili İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilkokul (2, 3, 4. sınıflar) ve ortaokul öğrencileri (5 ve 6. sınıflar) için hazırlanmış eğlenceli ve motive edici İngilizce dil sınavları serisi olduğundan ve Bu sınavların üç aşamadan (Pre A1 Starters, A1 Movers ve A2 Flyers) oluştuğundan söz edilmektedir. Bu üç sınavın amacı anlamlı dil kullanımı, adil bir değerlendirme, uluslararası sınavlara olumlu bir bakış oluşturma, etkili öğrenme ve öğretmeyi desteklemek ve gelecek öğrenmeler için cesaretlendirmektir. Bu sınavlar yabancı dil öğrenmede esas olan dört beceriyi (konuşma, dinleme, okuma, yazma) ölçmek üzere oluşturulmuştur.

Araştırma yapılırken Pre A1 seviyesinde sınavların örnek alınma sebebi ise ADOÇEP A1 seviyesi ile 5. sınıf İngilizce öğretim programı yetilerinin aynı olması (Bkz. Tablo 2) ve Cambridge ESOL sınavları Pre A1 seviyesi ile İngilizce öğretim programı 5. sınıf kazanımları karşılaştırıldığında da birçok kazanımın (Tablo 4) birbiri ile eşleşmesidir.

Tablo 4

Cambridge ESOL Sınavları Pre A1 Seviyesi Kazanımları ile 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımları Karşılaştırılması

Grammar and Structures List - Cambridge ESOL Exam - Starters (Pre A1 seviyesi) (2018)	Functions and Useful Language - 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı (A1 seviyesi) (2018)
Present simple	Expressing likes and dislikes Expressing likes and dislikes Describing what people do regularly Describing general events and repeated action Greeting and meeting people
Present continuous	Describing what people/animals are doing now
Can for requests/permission	Asking for permission
Can for ability	Expressing ability and inability
Prepositions of place and time	Telling the days and dates Telling the time
Determiners	Naming numbers Describing characters/people
Adjectives	Expressing illnesses, needs and feelings Making simple inquiries
Prepositions of place and time	Talking about locations of things and people
Have (got) for possession	Making simple inquiries

Singular and plural including irregular plural forms, countable and uncountable and names	-*
Possessive adjective	-
Including demonstrative, personal, and possessive interrogative pronouns and 'one'	-
Adverbs	-
Conjunctions	-
-	Asking for and giving directions
-	Making simple suggestions
-	Expressing and responding to thanks
-	Expressing obligation
-	Asking for clarification
-	Making/accepting/refusing simple suggestion

*-: Söz konusu kazanımlar, A1 seviyesi ile uyumludur ancak madde olarak hedefler arasında yer almamaktadır.

Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Erken yaşta yabancı dil öğretimi, Yabancı Dil Edinimi, MEB İngilizce Öğretim Programları, Dil Öğrenmede Kritik Yaş, İngilizce konuşma becerileri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Türk Eğitim Sistemi, 4+4+4 Eğitim Sistemi, 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı” kavramları kullanılarak ulusal ve uluslararası alan yazın incelemesi sonucunda ulaşılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Ulusal araştırmalar. Türk eğitim sisteminde yapılan sık yenilikler, öğretim programlarında yapılan düzenlemeler ile ilgili ulusal araştırmalar incelendiğinde pek çok araştırma sorusunun ortaya çıktığı ve bunlara bağlı olarak da öneriler geliştirildiği görülmektedir.

Bu araştırmalardan TEPAV ve British Council iş birliği ile 2013 yılında yapılan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” Türkiye’deki yabancı dil eğitimi ile ilgili gerçekleştirilmiş en kapsamlı çalışmalardandır. Bu analiz yapılırken Türkiye’de İngilizce eğitiminin nasıl iyileştirilebileceği sorusundan yola çıkılmıştır. 5. – 12. sınıf arasında bulunan öğrencilerden 19.380 kişi ile anket yapılmıştır. 4. sınıf ve üstü sınıfta öğrencisi olan 1394 veliye, öğrencilerinin aldıkları İngilizce eğitimi hakkında anket düzenlenmiştir. 4+4+4 eğitim sisteminde öğretmenlik yapan 78 İngilizce öğretmenine de anket uygulanmıştır. Bu geniş kapsamlı araştırmanın sonucunda kritik bazı bulgulara

ulaşmıştır. Bulgulardan biri, 4+4+4 eğitim sistemi ile, yabancı dil eğitimindeki eksikler giderilmek amaçlanmış olsa da yaklaşık 1000 saat süreli İngilizce yabancı dil dersinden sonra bile ancak kısıtlı sayıda öğrencinin temel iletişim becerilerini kazanabildiğidir. Ziyaret edilen okullarda öğretmenlerin dil yeterliğine sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin gramer tabanlı eğitim verdikleri ve İngilizcenin bir iletişim dili olarak değil bir ders olarak öğretildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen merkezli, ders kitabı odaklı öğretim ve dilbilgisi tabanlı testlerin olması, öğrencilerin İngilizceyi konuşup anlamada başarısız olması, sınıf içinde İngilizce olan bütün iletişimin öğretmen ile gerçekleşmesi, öğrencilerin kendi aralarında İngilizce iletişim kuracakları sınıf ortamının olmaması, resmi ders kitaplarının ve müfredatın öğrencilerin değişkenlik gösteren düzeylerini ve gereksinimlerini dikkate almaması öğrencilerin 6. sınıftan sonra İngilizce dersine karşı ilgilerinin azalması Türk öğrencilerin İngilizceyi öğrenmede başarısız olmalarına neden olarak bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca teftiş kurulunun İngilizce öğretimi konusunda uzman olmadıkları için öğretmenlere destek ve tavsiyede bulunmadıkları, aksine kitabı ve müfredatı yetiştirmeleri konusunda baskı yaptıkları sonucu da Türk öğrencilerinin İngilizceyi öğrenmede başarısız olmalarına neden olan bulgulardandır. Bu sonuçlara bağlı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler özetle şöyledir: İngilizce öğretmenleri için kapsamlı ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim sistemi geliştirilmelidir. Dilbilgisi öğretmek yerine, İngilizce bir iletişim aracı olarak öğretilmeli, farklı yaş ve beceri gruplarındaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için ders kitaplarının içeriği kişiselleştirilmeli, öğretim programları gözden geçirilmeli, ders kitapları ve öğrenim materyalleri geliştirilmeli ve İngilizce derslerini denetleyecek müfettişler konunun uzmanları olmalıdır.

Bir başka benzer çalışma da Demirpolat (2015) tarafından yapılmıştır. "Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı" adlı çalışmasında Demirpolat (2015) sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durmuştur. Türkiye'de yabancı dil eğitimiyle ilgili yenilikler yapılmasına rağmen neden hala yabancı dil öğrenilemediği ya da öğretilmediği konusunda ve 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi alındığı halde hedef dilde konuşulamadığı ya da yazılamadığı sorularına cevap aramış ve önerilerde bulunmuştur. Demirpolat'ın (2015) Türkiye'de yabancı dil öğretimi ile ilgili üzerinde durduğu konular; eğitim fakültelerinde İngilizce öğretmenliği alanında okuyan öğrencilerin çok farklı öğretim felsefeleri ve yeterliklerle mezun olması,

İngilizce öğretmeni adaylarının öğretilmeleri gereken dili kendilerinin de gerçek bir ortamda kullanmadan mezun olmaları, öğretmenlerin gramer temelli geleneksel yöntemle öğretime devam etmeleri, farklı alanlarda lisans eğitimi almış kişilerin İngilizce öğretmeni olarak atanması ve bunların yanı sıra yabancı dil öğretimindeki fiziksel şartlar, yabancı dil eğitim materyalleri, yabancı dil öğretiminin yönetimi ve denetimiyle ilgili sorunlara da yer verilmiştir. Bu sorunlara bulunan çözüm önerilerinin birkaçı şöyledir: Üniversitelerde yabancı dil öğretmenliği alanlarına belli kalite standartları getirilmeli, alan dışından yabancı dil öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin tespit edilip kendi alanlarına geçiş yapmaları sağlanmalı, kalabalık sınıf mevcutları için çözüm bulunmalı ve teknolojik altyapısı eksik olan sınıflar yabancı dil öğretimi için uygun hale getirilmeli, dil öğretiminde iletişime dönük teknik konularda gerekli bilgilendirme yapılmalı, yabancı dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.

Türkiye'deki yabancı dil öğretimi konusunda genel olarak yapılan araştırmaların yanı sıra 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber yabancı dil eğitiminin ilkokul ikinci sınıftan başlaması ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır.

Süer (2014) "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde, tarama yöntemi ile öğretmenlerin lisans eğitiminde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi alma, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulma, İngilizce ders saatini yeterli bulma, dersi yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olma, sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulma ve öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kendilerine uyum sağlama durumlarını incelemiştir. Araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçlardan bazıları şöyledir: İlkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce derslerinin olması öğretmenler tarafından yararlı bulunmuş ancak haftalık olarak İngilizce ders saatine ayrılan zamanın yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 2. sınıf İngilizce derslerini yürütmek için gerekli ortam ve koşullar yetersiz bulunmuş ve sınıfların çok kalabalık olduğu saptanmıştır. Lisans eğitimlerinde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Benzer sonuçlara Kandemir tarafından 2016 yılında yapılan "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezinde de ulaşılmıştır. İlkokul

2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerin alındığı ve eğitim durumlarının değerlendirildiği çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin programın belli ögelerinde bazı düzenlemeler isteseler bile programı genel anlamda iyi ve uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kandemir, diğer çalışmalarda da varılan İngilizce ders saatlerinin artırılması gerektiği, etkinliklerin öğrenci ilgisini çekmeye dönük daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

İlkokul 2. sınıfta İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan bir başka çalışma da ADOÇEP kapsamında İngilizce öğretim programının değerlendirilmesini içermektedir. Özüdoğru tarafından 2016 yılında “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi” konulu doktora tezi yapılmıştır. Bu tez kapsamında, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”ne uyumu, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu, öğrencilerde dinleme, konuşma amaçlarının gerçekleşme durumu ve ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda da ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının duyuşsal kazanımlar, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme süreçleri açısından başvuru metnine uyumlu olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile 2. sınıf İngilizce öğretim programı hedeflenen dil becerileri açısından karşılaştırıldığında uyumlu olmadıkları belirlenmiştir çünkü başvuru metninde konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak dört temel dil becerisi hedeflenirken ikinci sınıf İngilizce öğretim programında dinleme ve konuşma olarak iki beceri hedeflenmiştir. Ancak araştırmacı Cameron’a (2005) göre erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların öncelikli ihtiyaçlarının dinleme ve konuşma becerileri olduğunu söyleyerek bu durumun bir problem olmadığını vurgulamıştır.

Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni (OBM) ile İngilizce Öğretim Programının (İÖP) karşılaştırılmasının yapıldığı bir başka tez çalışması 2012 yılında Özer tarafından yapılmıştır. Ortaokul 3. sınıf (ortaokul 7. sınıf) İngilizce Öğretim Programının ADOÇEP ile karşılaştırıldığı çalışmada OBM ve İÖP amaç ve hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları analiz edilmiştir. Türk Milli Eğitimi genel

amaçları ile OBM genel amaçları karşılaştırıldığında belirtilen amaç ve hedeflerin yüksek oranda uyduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca dört dil becerisi açısından karşılaştırıldıklarında da öğretim programında genel olarak A1 ve B1 düzeylerine nazaran A2 düzeyine daha çok yer verildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Haznedar, yaptığı araştırmaya dayanarak “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz” adlı makalesini 2010 yılında yayınlamıştır. Haznedar bu çalışmanın amacını, son yıllarda yabancı dil eğitiminde ortaya çıkan kurumsal gelişmeler sonucunda geliştirilen öğretim teknikleri ve yöntemleri ile sınıf içi uygulamalar hakkındaki önerilerin, ilköğretim ve lise düzeyinde çalışan öğretmenler tarafından ne derecede kabul edildiğini tespit etmek ve uygulamada yaşanan sorunlara bağlı olarak ihtiyaç duyulan konuları belirlemek olarak tanımlamıştır. 8 yıllık kesintisiz eğitim reformunu kapsayan bu çalışma ile Türkiye’deki yabancı dil eğitimi ile ilgili gerçekleşen ilerlemelere de vurgu yapılmıştır. Bunlardan en önemlileri 1997 yılında gerçekleşen eğitim reformuyla yabancı dil eğitimi 4. sınıftan itibaren başlamıştır ve 6. sınıftan itibaren de müfredat programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneği eklenmiştir. Yaklaşık 500 öğretmen ile gerçekleştirilen bu çalışma ile ulaşılan sonuçlara bakıldığında incelenen önceki çalışmalara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir: Öğretmenlerin iletişime dayalı dili kullanmak ile ilgili yöntemler konusunda bilgi sahibi oldukları ancak sınıf içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya devam ettikleri görülmüştür. Eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümündeki derslerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesinin gerekliliği sonucu ile hizmet içi eğitime verilen önemin artırılması ve sene içinde devamlılığının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili yapılan analizde (Yücel ve diğerleri, 2017) 2006 ve 2013 ilköğretim programları ile 2002, 2011, 2014 ve 2016 ortaöğretim programları, program tasarım ilkeleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 2006 ve 2013 ilköğretim İngilizce öğretim programlarında iletişimsel becerilerin geliştirilmesine yönelik öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının benimsendiği ortaya çıkmıştır. Program tasarımı ilkelerinden kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge ilkelerine uygun olarak tasarlandıkları ancak bunların uygulanabilmesi için sürenin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak

programların düzenlendiği sonucuna varılarak denge ilkesine uygun olduğu görülmüştür. Öğretim programlarında gerçek yaşamla ilişki kurulduğu sonucuna ulaşıldığı için program tasarım ilkelerinden kaynaşıklık ilkesinin de öğretim programlarında kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 2002, 2014 ve 2016 yıllarında oluşturulan ortaöğretim programlarında kullanılan dil kullanışlılık ilkesine uyarken 2011 programının çok karmaşık dile sahip olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra söz konusu yılların programlarında dinleyen, konuşan, okuyan ve yazan bireyler olarak öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlandığı bulgusuna ulaşılmasına rağmen diğer araştırmaların sonuçları değerlendirilerek öğretmenlerin dört beceriyi uygulayamadığı ve iletişimsel becerilere ders süresince yer veremediği için programların amacına ulaşamadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilköğretim programlarının kaç kişilik sınıflarda uygulanabileceği, kalabalık sınıflarda ne yapılacağı ya da programın uygulanması için gerekli olan fiziksel şartlar ve donanım konularının yanında öğretmenlere kitap, internet sayfası gibi kaynaklar sunulmadığından esneklik ilkesine uyum sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası araştırmalar. Yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan ulusal araştırmaların yanı sıra yabancı dil eğitiminde kritik yaş, yabancı dil öğretim programları, yabancı dilde konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili uluslararası alanyazında da çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Eurostat ve Eurydice (2012) tarafından yapılan “Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler” Avrupa’da yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan en kapsamlı araştırmalardan biridir. Söz konusu veriler sayısal olarak açıklanmıştır ve incelendiğinde İngilizcenin ilköğretimde en çok öğretilen dil olduğuna ulaşılmıştır. Avrupa eğitim sistemine göre sadece Lüksemburg’da Almanca zorunlu olarak öğrenilmektedir. İlköğretimde İngilizce öğrenen öğrencilerin oranında 2004’ten beri bir artış olduğu saptanmıştır. Bunlara ek olarak yabancı dili öğrenmeye başlama yaşı birçok Avrupa ülkesinde 6-9 yaşları arasındadır ancak Belçika ve Lihtenştayn gibi erken yaşta yabancı dil öğrenmeyi zorunlu hale getiren ülkeler de vardır. Belçika’da üç yaşından başlayan bölgeler olduğu gibi 10 yaşında başlayan bölgeler de vardır. Yapılan araştırmalarda Türkiye ile ilgili çıkan sonuçlara bakıldığında Türkiye ve üç diğer ülke dışındaki okullarda iki farklı dilde eğitim verilmektedir yani öğrenciler bir dersi iki farklı dilde öğrenebilir. Diğer bir sonuç da Türkiye’de yabancı dil eğitimi uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir, araştırmada

uzman öğretmen şu şekilde tanımlanmaktadır: “Biri yabancı dil veya biri ya da daha fazlası yabancı dil olan iki farklı dersi öğretmeye yetkili öğretmenler”. Ancak uzman öğretmenlerin sayısı ile ilgili sıkıntı yaşandığında bazen dersler genel öğretmenler tarafından verilmektedir. Ayrıca örneğin Belçika ve Slovenya’nın ortaöğretimde yabancı dil eğitimine daha fazla zaman ayırdığı sonucuna ulaşılırken Türkiye’de ilköğretim düzeyinde daha fazla imkan sunmaktadır. Araştırmada 8 yıllık eğitim sistemi dönemindeki verilere göre yorum yapılmış ve yabancı dilin yıl içerisinde öğretildiği toplam saatin 47 ile 83 saat arasında değiştiğinden bahsedilmiştir. TEDMEM (2013) verilerine göre de değişen ve yenilenen eğitim sistemi 4+4+4 ile beraber 12 yıl içerisinde Türkiye’de verilen toplam İngilizce ders saati yaklaşık 1296 saattir, bunun 720 saati ilkokul ve ortaokul döneminde verilirken 576 saati lisede verilmektedir. Ders saatlerinin artmasına rağmen ulusal ve uluslararası olarak öğrencilerin başarılarının beklentinin çok altında olması Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eksikliklerin olmaya devam ettiğini göstermektedir.

Johnsan ve Newport (1989) kritik yaş ile ilgili yaptıkları araştırmada ana dilleri Korece ve Çince olan 46 kişi ile çalışmışlardır. Katılımcılar 3 – 39 yaş arasında ABD’ye gelmiş ve 3 – 26 yıl arası ABD’de yaşamış kişilerden oluşmaktadır. Bahsi geçen kişiler İngilizce gramer kullanımı ile ilgili test edilmişlerdir. Test sonuçlarına göre, ABD’ye önce gelenlerin sonra gelenlerden dil edinimi açısından daha avantajlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Test sonuçları ergenlik dönemine kadar gelenlerin yaşlarıyla doğru orantılıdır, ergenlik döneminden sonra performansta bir düşüş olduğu ortaya çıkmış ancak bunun geliş yaşından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu, dil ediniminde kritik dönemin ikinci dil öğrenme edinimini etkilediği bulgusunu desteklemektedir.

Kritik yaş dönemi ile ilgili yapılan diğer bir araştırma, Dekeyser (2000) tarafından Temel Fark Analizini (Fundamental Difference Hypothesis) test etmek için tasarlanmıştır. Bu hipoteze göre çocukların dil öğrenmesi gizil öğrenme yoluyla gerçekleşirken yetişkinler dil öğrenme yeteneklerini kaybederler ve ikinci bir dili öğrenmek için problem çözme mekanizmalarını veya farklı mekanizmaları kullanmak zorunda kalırlar. Araştırma, ancak yüksek seviyede sözel-analitik yeteneğe sahip yetişkinlerin ikinci dillerinde ana dile yakın yetkinliğe ulaşabileceğini, ancak bu yeteneğin çocukluk dönemi için ikinci dil edinimi başarısındaki gibi olamayacağını öne sürmektedir. Ana dili Macarca olan 57 yetişkinden, dil bilgisi

ölçüm testlerinde sadece birkaç yetişkin göçmenin ve sözel analitik yeteneği yüksek seviyede olan birkaç kişinin çocuk yaşta gelenlerle benzer sonuçlar alarak, “Temel Fark Hipotezi”ni doğruladığı ortaya çıkmıştır. Çalışma ile, bu yeteneğin çocuk yaşta gelen göçmenler için belirleyici bir kriter olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma Johnson ve Newport’un bulgularını desteklemektedir.

Tsou (2005) tarafından yapılan bir pilot çalışmada, araştırmacı Tayvanlı öğrencilerin daha önceki öğrenme deneyimlerinde geliştirdikleri katılım davranışlarının sınıftaki sözel etkinliklere katılımını önemli ölçüde etkileyebildiğini belirlemiştir. Eğer tecrübeler, Tayvanlı öğrencilerin yabancı dil derslerine katılımını etkileyen ana faktörse öğrencilerin derslere katılımlarının artması gerekir. Bu araştırmaya iki İngilizce yabancı dil sınıfı katılmıştır. Her bir öğrenci 5 ölçüt üzerinden değerlendirilmiştir: “SPEAK” (The Speaking Proficiency English Assessment Kit) adı altında oluşturulan bu testte, motivasyon durumu anketi, dil iletişim profili anketi ve öğrencilerin notlar ile ilgili olan endişelerini ölçen bir anket yer almaktadır. SPEAK testi öğrencilerin konuşma etkinliklerinin kurs boyunca ne ölçüde değiştiğini tespit edebilmek amacıyla dönem başı ve dönem sonunda iki kez uygulanmıştır. Yapılan testler ve anketlerin sonuçlarına göre; eğitimde katılımın düzenli olarak yabancı dil öğretimine entegre edilebilmesi, sadece öğrencilerin konuşma yetkinliklerini artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin derse bakışını daha olumlu bir hale getirecektir. Eğitimde katılımcılık sayesinde öğretmen ve öğrencilerin dersten beklentileri aynı doğrultuda buluşacak ve beklentilerdeki çatışmalar azaltılabilecektir. Öğrenciler, sınıf içi tartışmalara katılım konusunda, ancak belirtilen şekilde ortak bir anlayışa ulaşılması durumunda kendilerini daha rahat ve güvenli hissedecektir.

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, 4+4+4 eğitim sistemi ile beraber Türkiye’de yabancı dil eğitime yönelik Avrupa Birliği Kriterlerine uyum açısından önemli adımlar atıldığı ortaya çıkmaktadır. Ancak dört temel dil becerisine yönelik hala eksiklikler olduğu sonuçlarına ulaşılarak İngilizce öğretim programlarına yönelik olarak önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Dil öğrenmede kritik yaş ile ilgili uluslararası yapılan çalışmalarda da ergenlik çağına kadar olan dönemin dil öğrenme açısından daha verimli olduğu sonucuna ulaşılırken yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın önemi vurgulanmış ancak hangi yaş aralığında başlaması gerektiği ile ilgili net bilgi elde edilememiştir. Son dönemde

Ülkemizde de erken yaşta yabancı dil eğitiminin öneminin artması ve İngilizce ğretim programlarının Avrupa Birliği kriterlerine göre oluşturulması durumunun ön plana çıkması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi sunulmaktadır.

Araştırma Deseni

2012 – 2013 eğitim öğretim yılında “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Sistemi” yerini “4+4+4 Eğitim Sistemi”ne bırakmıştır. Yeni eğitim sistemiyle beraber İngilizce dersi kazanımları 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır; buna bağlı olarak bu yeni sistemle 1. sınıfa başlamış olan öğrenciler 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2. sınıfta ilk defa İngilizce dersi görmeye başlamışlardır. Söz konusu öğrenciler, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılı sonunda 5. sınıftan mezun ve ilk defa yeni eğitim sistemiyle 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrenciler olmuşlardır. Bu araştırmanın amacı da öğretmen ve öğrencilerle görüşme yaparak 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerini almaktır. Ayrıca 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan bir öğrencinin, değişen eğitim sistemiyle hedeflenen İngilizce konuşma becerisi seviyesine ulaşma derecesini İngilizce konuşma etkinliği ile belirleyerek elde edilen verileri öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşlerle birlikte değerlendirmektir.

Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışma, Tashakkori ve Creswell (2007) tarafından araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile sonuca vardığı araştırma (aktaran Creswell & Clark, 2018) olarak tanımlanan karma yöntem araştırması temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırmacının iki veri (nicel ve nitel veri) türünü aynı anda veya veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek harmanlaması anlamına da gelmektedir (Creswell & Clark, 2014). Buna bağlı olarak karma yöntem kullanılan çalışma hem nitel hem de nicel boyutları içermektedir ve çalışmada nitel veri analizi ön plana çıkmaktadır. Elde edilen verilerin açıklanması için nicel verilere de yer verildiğinden araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Creswell ve Clark (2014) tarafından iç içe desen olarak adlandırılan gömülü desende nicel ve nitel veriler sıralı, eş zamanlı olarak veya nicel ve nitel verilerin her ikisi bir arada toplanabilir. Nitel verinin ön plana çıktığı

çalışmada da öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin ardından araştırmanın nicel boyutunu oluşturan İngilizce konuşma etkinliği öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılmıştır. Chapman ve Smith'e (2002) göre, olgubilim araştırmaları katılımcıların tecrübelerini, bir durumu ya da eylemi anlamlandırmaya yönelik çalışmalar olup, kişilerden edinilen verilerin detaylı analizine bağlı yürütülmektedir. Olgubilim çalışmalarına farklı bir yönüyle yaklaşan Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre de farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguların incelendiği çalışmalardır. Bu çalışmada, 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleri bahsedilen olgudur. Creswell (2007) olgubilim deseni ile ilgili aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

Araştırmacı ilgisini çeken bir olgu bulur. Bu süreçte araştırmacılar, yaşanmış deneyimlerin doğasını oluşturan önemli konular üzerine düşünür. Araştırma konusu ile kuvvetli bağını sürdürerek ve yazının parçalarını bütünü ile dengeleyerek olgunun tanımını yaparlar. Olgubilim sadece bir tanım değil, aynı zamanda araştırmacının yaşanmış deneyimlerin anlamı hakkında yorumunu yaptığı yorumlayıcı bir süreç olarak görülmektedir. (s. 59).

Araştırmada, olgubilim deseni kapsamında temel veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmede amaç, "araştırma sorularına yönelik olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 147). Ayrıca Yıldırım ve Şimşek görüşmenin nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olduğunu belirterek bunun nedenini şu şekilde açıklamışlardır: "Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır" (s.136).

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, 4+4+4 eğitim sistemine kadar olan ve 4+4+4 eğitim sisteminin İngilizce dersi öğretim programları ve ilgili MEB dokümanları incelenmiştir.

Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin yanı sıra öğrencilerle bireysel olarak ayrıca yürütülen İngilizce konuşma etkinliği araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Cambridge ESOL Young Learners sınavlarından gerekli izinler alınarak kullanılan bir görsel ile İngilizce konuşma etkinliği yapılan öğrencilerin MEB tarafından A1 olarak belirlenen düzeye ulaşmaları araştırmacı tarafından uyarlanan rubrik (EK-A) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar olgubilim kapsamında öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler ile birlikte analiz edilmiş ve rapor edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı dört okuldan 5. sınıftan mezun olmuş 34 öğrenci ve bu okullarda 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmakta olan 9 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. “Araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 71) öğretmen ve öğrencilerin seçiminde ilgili okullardaki İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri tarafından yönlendirilen öğrenciler dahil edilmiştir. Öğretmen çalışma grubu, ilk defa yeni eğitim sistemi ile İngilizce dersi ile eğitim alan öğrencilere eğitim veren 5. ve 6. sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma grubu için öğrencilerin seçilmesinde öğretmenler yönlendirici olmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubu, aynı öğretme öğrenme süreçlerinde benzer eğitim basamaklarından geçerek, aynı öğretim programını takip eden ve farklı okullarda aynı sınıflardan seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve İngilizce konuşma etkinliği söz konusu kriterler göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Görüşme yapılan 9 öğretmenin seçiminde de öncelikle okul idaresinden izin alınmış ve 5. ve 6. sınıf İngilizce öğretmeni olma kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Dört farklı okulda görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin lisans durumları ve İngilizce öğretmenliği deneyim süreleri Tablo 5 'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Görüşme Yapılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları ve İngilizce Öğretmenliği Deneyim Süreleri

Okul	Öğretmen Cinsiyeti	Mezun Olunan Bölüm	Deneyim
O1	T1 / Kadın	Fizik Öğretmenliği Bölümü	19 Yıl
	T2 / Kadın	İngiliz Dili Eğitimi Bölümü	22 Yıl
	T3 / Kadın	Kimya Öğretmenliği	24 Yıl
O2	T4 / Kadın	Kimya Bölümü	24 Yıl
	T5 / Kadın	İngiliz Dili Ve Edebiyatı Bölümü	28 Yıl
O3	T6 / Kadın	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	26 Yıl
	T7 / Kadın	Kimya Bölümü	21 Yıl
O4	T8 / Kadın	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	12 Yıl
	T9 / Kadın	Biyoloji Bölümü	14 Yıl

O: Okul, T: Öğretmen

Veri Toplama Süreci

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu izninin alınmasının ardından, öğretmen ve öğrencilerden araştırmaya yönelik veri toplanmak üzere Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli izinlerin alınması için başvurulmuştur. İlgili birimlerden izinler alındıktan sonra görüşmelerin yapılması için Çankaya ilçesinde yer alan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen ilköğretim okulları araştırmacı tarafından ziyaret edilerek müdür yardımcılarını ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan okulların müdür yardımcılarının yönlendirmesiyle araştırmaya katkıda bulunacak olan dokuz İngilizce öğretmeninden görüşme formunu doldurmaları istenmiş ve 34 öğrencinin velisine veli izin formu (EK-B) gönderilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin yönlendirmesiyle öğretmen ve öğrenciler ile görüşme yapılacak günler ve saatler planlanmıştır. Planlanan randevulara uygun olarak İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerle görüşme yapılmış ve ayrıca öğrencilerle de İngilizce konuşma etkinliği yürütülmüştür. Veli izin formu, öğrenci ve öğretmen görüşme formlarında açıkça belirtildiği gibi isteğe bağlı olarak görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir öğretmen ile yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakikada tamamlanırken, her bir öğrenci ile yapılan İngilizce konuşma etkinliği ve görüşmeler 15-30 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci görüşme formu (EK-C) ve öğretmen görüşme formundan (EK-Ç) yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik etkinlik için görsel kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesine dair süreçler ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrenci ve öğretmen görüşme formları. Veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen görüşme formu, Patton'ın (2005) sınıflandırdığı yaklaşımlardan görüşme formu düzenleme yaklaşımı baz alınarak planlanmıştır. Bu yaklaşım, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Söz konusu sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır. Bunun için, Türkiye'de ve dünyada yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretim programı ve yeni eğitim sistemiyle ilgili olarak yapılan araştırmalar incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar üzerinde durulup sorular şekillendirilmiştir. Patton'a (2005) göre, araştırmacı belli konuya ışık tutacağını düşündüğü yerlerde keşfetme ve soru sormada özgürdür. Görüşmeyi düzenleyen kişi hazırlamış olduğu konu ve alanlarla sınırlı kalmak kaydıyla, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından ortaya konulan görüşme formu yaklaşımında olduğu gibi, görüşme formu sorularında ayrıntılı bilgi ihtiyacı duyarsa, sonda sorularla bunu giderme özgürlüğüne sahiptir. Bu bilgiye paralel olarak, araştırmacı önceden belirlemiş olduğu konuya odaklanarak konu ile ilgili görüşmeyi yürütmüş ancak görüşme sırasında beklenmedik şekilde gelişen soruları derinlemesine bilgi alabilmek adına sonda sorular katılımcı öğretmen ve öğrencilere yöneltmiştir. Yarı-yapılandırılmış hazırlanan görüşme formları, araştırmacıya bu amaca hizmet etmek için esneklik sağlamıştır. Görüşme formlarının son şekline gelmesi, uzman görüşlerinin alınması ve pilot uygulamalar sonrasında gerçekleşmiştir. Uzman görüşleri için özel bir okulda öğretmenlik yapan beş İngilizce öğretmeni ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ışığında görüşme sorularında benzer amaca hitap eden sorular tekrar düzenlenmiştir ve sorulardaki anlatım bozuklukları giderilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki İngilizce öğretmeni ve 5. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile pilot uygulamaya sunularak araştırma için uygun olup olmadığı ile ilgili değerlendirme yapılmıştır.

Öğrenciler için İngilizce konuşma etkinliği. Öğrenciler ile İngilizce konuşma etkinliği yapabilmek için Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) sınavlarında kullanılan Starters (başlangıç) A1 seviyesinde olan bir resim ve İngilizce konuşma etkinliği formu kullanılmıştır (EK-D). Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi kazanımları ile Starters seviyesindeki Cambridge ESOL sınavı kazanımları benzer olduğu için söz konusu resmin kullanılmasına karar verilmiştir. İngilizce konuşma etkinliğinde öğrencilerle tek resim üzerinden konuşulmasının sebebi öğrencilerin cevap verirken istedikleri resimleri seçme olasılığını ortadan kaldırarak farklı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerini daha rahat ölçebilmek ve görüşme süresini öğrencileri sıkmayacak ve dikkat dağınıklığına sebebiyet vermeyecek uzunlukta tutabilmektir.

Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili görüşlerini araştırma soruları çerçevesinde öğrenmeye yönelik yapılan görüşmeler ile beraber 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla söz konusu görselle öğrencilerle görüşme sonrasında İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen veriler araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrenci görüşme analizleri. Araştırmadan elde edilen görüşme verileri nitel veri analizi yaparak değerlendirilmiştir. Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan 4 ortaokuldan 9 İngilizce öğretmeni ve 5. sınıftan mezun olmuş 34 öğrenci ile yapılan görüşmelerden alınan ses kayıtları kelime kelime yazıya dökülmüştür.

Nitel veri analizi yapılırken öncelikle görüşmeler okul, öğretmen ve öğrenci olarak 3 farklı grupta toplanmıştır. Araştırmada gizlilik esas olduğu için okul adları "O", öğretmenler "T", öğrenciler de "S" harfi ile kodlanmış ve her birine okullar için (O1, O2, O3, O4, vb.), öğretmenler için (T1, T2, T3, T4, T5, vb.) ve öğrenciler için (S1, S2, S3, S4, vb.) rakamlar verilmiştir (Bkz. Tablo 6). İngilizce konuşma etkinliği için yapılan kayıtların analizi yapılırken de öğrenciler için aynı rakam ve harfler kullanılmıştır.

Tablo 6

Görüşme Yapılan Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kodlarının Gruplanması

Okul Kodları	Öğretmen Kodları	Öğrenci Kodları
O1	T1, T2, T3	S23, S24, S25, S26, S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S34
O2	T4, T5	S17, S18, S19, S20, S21, S22
O3	T6, T7	S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16
O4	T8, T9	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7

O: Okul, T: Öğretmen, S: Öğrenci

Nitel veri analizi yapılan öğretmen – öğrenci görüşmeleri ile ilgili sonuçlar değerlendirilirken Colaizzi'nin (1978) betimsel olgubilim analiz yönteminin altı aşaması kullanılmıştır. Buna göre, aşağıda sunulan işlem basamakları takip edilmiştir:

- Veriyi tanımak (familirization)
- Önemli ifadeleri belirlemek (identfiying significant statements)
- Anlamları şekillendirmek (formulating meanings)
- Temaları kümelemek (clustering themes)
- Ayrıntılı tanımlamak (exhaustive description)
- Temel yapıyı ortaya çıkarmak (producing fundamental structure)

Bu aşamaları yürütmek için öncelikle öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar araştırma problemi kapsamında temalara ayrılmıştır. Bu temalar arasında da bağ kurularak kodlar belirlenmiştir. Aşamaların sonunda öğretmen görüşmelerinden 4 tema ve 8 kod, öğrenci görüşmelerinden de 2 tema ve 5 kod elde edilmiştir. Sunum aşamasında da verileri görünür kılmak için elde edilen temalar ve kodlardan bir model oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 2 ve 3).

Bilindiği gibi, verileri toplamak kadar onları anlamlı bir şekilde bir araya getirmek de önemli bir işlemdir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de belirttiği gibi nitel verilerin analizi uzun bir zaman alabilmekte ve araştırmacı için yorucu bir süreç haline gelebilmektedir. Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar yazılımları ile araştırmacının aldığı notların sistematik olarak kaydedilmesi, kodlara ulaşım

kolaylığı ve kodları düzenleme, kodlar arası ilişkileri tanımlayabilme, çeşitli temalar oluşturarak kodları bunlara göre sınıflandırabilmeye yardımcı olduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2016) araştırmada NVIVO 11 Nitel Veri Analiz Programı kullanılmıştır.

Öğrenci İngilizce konuşma etkinliği analizi. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ölçmek için geliştirilen rubrikler, öğrencilerle ilgili geri bildirim almak, onları değerlendirmek veya programları ve kursları değerlendirmek için kullanılabilir (Allen, 2011). Bu nedenle araştırmada öğrenci konuşma becerilerini değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Elde edilen veriler arasında bağ kurmak doğru analiz aracı olmadığında oldukça güçtür. Dolayısıyla araştırmacı, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için 2018 yılında güncellenmiş olan Cambridge ESOL Sınavlarından konuşma becerilerini ölçmek amaçlı hazırlanmış olan rubriği Türkçeye çevirmiş ve araştırmacının amacına göre uyarlayıp araştırmada kullanmıştır.

Öncelikle Cambridge University Press ile temasa geçilerek rubriğin kullanılması için izin alınmıştır. Ardından rubriğin çevirisi İngilizce öğretmeni ve yabancı dil bölümü zümre başkanı olan araştırmacının kendisi tarafından bizzat yapılmıştır (Ek-A). Çeviri, araştırmacının danışmanı, iki dil uzmanı ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Rubrik Türkçeye uyarlanırken Akbaş ve Korkmaz'ın (2007) açıkladığı rubrik uyarlama kriterleri göz önünde tutulmuştur.

Uyarlama yapılırken, Akbaş ve Korkmaz'ın (2007) belirttiği gibi öncelikle geçerliği ve güvenilirliği doğrulanmış bir rubrik seçilmiştir. Basit ve kısa cümleler kullanılmış, öznel anlatımlardan uzak durulmuş ve belirsizlik ifade eden sözcük kullanımından kaçınılarak düzenlemeler yapılmıştır.

Söz konusu rubrik üç kriterden oluşmaktadır. Bu kriterler, Cambridge Handbook for Teachers'da (2018) yer alan rubrik terimleri sözlüğündeki detaylı açıklamalara dayalıdır. İlgili kriterler aşağıda sunulmuştur, bu kriterler, uyarlama ve değerlendirme yapılırken göz önünde bulundurulmuştur:

Söyleneni anlama ve cevap verme, akıcılık, destek ihtiyacı. Öğrencinin, öğretmenin sorduğu soruları rahatlıkla anlaması ve kolaylıkla uygun şekilde cevap verebilmesi, öğrencinin, öğretmenden yardım istemesi, öğrencinin konuşurken tereddüt etmesi ve duraksaması, konu ve resim ile ilgili iletişim kurabilmesi.

Dil, kelimeler, cümleler ve kalıplar. Konu ve resim ile ilgili dilbilgisi ve kelime bilgisi açısından öğrencilerin kullanmış olduğu cümleler ve kelimelerin uygunluğu, öğrencinin kurduğu cümlenin uzunluğu, A1 seviyesindeki öğrencinin iki ile üç kelime arası cümle kurabilmesi, dilbilgisi açısından yanlışları olsa bile anlamı doğru verebilmesi, basit bağlaçları kullanabilmesi (örn. A1 seviyesi için “and”)

Telaffuz. Öğrenci aksanlı konuşmasa bile sesleri kullanma becerisi, kelime vurgusunun yanında kullandığı kelimelerin anlaşılabilir olması.

Rubrik, son halini almadan önce 5. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile yürütülen görsele dayalı İngilizce konuşma etkinliği sonrasında değerlendirme amaçlı olarak kullanılmıştır. Bu pilot çalışmada rubriğin iyi işlediğine dair kanaat getirildiğinden asıl çalışma için son şeklini almıştır.

Öğrenciler ile İngilizce konuşma becerilerini ölçmek amaçlı yapılan görsele yönelik İngilizce konuşma etkinliği sonuçları ses kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun için toplam puanlar ve ortalamalara dayalı nicel veri sunulmuştur. Bu etkinliğin kayıtları rubrik aracılığı ile İngilizce kelime telaffuzları açısından da değerlendirildiğinden yazıya dökülmemiştir. Öğrencilerin İngilizce görüşme değerlendirilmesi yapılırken rubriğe göre değerlendirilen konuşmaların puanları Excel Office Aracı kullanılarak tabloya yazılmıştır.

Doküman Analizi

Çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve İngilizce konuşma etkinliği analizleri ile elde edilen sonuçlara yönelik ve araştırma süreci ile ilgili olarak alan yazında yer alan yazılı materyaller incelenmiştir. Şimşek ve Yıldırım (2016) görüşme yöntemi ile birlikte doküman analizi yapılması “verinin çeşitlendirilmesi”ne katkıda bulunacağı gibi doküman analizi araştırmanın geçerliğini de önemli ölçüde arttıracığına vurgu yapmışlardır.

Bu çalışmada araştırma problemine yönelik hangi dokümanların önemli olduğu ve hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceği ile ilgili analiz yapılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Söz konusu analiz gerçekleştirilirken üniversite kütüphanelerinde yer alan eğitim ile ilgili kitapların yanı sıra internet kaynağında yer alan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), The Social Sciences Citation Index (SSCI), Research Gate veri tabanları ile Yükseköğretim

Kurulu (YÖK) tez veri tabanı kullanılmıştır. Eğitim bilimleri kitapları ve ilgili veri tabanlarında yapılan araştırmalarda nitel veri analizi, nicel veri analizi, karma desen, olgubilim, eğitim programları, Türkiye eğitim sistemleri, 4+4+4 eğitim sistemi, yabancı dil edinimi, kritik yaş hipotezi, Avrupa Birliği yabancı dil kriterleri gibi terimler yanında, young learners, early age language acquisition, Cambridge ESOL Exams gibi İngilizce anahtar kelimeler ile alanyazın araştırması yapılmıştır. Elde edilen verilere araştırmanın ilgili bölümlerinde yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilir ve buna bağlı olarak geçerlik ve güvenirlik araştırmalarda en çok kullanılan ölçütlerdendir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Briggs'e (1986) göre "güvenirlik" farklı araştırmacıların bir işlemle ilgili aynı sonuca ulaşması, "geçerlik" ise sorudaki olgu özelliklerine göre verilen tekniğin doğruluğu anlamına gelmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik kavramları nitel ve nicel araştırmalar için farklı şekillerde ele alınmaktadır.

Araştırmanın temelini oluşturan nitel boyut için Lincoln ve Guba (1985, aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2016) "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramlarını nicel araştırmaya uygun olacak şekilde inandırıcılık kavramı ile açıklamışlardır. "İç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmişlerdir.

Başkale (2016), Lincoln ve Guba tarafından açıklanan bu dört başlık için kullanılabilir yöntemleri şu şekilde gruplandırmıştır: İnanırıcılık için uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi, üçgenleme; aktarılabirlik için amaçlı örnekleme, dahil etme / dışlama kriterleri, ortamın ayrıntılı tanıtımı, katılımcıların ayrıntılı tanıtımı; tutarlık için denetleme yolu, literatür, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, üçgenleme, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi; teyit edilebilirlik için araştırmacı önyargılarını azaltma ve üçgenleme.

Araştırma, karma desen yöntemi kullanılan araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenirlik ile ilgili açıklamaları aşağıda verilmiştir:

İnandırıcılık (Trustworthiness). Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşme formları geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiş ve görüşme soruları uzmanlara danışılarak düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları görüşmeden sonra aynı araştırmacı tarafından dinlenerek kelime kelime yazıya dökülmüş ve önemli hususların atlanmaması adına araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiştir. Öğrenciler ile yapılan İngilizce konuşma etkinliği için kullanılan resim geçerlik ve güvenilirliği kabul edilmiş (Cambridge English, 2016) uluslararası geçerliği olan sınav örneğinden alınmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan rubrik, örnek olarak alınan Cambridge ESOL sınavı rubriği temele alınarak hazırlanmış ve hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca araştırma ile elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan diğer araştırmaların sonuçları ulusal ve uluslararası araştırmalar bölümünde de yer alan araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Üçgenleme (Triangulation). Araştırmanın olgusuna ilişkin olarak farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmak için (Şimşek ve Yıldırım, 2016) öğretmen ve öğrenci görüşmelerine bağlı olarak öğrenciler ile İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tüm araştırma süreci araştırmanın danışmanı tarafından takip edilmiştir. Elde edilen verilerin birbirlerini teyit etmesi için (Şimşek ve Yıldırım, 2016) ayrıca detaylı doküman analizi yapılmıştır, böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır.

Aktarılabirlik. Araştırmada yer alan çalışma grubu, ortamı ve süreçleri Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da önerildiği gibi ayrıntılı olarak betimlenerek okuyucuya sunulmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşmelerini analiz etmek için kullanılan NVIVO 11 nitel analiz programıyla veri, tema ve kodlara ayrılmış daha sonra araştırmanın bulgular kısmında araştırmacı tarafından yorum katılmadan doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Okuyucunun rahatlıkla anlayabilmesi için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci hakkında detaylandırmalar yapılmıştır.

Tutarlık. Öğrenciler ile yapılan İngilizce konuşma etkinliğinin sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra elde edilen sonuçları karşılaştırmak amacıyla bu sınavlara hakim üç İngilizce öğretmeninden, rastgele seçilen beş öğrencinin İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu

değerlendirmeden sonra elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle ilgili veriler de benzer süreçlerde toplanmıştır ve görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır.

Teyit edilebilirlik. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, araştırma sürecinde elde edilen veriler, programda yürütülen kodlamalar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Nicel araştırmalarda geçerliği, Fraenkel ve Wallen (2006) “araştırmacıların topladıkları verilerden elde ettikleri sonuçların uygunluğu, doğruluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği” olarak tanımlamaktadırlar ve geçerliğin, “araştırmacıların toplamış olduğu veriyle ilgili olarak yapmak istedikleri yorumları destekleyecek olan kanıtın çeşidine ve miktarına bağlı olması gerektiğini” belirtmektedirler (s. 151). Bu nedenle geçerliği kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği olmak üzere üç başlık altında incelemiştir: Kapsam geçerliği (content-related evidence of validity) ölçme aracının içeriği ve formatı ile ilgilidir, ölçülen konu ile değişkenin tanımı tutarlı olmalıdır; ölçüt geçerliği (criterion-related evidence of validity) ölçme aracı vasıtası ile elde edilen sonuçlar ile farklı ölçme araçlarından elde edilen sonuçların arasındaki ilişki anlamına gelmektedir; yapı geçerliği (construct-related evidence of validity) ölçme aracı tarafından ölçülmek istenen özellik ile ilgilidir. Buna bağlı olarak, İngilizce konuşma etkinliği için oluşturulan ölçme aracı maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince karşılama durumu uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir ve beş İngilizce öğretmeni ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan dört öğretim üyesinden alınan görüşler neticesinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

Nicel araştırmalarda güvenilirlik elde edilen sonuçların tutarlılığı ile ilgilidir (Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan İngilizce konuşma etkinliğinde elde edilen sonuçlardan rastgele seçilen beş öğrencinin ses kayıtları araştırmacı dışında üç İngilizce öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Neticede birbirine yakın sonuçları içeren değerlendirmeler analiz sonuçlarının güvenilir olması için önemlidir.

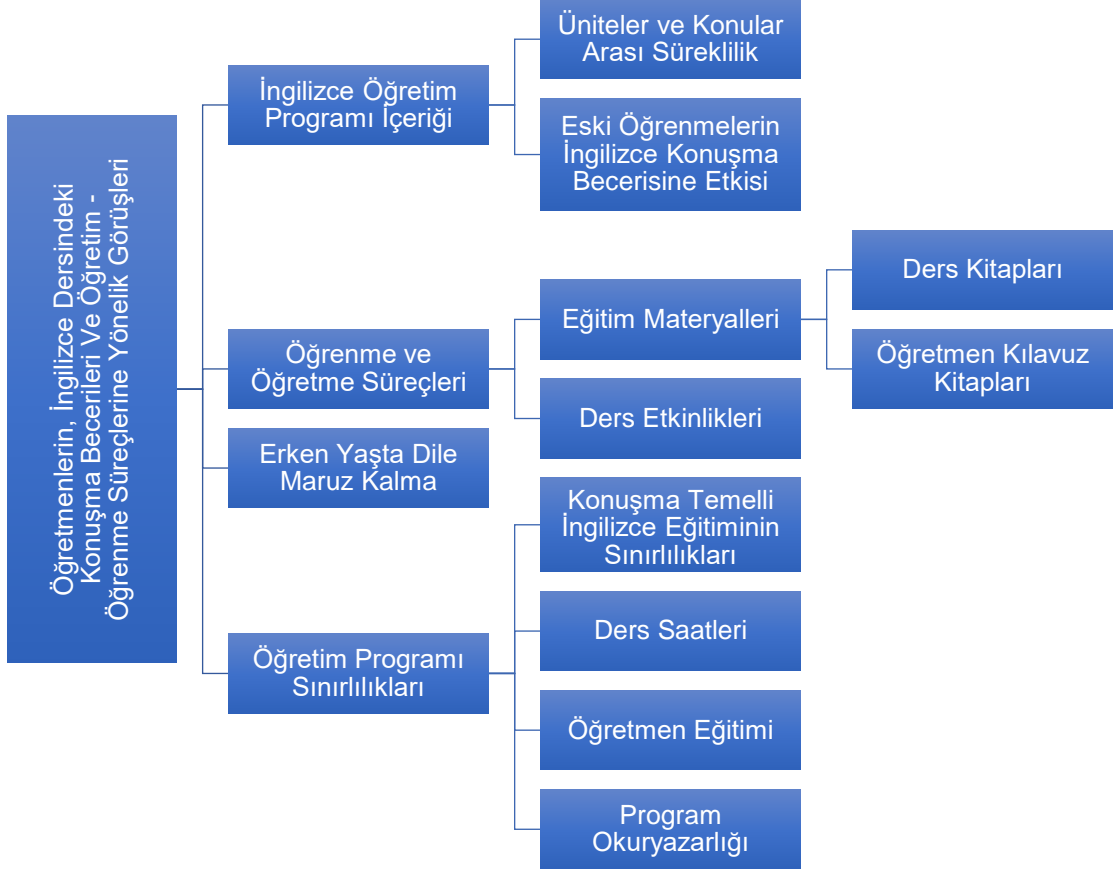
Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 4+4+4 eğitim sistemi ile ilk defa 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili 5 ve 6. sınıf İngilizce öğretmenleri ve 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin görüşleri birinci ve ikinci araştırma soruları kapsamında sunulmuştur. Ayrıca üçüncü araştırma sorusu kapsamında da öğrencilerle gerçekleştirilen İngilizce konuşma etkinliğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

5 ve 6. sınıf düzeylerinde ders yürüten İngilizce öğretmenlerinin İngilizce eğitiminin 2. sınıfta başlıyor olmasının 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin konuşma becerileri gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri ve İngilizce konuşma becerileri ile ilgili öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerine yönelik elde edilen bulguların kod ve temaları Şekil 2'de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabı olarak sunulmaktadır. Ayrıca bu bölümde öğretmen görüşlerini destekleyici nitelikte öğrenci görüşmelerinde elde edilen verilerden de yararlanılmıştır.



Şekil 2. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

Dört farklı ortaokuldan toplamda 9 öğretmen ve 34 öğrenci ile yapılan görüşmelerin incelenmesi neticesinde birinci ve ikinci araştırma problemine bağlı olarak oluşturulan Şekil 2’deki tema ve kodların detayları aşağıda yer almaktadır:

İngilizce öğretim programı içeriği. “Üniteler ve Konular Arası Süreklilik” ve “Eski Öğrenmelerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi” kodlarının yer aldığı “İngilizce Öğretim Programı İçeriği” temasında, öğretmenlere sorulan “üniteler ve konular arasındaki bağlantı” ve “5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 2. sınıftan itibaren öğrenmiş olduğu konuları rahatlıkla hatırlayıp İngilizce konuşurken kullanabilmesi” ile ilgili görüşme sorularına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Üniteler ve konular arası süreklilik. 2. sınıf düzeyinden itibaren 5. sınıfa dek İngilizce öğretim programında üniteler ve konular arasındaki bağlantıya yönelik olan görüşme sorusu ile yeni eğitim sistemine göre ilkökul 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin konuları pekiştirerek 5. sınıftan mezun

olma durumlarını öğretmen görüşlerine göre tespit etmek amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak, analizde “Üniteler ve Konulara Arası Süreklilik” kodu oluşturulmuştur.

Üniteler ve konular arasındaki bağlantı konusunda öğretmenlerin çoğunluğu bağlantı olduğu konusunda hemfikirken (T1, T4, T5, T6, T7 ve T9) konular ve üniteler arasında bağ olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de (T2, T3, T8) vardır.

Üniteler ve konular arasında süreklilik olmasını olumlu bir durum olarak yorumlayan T1, ancak bu olumlu durumun fırsata çevrilmesi için ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir: *“5. sınıflarda bizden vermemiz beklenen konular göz önünde tutulduğunda bir öncekilerde bunların verilmiş olması gerekiyor dolayısıyla süreklilik söz konusu ama saat yetersizliği bunu bize verimli kılmıyor diye düşünüyorum.”* (T1, O1) Bir diğer öğretmen de konular arası sürekliliğin dil öğretiminde olmazsa olmaz olduğu görüşünü paylaşmıştır: *“... Zaten İngilizce [konuları] birbirine zincirleme bağlıdır. Birini öğrenirsiniz sonra diğerine geçersiniz ama bu aradaki bağlantıyı hiçbir zaman kopartmaz.”* (T4, O2) Konular arasında süreklilik olduğunu düşünen diğer bir öğretmen de görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Ayrıca konuları değerlendirdiğimizde özellikle 5 ve 6. sınıflar arasında güzel bir süreklilik var 5’te öğrendiklerini 6. sınıfta tekrar ediyorlar çok da iyi oluyor.”* (T9, O4)

T5 kodlu öğretmen süreklilik olduğu konusunda diğer öğretmenlerle hem fikirdir ancak bunun çok da verimli bir durum olmadığını düşünmektedir: *“Üniteler ve konular arasında bir süreklilik vardır ama bu her yıl çocukların unutup tekrar öğretilmesi sonucunda sanki bir süreklilik arz etmiyormuş gibi görünmesini sağlıyor. Çocuklar hiçbir şey öğrenmemiş de yeniden öğrenirmişçesine dinliyorlar.”* (T5, O2)

‘Üniteler ve Konular Arası Süreklilik’ kodu ile ilgili T2, T3 ve T8 olumsuz görüş bildirmişlerdir. Üniteler ile ilgili görüşünü bildiren T2 üniteler arası süreklilik olmadığını örnekler vererek açıklamıştır: *“Üniteler arasında kesinlikle bir süreklilik yok. Ve bence bir dengesizlik var. Yani mesela altıncı sınıfların bir ünitesinde şimdiki zamanı öğretiyoruz bir sonraki üniteye hemen sıfatlara zarflara geçiliyor diğer üniteye”* (T2, O1). T8, konular arasındaki uyumsuzluk ile ilgili düşüncelerini örnekler vererek açıklamıştır:

Temalarda kopukluk var. Bir anlam bütünlüğü konu bütünlüğü yakalayamıyor çocuklar. O yüzden konuşmada da eksikliğin bundan kaynaklandığını

düşünüyorum.... Şimdi 6. sınıflarda hava durumu konusundayız 'Hava nasıl?', 'Kaç derece?' gibi basit basit konuşabiliyorlar ancak bir yerden sonra tıkanıyor. Başka bir soru yönelttiğim zaman, başka bir konuya geçtiğim zaman orada tıkanıyorlar. O tıkanıklığın sebebi de konular arasında bir geçişin olmamasından kaynaklanıyor. (T8, O4)

Diğer bir yandan T3 de ilkokuldan ortaokula kadar uygulanan İngilizce öğretim programları arasında süreklilik olmadığı görüşünü paylaşmıştır. Öğrencilerin konuları hatırlayamamasının sebebini kitaplar arasındaki sürekliliğin olmaması olarak açıklamıştır: *“İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki müfredatla beşinci sınıftaki müfredat çok farklı. Yani ikinci, üçüncü, dördüncü sınıfta değil, çocuk şu anda sadece elimizdeki müfredatla dile aşinalık kazanıyor.” (T3, O1)*

Üniteler ve konular arasında süreklilik kodu ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğunun görüşleri olumluysen süreklilik olmadığı görüşünü bildiren öğretmenler de bulunmaktadır.

Eski öğrenmelerin İngilizce konuşma becerisine etkisi. 5. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 2. sınıftan itibaren öğrenmiş olduğu konuları rahatlıkla hatırlayıp İngilizce konuşurken kullanabilmesi ile ilgili görüşme sorusundan edinilen yanıtlar analiz edilerek “Eski Öğrenmelerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde T3, T5, T6 kodlu öğretmenlerin ortak görüşleri öğrencilerin geçmişe yönelik olan konuları hatırlamıyor olmasıdır: *“2. sınıftan beri öğrendiği konuları hatırlayabilmesi bile bazen mümkün olmuyor” (T5, O2).* T6, geçmiş konuları hatırlayan öğrencilerin yalnızca kelimeleri hatırlayabildiğini ancak bunun İngilizce konuşurken cümle kurmalarına yardımcı olmadığını belirtmektedir: *“Rahatlıkla oturup öyle konuşabilecek durumda değil çocuklar. Kelimeler belki vardır ama cümle kurmakta sıkıntı çekiyor çocuklar” (T6, O3).* T3, ilkokuldan itibaren okutulan kitaplar arasında süreklilik olmamasının öğrencilerin öğrendiği eski konuları hatırlayamama sebebi olarak belirtirken T2, T4 de bu durumun öğrenciye göre değişeceğini, çalışan öğrenciler için olumlu bir sonucu olduğunu söylemektedirler: *“Tabi bu da çocuktan çocuğa değişir. Yani çalışan ilgili çocuk bunu yapabilir, yapanlar var ama tabi çalışmadan sınıfı geçip gelmiş olanlar da var onlar yeterli olamıyorlar.” (T2, O1)*

“İngilizce Öğretim Programı İçeriği” temasına yönelik bildirilen görüşler değerlendirildiğinde öğretmenler ilköğretim ikinci sınıftan itibaren üniteler ve konular arasında süreklilik olduğu yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

Öğrenme ve öğretme süreçleri. Öğretmen görüşmelerine dayalı verilerin analizi ile elde edilen “Öğrenme ve Öğretme Süreçleri” temasına bağlı olarak “Eğitim Materyalleri” ve “Ders Etkinlikleri” kodları oluşturulmuştur.

Eğitim materyalleri. “Eğitim materyalleri” kodu “ders kitapları” ve “öğretmen kılavuz kitapları” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

Ders kitapları. “Eğitim materyalleri” kodu altında yer alan ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yeterliği ile ilgili öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

T2, T4, T7 ve T9 İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yeterli olduğunu düşünürken T1, T3, T5, T6, T8 söz konusu kitapların yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

T2, kitaplardaki konuşma etkinliklerinin yeterli olduğu görüşünü belirtirken bu yeterliği ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı avantaja çeviremediğini şu şekilde belirtmiştir: *“Konuşma etkinlikleri ünitelere uygun yani ünitenin konusuyla ilgili ve vakit olursa gerçekten yararlı olur. Konuşma üniteleri saçma ya da etkili değil diyemem ama dediğim gibi bizim tek problemimiz vakit”* (T2, O1). Bu görüşe karşılık kitabın yetersiz olduğu görüşünde olan T3 ve T6, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini desteklemek için ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir: *“Biraz daha kapsamlı olursa iyi olur açıkçası. Yetersiz kalabiliyor. Başka kaynaklardan görsel ve listening almak zorunda kalabiliyoruz”* (T3, O1). *“Kaynak olarak farklı sitelerin, farklı kitapların kullanılması gerekiyor. Bu da biraz öğretmene kalmış bir durum oluyor. 2. sınıfta ve 3. sınıfta ders kitapları daha çok boyama, eşleme, çizme tarzında etkinlikleri oluyor”* (T6, O3).

T9 kodlu öğretmen, ders kitaplarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik katkısını şöyle belirtmiştir:

Kitaplar tabii ki [konuşma becerilerinin desteklenmesinde] çok önemli. Özellikle bu sene değişen yeni müfredattaki 5. sınıf kitaplarımız güzel, çocukların ilgisini çekiyor. Konular biraz daha hafifleştirilmiş çocuklar çok

güzel anlıyorlar. Etkinlikler çok çeşitlendirilmiş eski kitaplardan farklı olarak çocuklar da zevkle yapıyor biz de bu bakımdan memnunuz. (T9, O4)

Bu olumlu düşüncesine rağmen öğretmen, görüşmenin ilerleyen kısmında ek kaynak ihtiyacından bahsetmiştir. Bu durum, aslında kitapların çok da yeterli olmadığı sonucuna ulaşmamıza neden olmaktadır: *“Mesela çok değişik kaynak kitaplar var piyasada, seçmeli derslerde bu kitapları kaynak olarak kullanıyoruz çok da faydasını görüyor çocuklar.” (T9, O4)*

T8’de İngilizce derslerinde farklı kaynaklardan yararlandığını da belirtmiştir: *“Eğitim Bilişim Ağı’ndan (EBA) faydalaniyorum orada konu anlatımları güzel oluyor.” (T8, O4)*

T5’in ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu görüşünde olduğu, öğrencilerin çeşitli İngilizce konuşma etkinliklerinde başarısız olmalarıyla ilişkilendirmesinden anlaşılmaktadır:

Eğer konuşma becerileri 2. sınıftan 5. sınıfa gelinceye kadar değerlendirilirse iyi bir konuşma becerisine rastlamıyoruz. Rastlayabilseydik bu kitapların da öğrencilere yeterli olduğunu düşünürdük. Demek ki ortaokul 5. sınıf öğrencisi hala iyi bir diyalog yazıp sunamıyorsa kitapların yetersiz olduğunu düşünüyoruz. Kendini tanıtan birkaç cümle yazsa bile telaffuz etmede zorlanıyorlar. Buradan kitapların konuşma becerisini geliştirmede yetersiz olduğunu görüyoruz (T5, O2)

Ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ile ilgili görüşme yapılan öğretmenlerden T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9 kitapların öğrenci gelişim düzeyleri için uygun olduğu ortak noktasına varmaktadırlar. “Söz konusu kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuna T8’in görüşü şöyledir: *“Uygun tabi ki. Şöyle ki konuşmadayken [İngilizce konuşma etkinliği yaparken] basit sorulara cevap veriyorlar” (T8, O4)*

Bu görüşlere katılmasına rağmen T4, bazı konuların öğrencilerin ilgisini çekmediği konusu ile ilgili görüşünü paylaşmıştır: *“Çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu var ama her konu değil tabi. Buna daha da özen gösterilmeli. Çocuklara fikirleri sorulabilir. İlgisini çekebilecek konuları sorabiliriz.” (T4, O2)*

Öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce ders kitaplarının İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli olduğu görüşünü bildirmelerine rağmen ek kaynak kitap kullanımından da bahsetmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin İngilizce ders kitaplarını yeterli görmeleri hususunda belirttikleri görüşler düşündürücüdür.

Öğretmen kılavuz kitapları. Öğretmen görüşmelerine dair yürütülen analizde ortaya çıkan bir diğer husus da öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Bu kategoriye bağlı olarak T1, T2, T4, T6, T7, T8, T9 eğitim öğretim yılı başında ellerine kılavuz kitapların ulaşmadığını vurgularken aslında bu durumun onları olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir.

5.sınıflarda öğretmen kılavuz kitabı yok maalesef. Onun için biz kendimiz günlük planlar yaparak, hazırlıklar yaparak gidiyoruz. Kılavuz kitap olmamasına rağmen öğretmenlere de böyle bir esneklik verilmesi de iyi bir şey. Kılavuz kitapların öğretmenleri kısıtladığını düşünüyorum. (T7, O3)

T4 ve T2 kılavuz kitapları ellerine ulaşmış olsa bile kılavuz kitaplara gerek duyulmadığı, tecrübeli öğretmenlerin kılavuz kitapları kullanmasına gerek olmadığı görüşündedirler: *“5. sınıfların öğretmen kitabı yok. Öğretmen kılavuz kitapları tecrübeli öğretmenler için gerekli olmayabilir. Ama yeni başlayan öğretmenlerimiz için kılavuz kitaplara ihtiyaç var diye düşünüyorum.”* (T4, O2) *“Kılavuz kitabı kullanma ihtiyacı duymuyoruz artık kaç yıllık öğretmeniz hani. Şahsen kullanmıyorum”* (T2, O1). Öğretmen kılavuz kitabının yardımı olmadığını düşünen öğretmenler de farklı kaynaklardan yararlanmanın daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir: *“EBA’dan faydalanıyorum orada konu anlatımları güzel oluyor. Oradan yaptığımız listening etkinliklerinin de biraz konuşmaya etkisi oluyor. Ama kılavuz kitabının bir yardımı yok benim için”* (T8, O4). *“Çoğunlukla kendi bildiğimiz etkinlikleri yapıyoruz, öğretmenler kendi aramızda konuşuyoruz, EBA’daki iyi örneklerle bakıyoruz ama öğretmen kılavuz kitapları daha iyi olabilir oradaki etkinlikler çok basit geliyor genel olarak.”* (T9, O4)

Genel olarak 5. sınıf öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin eline ulaşmadığı ve 6. sınıf seviyesindeki kılavuz kitapların da öğretmenler tarafından kullanılmadığı ya da bu kitaplardan çok az yararlanıldığı görülmektedir.

Ders etkinlikleri. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri görüşlerini bildirirken derste uyguladıkları İngilizce konuşma becerileri ile ilgili olan etkinliklere

de değinmişlerdir (T2, T4, T8). Ders materyallerinin yanında derste yapılan etkinliklerin de öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması gerektiğini vurgulayan bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Kitaplarda yer alan konuşma etkinlikleri çocukların gelişim özelliklerine uygun olabilir ama içindeki etkinlik şekli, etkinliğin yapılışı yaşa uygundur. Sınıf içinde nasıl bir etkinlik yapılacağı önemlidir.”* (T5, O2)

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ders esnasında İngilizce konuşabilmeleri için farklı etkinliklere, öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdikleri görülmektedir. Bunlar arasında drama yöntemi (T2, T8) ve soru cevap tekniği (T8), öğrencilerin İngilizce konuşabilecekleri yarışmalar (T2) ve kukla seslendirme (T4) gibi öğrenciler için eğlenceli olabilecek etkinlikler vardır: *“Ben kendim konuşma becerilerini geliştirmek için tiyatro yapıyorum, konuşma yarışmalarına yer ayırıyorum”* (T2, O1). *“Bir ders önce konu veriyorum, önümüzdeki ders bu konuyla ilgili konuşacağız düşünün diyorum. Ona göre hazırlıklı geliyorlar veya gelmiyorlar o an geliyor. Soru cevap şeklinde işliyoruz.”* (T8, O4)

Sınıf içinde İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler süresince hedef dilde konuşmaktan çekinen öğrencileri cesaretlendirmek için oyunlar oynattığını söyleyen T4 görüşünü şöyle bildirmiştir: *“Bazı öğrenciler [İngilizce] konuşurken konuşup çekiniyor. Çocuklara kuklalar, oyuncaklar getiriyorum. Onları konuşturmalarını sağlıyorum. Böylece utanmadan [kuklaları] konuşturuyorlar.”* (T4, O2)

Bunların yanı sıra etkinlikler yapılırken sınıf içinde kullandıkları dile de dikkat çeken öğretmenler vardı: *“Sürekli İngilizce konuşmak değil de 6. sınıflarda Türkçe arada araya kaynıyor yani. Çünkü arada tutuluyorlar hadi sende arkadaşlarına sor diye Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum. Ama yapıyorlar yani hevesliler konuşuyorlar daha iyi.”* (T8, O4)

Öğretmen değerlendirildiğinde ders süresince yapılan İngilizce konuşma etkinliklerinin sınırlı sayıda olduğu ortaya çıkmaktadır.

Erken yaşta dile maruz kalma. Öğretmenlere, 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitiminin başlıyor olmasının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için sorulan görüşme sorusuna bağlı olarak “Erken Yaşta Dile Maruz Kalma” teması oluşturulmuştur. Söz

konusu tema ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde T1, T8 ve T9 kodlu öğretmenlerin 2. sınıftan itibaren öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlamalarının bir yararı olmadığını düşünürken T2, T3, T4, T5, T6 ve T7 kodlu öğretmenler bu yeniliğin öğrencilere katkısı olduğunu düşünmektedir.

T1 kodlu öğretmen 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu bir sonucunun olmama sebebi olarak öğretim programının uygulanmasındaki eksiklikleri ve öğrencilerin ilkokuldan bilgi eksiği ile gelmelerini göstermiştir:

Bize gelen çocukların konuşma düzeylerinde çok büyük bir değişiklik biz göremiyoruz hatta birçok kelimenin okunuşunda hatalı okuyorlar ve çok donanımlı gelmediklerini düşünüyorum kelime eksikleriyle geliyorlar. Şu an bizim vermemiz gereken 5. sınıf konulardaki kelimelerin birçoğunu bildiklerini kabul ediyoruz ama sanki bunlar hiç verilmemiş gibi, dolayısıyla uygulamada belki eksiklik olabilir. (T1, O1)

Öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu bir sonucu olmadığını söyleyen T8 ve T9 kodlu diğer iki öğretmen İngilizce konuşma becerisine katkısı olmasa bile İngilizce kelime bilgisi açısından yararı olduğunu söyleyerek öğretim programında eksik olduğunu düşündükleri hususları şu şekilde belirtmişlerdir: “... Evet kelime bakımından daha donanımlı geliyorlar ama konuşma becerisinin daha üst seviyeye çıkabilmesi için kitapların değişmesi gerekir.” (T8, O4)

... ama öğrencilerin derse katılımları, derse aşinalıkları 2. sınıftan beri işledikleri için derse biraz daha güvenli geliyorlar. Dolayısıyla belli bir alt yapısı, kelime bilgisi olan öğrenciyi konuşturmak daha kolay. Çok konuşma açısından etkisi olduğunu düşünmüyorum ama en azından bazı şeyleri bilerek geldikleri için kazanımları gerçekleştirmemiz daha kolay oluyor. (T9, O4)

Aslında bu alıntıda öğretmenin ifadelerinde bir çelişki göze çarpmaktadır. 2. sınıf düzeyinden itibaren İngilizce derslerinde belli kazanımlarla ilerleyen öğrencilerin daha rahat konuşabilmesi öğretmenin de belirttiği gibi beklenen bir durumdur ancak öğretmen, ilerleyen cümlesinde bu kazanımların öğrencilerin konuşmalarına yansımalarının önemsiz ölçüde olduğuna değinmiştir. Bu durum, derslerde gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin İngilizce konuşmaya ağırlık

vermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Böylelikle, öğretmenin de belirttiği gibi öğrenciler sadece kavramlara karşı belli bir hazır bulunuşluk düzeyinde olacak, ancak bu durumdan konuşma becerileri yeterince etkilenmeyecektir.

Öğretmen görüşmelerine göre, öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu sonuçları olduğunu söyleyen öğretmen sayısı daha fazladır. Ancak olumsuz görüş bildiren öğretmenler ile olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri karşılaştırıldığında erken yaşta dil eğitiminin, öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili direkt olmasa da kelime bilgisi üzerinde etkisi olduğu konusunda ve temel konuları bilerek ortaokula başladıkları konusunda fikir birliği görülmektedir. İkinci sınıf düzeyinden itibaren İngilizce öğreniminin, öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerden T6, bu konudaki fikrini şu şekilde sunmuştur: *“2. sınıftan itibaren İngilizce dil eğitiminin başlaması gayet olumlu ve güzel, en azından kulak dolgunluğu oluyor çocuklar İngilizce kelimelerin telaffuzlarını duymuş oluyorlar, bol bol kelime öğreniyorlar, sınıf içerisinde yapmaları gereken okul kurallarını öğreniyorlar”* (T6, O3). Bu durumun olumlu sonuç getirdiği görüşünü belirten T3 kodlu öğretmen, kendisinin erken yaşta İngilizce öğretimi ile ilgili önceden çalışmalar yapmaya başladığını belirtmiştir: *“Kesinlikle iyi. Diğer İngilizce öğretmeni arkadaşımınla 4+4+4 eğitim sistemi çıkmadan önce ikinci sınıftan itibaren çocuklarla İngilizce dersi yapmaya başlamıştık.”* (T3, O1)

T4, T5 ve T7 kodlu öğretmenler de “Kritik Yaş Hipotezi”ne uygun olarak görüşlerini bildirmişlerdir: *“... çünkü çocukların 2. sınıftaki hafızalarıyla 6. sınıfa gelmiş öğrencilerin hafızaları da çok farklı oluyor...”* (T4, O2) *“... çocuklar ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar iyi gelişirler.”* (T5, O2). T7 kodlu öğretmen de “Kritik Yaş Hipotezi”ni destekler nitelikte görüş bildirmiş ve şu öneride bulunmuştur: *“... makalelerde de 3 yaşından itibaren çocuklara eğitim vermenin uygun olacağı birçok makalede uygun görülmüştür. Onun için ne kadar küçük yaşta eğitim alınmaya başlanırsa o kadar faydalı olacağına inanıyorum.”* (T7, O3)

Öğretmenlerin erken yaşta dile maruz kalma teması ile ilgili görüşleri analiz edildiğinde, yeni eğitim sisteminin getirmiş olduğu ilkökul 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitiminin veriliyor olmasının olumlu sonuçlar getirdiği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin ikinci sınıf düzeyinden itibaren edindikleri kelime bilgisinin, 5. sınıfa başladıklarında öğrencilere katkısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretim programı sınırlılıkları. Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda İngilizce konuşma becerilerine yönelik olumsuz durumların ortaya çıkmasına sebep olan etkenler “Konuşma Temelli İngilizce Eğitiminin Sınırlılıkları”, “Ders Saatleri”, “Öğretmen Eğitimi” ve “Program Okuryazarlığı” kodları altında açıklanmıştır.

Konuşma temelli İngilizce eğitiminin sınırlılıkları. 2. sınıftan 5. sınıfa kadar konuşma becerilerinin ön planda tutulması ile ilgili öğretmen görüşlerine “Konuşma Temelli İngilizce Eğitiminin Sınırlılıkları” kodu altında yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme verilerinin analizine göre, öğretmenler, öğretim programında konuşma becerilerinin, okuma, yazma becerilerine göre ön planda tutulmasının olumlu bir durum olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir: *“4 temel dil becerisi dinleme, okuma, yazma, konuşma. Bunlar çok önemli İngilizcenin olmazsa olmazı. Konuşma becerisinin ön plana çıkarıldığı doğru. Dil becerisini geliştirmek için konuşma becerisini ön plana çıkarmak da çok önemli”* (T4, O2). Ancak buna rağmen O4’te T8 kodlu öğretmenin İngilizce öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin ön planda tutulduğuna ilişkin bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır: *“Konuşma becerilerinin ön planda tutulduğunu bilmiyordum ben mesela 2. sınıftan 5. sınıfa kadar.”* (T8, O4)

Diğer bir yandan öğretmenlerin (T4, T7, T9) İngilizce konuşma becerilerinin tek başına İngilizce öğretim programında ön planda tutuluyor olmasını yetersiz buldukları, farklı etkinliklerle desteklenebileceği düşüncesinde oldukları görülmektedir: *“Konuşma becerisi ön planda tutuluyor olabilir ama konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinliklerde yeterli düzeyde geliştirildiğini düşünmüyorum. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi iyi bir şey ben de bunu destekliyorum.”* (T7, O3)

Konuşma becerileri özellikle 5 ve 6 da (5 ve 6. sınıfta) ön planda tutulmalı, biz buna önem veriyoruz. Derslerde konuşturmaya çalışıyoruz öğrencileri ama o kazanımlardan en basit şeyleri söyleyebiliyorlar ama açıkla dediğimizde çocuklar cümle kuramıyorlar. Ancak biz başlayınca biraz cümleye devamını getirebiliyorlar. (T9, O4)

T7, öğrencilerin hedef dili öğrenirken o dili sık kullanmalarının yararı ile ilgili görüş bildirmiştir:

Dildeki kelimeler yapılar ne kadar çok kullanılırsa, öğrenci günlük hayatında da ne kadar pratik yaparsa o dili öğrenmesi o kadar kolaylaşıyor. Öğrenci dili kullanabileceği bir ortama ihtiyaç duyuyor. Çocuk dili kullanamadığı takdirde geliştirmesi de zor oluyor. Bol bol İngilizce diziler, kitaplar, haberler okuyup izleyerek geliştirmesi lazım. En önemlisi çocuğu sürekli İngilizce diline maruz bırakamıyoruz. (T7, O3)

Öğretmenlerin ortak görüşe sahip olduğu bir diğer nokta ise yeterli İngilizce ders saati olmadığı için daha fazla etkinlik yapılamadığı ve derste sadece İngilizce konuşulan bir ortam sağlanmasının zor olduğudur. Çünkü öğretmenler derste işlenen İngilizce ders kitaplarını bitirmek, öğretim programını yetiştirmek telaşındadırlar: *“Aslında belki de [öğrencilerin İngilizce konuşmasına] biz fırsat vermiyoruz konuları çabuk çabuk yetiştirelim çabuk ilerleyelim diye.”* (T8, O4)

Bunların yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlere göre öğretim ortamları da öğrencilerin derste İngilizce konuşmalarını olumsuz etkileyen faktörler arasındadır: *“Tabi öğrencilerinin mevcudu da çok önemli. Mesela 15 kişilik bir sınıftaki öğrencilerle çok güzel konuşabiliyoruz ama 28-30 kişilik sınıflarda öğrenciye çok fazla söz gelmiyor.”* (T9, O4)

T6, öğrencinin İngilizce konuşması için düzeltilmesi gereken ön şartların olduğunu belirtmiştir:

İngilizce dersinde iş yoğunluğu öğretmene kalıyor. Sadece kitaba kalındığında çocuk bir şey öğrenemiyor. Daha çok etkinlik bulunacak dışarıdan. Daha çok konuşturulacak. Bazı çocuklar çok aktif katılım sağlıyorlar, bazı çocuklar İngilizce dersini sevmiyor, bazı çocukların ilkokulda gelen bir ön yargısı var öğretmeniyle yaşadığı olumsuzluklardan dolayı dersten uzaklaşmış. Akran baskısı var, çocuklar bu sebepten arkadaşlarını gülecek diye derse katılamıyorlar. Birtakım kaygılar var. Benim için önemli olan İngilizceyi sevdirmek. Neden İngilizce öğrenmeli, İngilizce öğrenmenin önemi nedir bunları öğretmek. (T6, O3)

İngilizce ders saatlerinin az olması ve kitapların yetersiz olması ile ilgili yapılan yorumların yanı sıra İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilememesi nedenlerinden öğretmenlerin vurguladığı bir diğer etken de çevresel faktörlerdir. Öğrencilerin okul dışında ya da İngilizce dersleri dışında İngilizce konuşmak ile ilgili

bir aktivitede bulunamaması çevresel faktörlerin başında gelmektedir: “... İngilizce konuşma alanları da pek fazla olmadığı için bu da onların konuşma becerilerini azaltıyor. Sadece derste konuşabiliyorlar. Derste görüyor dışarı çıktığında konuşabildiği bir alan kalmış olmuyor.” (T4, O2)

Dört temel dil becerisinden konuşma becerisinin öğretim programında ön planda tutulması ile ilgili öğretmenlerin olumlu yönde hemfikir oldukları görülmektedir ancak öğretmenler ayrıca konuşma becerisinin ön planda tutulmasının tek başına yeterli olmadığını söyleyerek öğrencilerin İngilizce öğrenmek ile ilgili farkındalığının artırılması ve eğitim durumlarının iyileştirilmesi gerektiği konuları ile ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

Ders saatleri. İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmedeki yeterliği hakkında öğretmenlerin görüşleri “Ders Saatleri” kodu altında açıklanmıştır. Tüm öğretmenler (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9) ortaokul İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ek çalışma ve etkinlik yapmak için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğrenci konuşma becerilerine yönelik ortalamanın en düşük çıktığı okulda (O1) öğretmenlik yapan T2, ders saatlerinin yetersizliğinden yakınmaktadır: “Altıncı sınıflarla da üç saat ders görüyoruz onda da [dört temel dil becerisinden] hangi birini yapalım.” (T2, O1). Aynı okuldan T3 kodlu öğretmen de ders saatlerinin yetersizliğinden bahsetmektedir: “Dediğim gibi en azından her bir seviyeye bir saat daha artırılsa ders saati hem öğrenciler hem de öğretmenler daha rahat eder diye düşünüyorum.” (T3, O1) Ortalaması yüksek olan okullardan T4 kodlu öğretmen de ders saatlerinin yetersizliğinden bahsediyor ancak bunu takviye derslerle desteklediklerini görüşlerinde bildiriyor: “Ayrıca takviye kurslar yaptık. Bunlarla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ben ders sayısının artırılmasından yanayım.” (T4, O2)

Sadece T8 ve T9 (O4), ders saatlerinin yetersiz olduğunu ancak okul kararı ile seçmeli derslerle beraber İngilizce ders saatlerinin değiştiğini vurgulamışlardır:

Zorunlu seçmeli yani bu sene her sınıfta seçmeli İngilizce dersi açıldı. Geçen sene ama zorunlu değildi 3 saatti. Her sene farklı dersler seçiliyor öyle söyleyeyim. Zorunlu olmaktan ziyade hangi derse ihtiyaç varsa onu toplantı yapıp konuşuyoruz. O toplantıda belirleniyor. Geçen sene azdı 5. sınıflarda dersimiz o yüzden fazla konuşma olmadı yani. (T8, O4)

T8 (O4) görüş bildirdiği seçmeli İngilizce dersi okulda her sınıfa zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu duruma benzer bir durum O2 kodlu okulda öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmelerde de karşımıza çıkmaktadır: *“Paket paket veriliyor sınıflara. Deniyor ki sizin seçmeli beden eğitimi dersiniz ve seçmeli İngilizce dersiniz var veya seçmeli fen bilgisi ve matematiğiniz var. Herkese üç ders veriliyor mesela bizim sınıfa seçmeli matematik, İngilizce ve beden eğitimi veriliyor.”* (S18, O2)

O2’de öğrenci olan S17’de *“Seçmeli dersimiz olduğu için yeterli geliyor. Haftada beş saat İngilizce görüyoruz. Geçen sene haftada üç saat görüyorduk ve bu çok yetersiz geliyordu.”* şeklindeki görüşüyle İngilizce ders saatlerinin az olmasının İngilizce dersi başarılarına etkisi olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

İlkokuldaki İngilizce ders saatinin yetersizliği ile ilgili görüş bildiren öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“... bildiğim kadarıyla [ilkokulda] 2 saat haftada İngilizce dersi alıyorlar ve bu gerçekten çok az hani, çocuğun 2 saatte o kelimeyi öğrenmesi zihninde tutması sonra bana kadar bunu taşıyabilmesi gerçekten zor diye düşünüyorum”* (T1, O1). *“Ders saatleri çok yeterli değil [ilkokulda] sadece iki saat. ... İki saatte çocuk daha çok oynamak istiyor. Şarkı söylemek istiyor, fazla ödev istemiyor. Ödev de verilmiyor, yazmak da yok...”* (T6, O3)

Ders süresince etkinlik yapmaya çalışarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin ders saatlerinin yetersizliği ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Bizim tek problemimiz vakit. Bütün çocukları eşit sürede konuşturmamız lazım ama siz en fazla üç çocuğu konuşturabiliyorsunuz. Hep vakte geliyor yani problem.”* (T2, O1)

Öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde dile maruz kalma süresinin fazla olması gerektiği görüşünde oldukları ders saatlerinin az olması ile ilgili paylaştıkları görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimi. Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim durumları ve tecrübelerine yönelik sorulan sorulara verilen cevaplar Tablo 5’te özetlenmiştir. Çalışma grubu bölümünde sunulan Tablo 5’e göre İngilizce öğretmenlerinin tecrübeleri yıllara göre incelendiğinde yılların en az 12 en çok 28 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumlarına göre bakıldığında da İngilizce öğretmenlerinin ikisi İngilizce Öğretmenliği (T6, O3; T8, O4), biri (T2, O1) İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, biri (T5, O2) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü, kalan beş kişi de (T1,

O1; T3, O1; T9, O4; T4, O2; T7, O3) fen bilimleri ile ilgili farklı bölümlerden mezun olmuşlardır. İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Eğitimi Bölümü dışında mezun olan öğretmenler İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı ile eğitim alarak İngilizce öğretmeni olmaya hak kazanmışlardır. Bu durum ile ilgili, görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinden T1 alan dışı İngilizce öğretmeni olmanın zorluğundan konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olan görüşme sorusuna yanıt verirken değinmiştir:

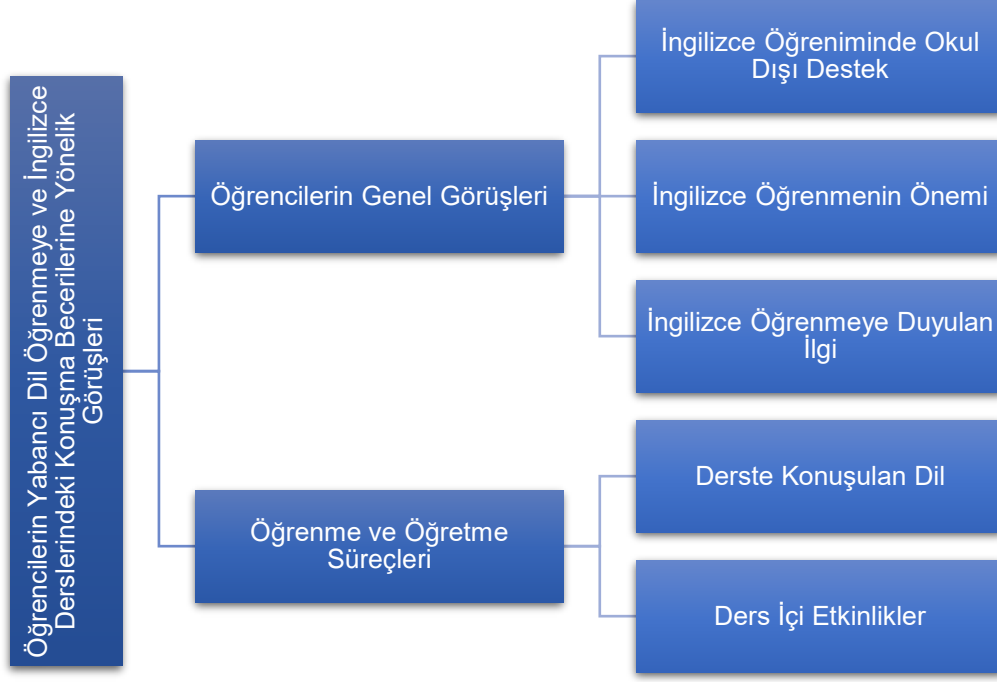
Speaking kısmına geldiğimizde zayıf kalıyoruz. Kolay olmuyor. ... Ben kendime öz eleştiri yapmam gerekirse ben Fizik öğretmenliği mezunu olarak İngilizce öğretmeni olmaya çalıştığımdan dolayı kendimce birtakım zorluklar yaşayabiliyorum. Çünkü bir İngilizce öğretmenin rahatlığında konuşamıyorum, kendimi kötü hissediyorum dolayısıyla bende gramer olarak kelime bilgisi olarak onları daha sağlam tutabilmek kaygısıyla o tarafa daha çok yöneliyorum. Kaygımı bende fark ediyorum ama elimden geldiğince en azından bunu telafi etmemin şöyle yolunu buldum listeningleri mutlaka yaptırıyorum. ... İleriki zamanlarda speaking olarak dökülür umuduyla bunu yapmaya çalışıyorum. Kendimce üretebildiğim çözümler bunlar oldu. Benim de zorluklarım var çünkü. Dediğim gibi eğitimciyim ama farklı bir branşta, en azından bu bilgilerimi dili nasıl öğretirim anlamında uygulamaya çalışıyorum.
(T1, O1)

Öğretmen ihtiyacından dolayı, alan dışı olup sertifika programıyla İngilizce öğretmenliği yapabilme yetkisine sahip olan öğretmen sayısının katılımcılar arasında fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Program okuryazarlığı. Öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları ilkökul 2. sınıftan ortaokul 5. sınıfa kadar olan süreci kapsamaktadır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde T1, T7 ve T8 kodlu öğretmenlerin sadece kendi dersine girdikleri dönemin programlarına hakim oldukları, ilkökul İngilizce öğretim programına dair çok az bilgilerinin olduğu ya da hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Bu da, analizde “Program Okuryazarlığı” kodunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aşağıda ilgili öğretmenlerden iki alıntı sunulmaktadır: “Çok fazla bilmiyorum ilkökul kısmının içeriğini, 4. sınıfın sonuna kadar ne işlediler nasıl işlediler bilmiyorum açıkçası” (T1, O1). “Konuşma becerilerinin ön planda tutulduğunu bilmiyordum ben mesela 2. sınıftan 5. sınıfa kadar.” (T8, O4)

Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Dört farklı okuldan 5. sınıftan mezunu öğrenci ile ilkökul 2. sınıftan itibaren İngilizce derslerindeki konuşma becerilerine yönelik öğrenme – öğretme süreçlerine dair temalar ve kategoriler Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

Öğrencilerin genel görüşleri. Görüşme yapılan dört farklı okuldan 34 öğrenciye, derse ve İngilizce öğrenmeye olan ilgilerini anlamak amacıyla sorulan sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda “İngilizce Öğreniminde Okul Dışı Destek”, “İngilizce Öğrenmenin Önemi” ve “İngilizce Öğrenmeye Duyulan İlgisi” başlıkları ile kodlar oluşturulmuştur:

İngilizce öğreniminde okul dışı destek. Öğrencilere evde İngilizce dersi ile ilgili yardım alıp almadıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğrencilerin 32'sine evde en az bir kişi İngilizce dersi ile ilgili yardımcı olurken yalnız iki öğrenciye (S18, S32) evde yardımcı olan kimsenin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu iki öğrenciden biri olan S18, kardeşinin İngilizce bildiğini ama kendisine yardımcı olmadığını dile getirmiştir. (O2)

Söz konusu iki öğrencinin gösterilen resim ile ilgili İngilizce konuşma görüşmeleri değerlendirmelerine bakıldığında iki öğrencinin de aldıkları puanların ortalamasının aynı ve düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilere sorulan görüşme

sorularının cevapları değerlendirildiğinde söz konusu iki öğrenciyi evde İngilizce dersi ile ilgili destekleyen kimsenin olmamasının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına olumsuz yönde yansıdığı söylenebilir.

Evde İngilizce dersi ile ilgili yardım alabilen öğrencilerin genellikle bilmedikleri İngilizce kelime anlamlarını sormada, İngilizce dersi yazılı sınavlarına çalışırken ve İngilizce dersi ödevlerini yaparken destek aldıkları sonucuna varılmaktadır. *“Sınavlardan önce veya derslerden önce konuları tekrar etmeme yardım ediyorlar”* (S15, O3). *“Mesela anlamadığım bir soru olduğunda onu bana anlatıyorlar. Anlamadığım kelimelerin anlamlarını bana söylüyorlar”* (S16, O3). *“Annem bana ödevlerimde ve bilmediğimde kelimelerde yardımcı oluyor. Ablam testlerimi kontrol ediyor genelde. Öyle yardımcı oluyorlar.”* (S1, O4)

İngilizce öğrenmenin önemi. Öğrencilere İngilizce dilini öğrenmenin önemi ile ilgili sorulan soruya 33 öğrenci İngilizce öğrenmenin önemli olduğunu söylerken bir öğrenci İngilizce öğrenmenin önemi olmadığını düşündüğünü söylemiştir: *“Ben Türkiye’de olacağım için gerek yok bence.”* (S26, O1)

İngilizceyi öğrenmenin önemli olduğu görüşünü bildiren diğer öğrencilerin neden önemli olduğunu düşündükleri konusundaki ortak noktalar “iyi bir meslek sahibi olmak” (S10, S23, S28, S34) ve “dünyada kullanılan ortak dil” (S1, S3, S7, S12, S13, S14, S17, S21, S24, S32) olmasıdır. İngilizce için ‘dünya dili’ diyen öğrencilerin yanında ‘yurt dışına çıktıklarında iletişim sağlamaya yarayacak olan dil’ (S2, S4, S5, S6, S8, S9, S16, S18, S20, S22, S25, S31, S33) olduğu konusunda ortak görüş paylaşan öğrenciler de vardır. *“Bence önemli çünkü diğer ülkelere gittiğimizde dünyanın ana dili İngilizce olduğu için mecburen bilmemiz lazım yoksa iletişim kuramayız”* (S1, O4). *“Başka ülkelere gittiğimizde orada İngilizce konuşan insanlar var. Bilmezsek iletişim kuramayız”* (S33, O1). *“Önemli çünkü mesela ilerde bir meslek seçmede yardımcı olabilir, daha iyi bir iş sağlayabilir.”* (S34, O1)

İngilizce öğrenmeye duyulan ilgi. Öğrencilere sorulan bir diğer soru da İngilizceyi sevmeleri ile ilgilidir. Toplam 11 öğrenci İngilizceyi sevmediğini (S5, S10, S18, S20, S24, S26, S28, S29, S30, S31, S33) belirtirken, 23 öğrenci İngilizce dilini sevdiğini söylemiştir. İngilizceyi sevmediğini söyleyen öğrencilerin gerekçeleri arasında dili öğrenmenin zor gelmesi ve geçmişteki İngilizce öğretmenlerini sevmemeleri yer almaktadır: *“Bazen kelimeler çok oluyor ve kafam karışıyor, ezber*

gerekiyor” (S28, O1). “İlkokul ve 5. sınıftaki öğretmenlerimden dolayı sevmiyordum. Çok kabalardı. Bize bağıryorlardı.” (S31, O1)

İngilizceyi seven öğrencilerin gerekçeleri arasında “farklı dilleri öğrenme isteği”, “mesleklerinde işe yarayacak” olması vardır: *“İngilizceyi seviyorum çünkü ileride yapacağım işte İngilizce dilini bol bol kullanacağım” (S21, O2). “Başka bir dil öğrenmeyi çok seviyorum. Birkaç tane daha yabancı dil olsa öğrenmek isterdim.” (S23, O1)*

Görüşme yapılan okulların öğrencilerinin İngilizce öğrenme ile ilgili ortak görüşlere sahip olduğu ve ilkokuldaki öğretmenlerinin İngilizceyi sevmelerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenme ve öğretme süreçleri. Görüşme yapılan 6. sınıf öğrencilerine, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili öğretmenlerinin onları derste İngilizce konuşmaya teşvik etme durumları ve derste hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin İngilizce konuşma durumları ve bunlara bağlı olarak yapılan etkinlikler sorulmuştur. Elde edilen veriler “Derste Konuşulan Dil” ve “Ders İçi Etkinlikler” başlıkları altında incelenmiştir.

Derste konuşulan dil. Öğrencilere ilkokul öğretmenlerinin derste İngilizce konuşması ile ilgili yöneltilen soruya, öğrencilerin hatırladıkları kadarıyla alınan cevaplar ilkokul öğretmenlerinin ders boyunca çok fazla İngilizce konuşmadığı yönündedir: *“Hayır. Türkçe konuşuyorlardı, İngilizce cevap bekliyorlardı” (S31, O1). “Yani sınıfa girdiğinde ‘Good morning!’ diyordu bir de oturun diye İngilizce diyordu. Başka İngilizce bir şey demiyordu ilkokulda.” (S23, O1)*

Buna karşın derste öğretmenlerinin İngilizce konuştuğunu ve bu durumun kendilerine katkısı olduğunu düşünen öğrenciler de (S3, S20) vardır: *“Öğretmenler telaffuz etmeyi öğretmek için özellikle İngilizce konuşuyordu. Konuşarak öğrenmemizi sağlamaya çalışıyorlardı” (S3, O4). “Evet. Bizim hocamız İngilizce konuşuyordu. Derslere İngilizce giriyordu. Etkinliklerde de arada Türkçe konuşuyordu anlayacağımız kadarıyla.” (S20, O2)*

Ortaokul İngilizce derslerinde İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşması ile ilgili görüşleri de sorulan öğrencilerin paylaşımlarından ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders süresince daha fazla İngilizce konuştukları sonucuna varılıyor: *“Mesela Hoca sınıfa giriyor İngilizce konuşuyor. Bir şeyi anlatırken İngilizce*

konusuyor” (S5, O4). “5. sınıfta da 6. sınıfta da öğretmenlerim farklıydı. 5. sınıfta konuşurdu öğretmenimiz İngilizce derste, 6. sınıfta daha fazla konuşuyor şu anda.” (S18, O2)

Öğretmenlerin derste İngilizce konuşmalarının yanı sıra ana dilde konuştukları da öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Derslerde öğretmenlerin ana dillerini de kullanarak öğrencilere yardım ettikleri görülmektedir. T7 ve T8 bu konu ile ilgili eleştirilerini şu şekilde açıklamışlardır: *“Yarı Türkçe yarı İngilizce ders yapmamızdan dolayı çocuk yeterince bu dili geliştiremiyor” (T7, O3). “Sürekli İngilizce konuşmak değil de 6. sınıflarda Türkçe arada araya kaynıyor yani. Çünkü arada tutuluyorlar hadi sen de arkadaşlarına sor diye Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum.” (T8, O4)*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de T7 ve T8’in bahsettiği derste ana dilde konuşulması ile ilgili yaptıkları yorumlar S1, S18, S19, S23, S28, S31, S34 kodlu öğrencilerin söylediklerini destekler niteliktedir. *“[İngilizce öğretmenlerimiz] Türkçe konuşuyorlardı, İngilizce cevap bekliyorlardı” (S31, O1). “Öğretmenler telaffuz etmeyi öğretmek için özellikle İngilizce konuşuyordu. Konuşarak öğrenmemizi sağlıyorlardı.” (S1, O4)*

İngilizce dersi süresince İngilizce konuşulması ile ilgili görüşleri alınan öğrencilerin öğretmenlerinin derste İngilizce konuşmalarını, ders kitaplarında yazan soruları okuması, öğrencilerin konuşurken destek almak amaçlı sorduğu Türkçe cümleleri öğretmenlerinin İngilizceye çevirmeleri olarak yorumladığı ortaya çıkmıştır (S20, S24, S28, S30, S31): *“Kitaptaki etkinlikleri İngilizce konuşarak söylüyordu. Biz de alışmaya çalışıyorduk.” (S28, O1) “Soruları İngilizce okuyorlar.” (S31, O1) “Kelime yazıyoruz onun İngilizce halini söylüyorlar, bazen anlamadığımız şeyleri söylüyoruz onların İngilizce halini söylüyorlar.” (S30, O1)*

Öğretmenlerin, öğrencileri derste İngilizce konuşmaları için teşvik etmek için yaptırdığı sınıf içi etkinlikler soru cevap etkinlikleri ve İngilizce cümleleri ve kelimeleri Türkçeye çevirmeleri olarak öğrenciler tarafından algılandığı sonucu ortaya çıkmaktadır (S3, S6, S7, S25, S30): *“Çalışma kitaplarının bazı bölümlerinde soru cevap oluyor. Öğretmenimiz birbirimize o soruları sorup cevaplamamızı istiyor. O şekilde İngilizce konuşuyoruz” (S6, O4). “Metinleri direkt cevaplamıyoruz. Önce Türkçe’ye çeviriyoruz. Sonra cevaplıyoruz. Bu şekilde öğretmenimiz anlayıp*

anlamadığımızı ölçebiliyor. Cümle kurmayı da öğretiyor aynı zamanda” (S3, O4). “Tahtaya İngilizce kelimeler yazardı biz de parmak kaldırarak anlamlarını söyledik bence kelimeleri öğrendiğimizde İngilizcemiz daha çok gelişecek” (S25, O1).

Derste soru cevap etkinliklerinin yapılması ile konuşma becerisini geliştirmesi ile ilgili T2 kodlu öğretmen anlamlı bir yorum yapmıştır: *“Öğretmen vakit ayırmasa hiç konuşma yapılmadan geçilir yani. Sadece kitap işlenmiş olur. Çocuk sadece kitaptaki sorulara cevap verirken İngilizce konuşmuş olur. Başka şansı yok.”*

Ders içi etkinlikler. Öğrencinin derste İngilizce konuşması için yapılan teşvik edici etkinlikler değerlendirildiğinde S6, S7, S18, S20 kodlu öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerden memnun olduğu ortaya çıkıyor: *“Kelimelerle adam asmaca oynamıştık. Harfler söylüyorduk çıkacak kelimeyi tahmin etmeye çalışıyorduk” (S6, O4). “Öğretmenimiz küçükken İngilizce öğrenebilmek için küçük kağıtlara önü İngilizce arkası Türkçe kelimeler hazırlıyormuş cebinden kağıtları çekip oyun yapıyormuş. Bize de oynattı” (S20, O2).*

Derste yapılan diğer etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında soru cevap tekniğinin sınıflarda ağırlıklı olarak uygulandığı göze çarpmaktadır: *“Çalışma kitaplarının bazı bölümlerinde soru cevap oluyor. Öğretmenimiz birbirimize o soruları sorup cevaplamamızı istiyor. O şekilde İngilizce konuşuyoruz.” (S6, O4) “Mesela soru soruyorlar ve cevaplamamızı istiyorlar.” (S30, O1) “Bazen birbirimize İngilizce sorular sordurup cevaplatıyordu.” (S28, O1)*

Soru cevap tekniğinin yanı sıra öğretmenlerin bahsetmediği daha farklı etkinliklerden bahseden öğrencilere de rastlanmaktadır: *“... diyalog kurduruyordu bize.” (S20, O2) “Öğretmenimiz İngilizce alt yazılı bir film getiriyor.” (S5, O4)*

S2, S3, S4, S6, S8, S23, S25 kodlu öğrencilerin, derste öğretmenlerin kendilerini İngilizce konuşmalarıyla ilgili teşvik etmesi ile ilgili belirtmiş olduğu diğer görüşler incelendiğinde de öğretmenlerin kelime bilgisine, test çözümüne ve soru – cevap tekniğine derslerde ağırlık verdiği sonucuna ulaşıyor: *“Bize ödev veriyordu kelimelerin yazılışını öğrenmemiz için her kelimeyi beş kere yazdırıyordu.” (S2, O4) “Kelime verip görselini seçtirme yapıyorlardı. Bazen testlerde İngilizce konuşuyordu anlatırken. Bir kelimeyi öğrenmemiz için on kez yazdırıyordu.” (S4, O4)*

Öğrencilerin yorumları incelendiğinde, İngilizce konuşma etkinliği dense de yapılan etkinliklerin sadece kelime öğrenmek ya da kelimelerle ilgili etkinlik olduğu

ve çoğunlukla derslerde soru cevap tekniğinin uygulandığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşması ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri hedeflerine ulaşma derecelerinin belirlenmesi için düzenlenen rubriğe göre öğrencilerin toplamda alması gereken en yüksek puan dokuz, en düşük puan ise sıfırdır. 5. sınıftan mezun olan öğrenciler ile gerçekleştirilen görsele yönelik İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen verilerin düzenlenen rubriğe göre değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Beceri Düzeyi ile İlgili Puanlar

Okul Adı	Öğrenci Adı	Söyleneni anlama ve cevap verme, akıcılık, destek ihtiyacı	Dil, kelimeler, cümleler, kalıplar	Telaffuz	Toplam	
Okul 1	S23	1	1	2	4	
	S24	3	2	2	7	
	S25	1	1	1	3	
	S26	1	1	1	3	
	S27	1	1	2	4	
	S28	0	0	0	0	
	S29	1	1	1	3	
	S30	1	1	2	4	
	S31	0	0	0	0	
	S32	1	1	1	3	
	S33	1	1	1	3	
	S34	1	1	2	4	
	Ortalama					3,2
	Okul 2	S17	3	3	3	9
S18		1	1	2	4	
S19		2	2	3	7	
S20		1	2	2	5	
S21		2	2	3	7	
S22		3	3	2	8	
Ortalama					6,7	

	S10	2	2	3	7
	S11	3	3	3	9
	S12	1	2	3	6
	S13	1	2	3	6
Okul 3	S14	2	2	3	7
	S15	1	1	2	4
	S16	2	2	3	7
	S8	3	3	3	9
	S9	2	2	3	7
Ortalama					6,9
	S1	2	2	3	7
	S2	3	2	3	8
	S3	3	2	3	8
Okul 4	S4	3	2	2	7
	S5	2	1	3	6
	S6	3	2	3	8
	S7	2	2	3	7
Ortalama					7,3

Verilen tabloya göre okulların ortalamaları karşılaştırıldığında O2, O3 ve O4 okullarının ortalamalarının birbirlerine yakın ve yüksek olduğu buna rağmen O1 kodlu okulun ortalamasının düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri neticesinde elde edilen bulgulara yönelik sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Sonuç ve Tartışma

Yenilenen eğitim sistemiyle beraber Türkiye’de İngilizce dil eğitiminin devlet okullarında iyileştirilmesi için İngilizce öğretim programlarında düzenlemeler yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Türkiye’de yabancı dil eğitimi iyileştirme ile ilgili çabasına değinen Çakır (2011), yapılan düzenlemelere rağmen öğrencilerin İngilizce konuşmakta zorlandıklarını ve bu dile hakim olmadıklarını belirtmiştir. İngilizce konuşma becerilerinde hissedilen sorunlardan kaynağını alan bu araştırma ile yeni öğretim programı ile ilgili öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde istenilen hedefe ulaşma düzeylerine bakılarak öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşler karşılaştırılmış ve yeni öğretim programı ile içinde bulunulan durumun olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulmuştur.

Birinci ve ikinci araştırma problemine bağlı olarak öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde çalışmada İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, benzer sonuca ulaşan ilgili çalışmaları doğrulamaktadır (Genç, 2002; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe, Baykın, 2014; Özudoğru ve Adıgüzel, 2016; TEPAV, 2013; Yücel ve diğerleri, 2017). Söz konusu çalışmalarda da, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine engel olan en önemli hususlardan biri İngilizce ders saatlerinin yetersizliği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yetersizliğin ortaya çıkarmış olduğu sonuçlar öğrencilerin İngilizce diline maruz olma sürelerinin az olması, öğretmenlerin derste İngilizce konuşma becerilerine yer veren etkinliklere zaman ayıramaması ve derste İngilizce konuşma sürelerinin az olmasıdır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sık sık ders saatlerinin yetersiz olduğu konusuna vurgu yapmaları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber yenilenen öğretim programı ile ilgili haftalık ders çizelgesine yönelik dokümanlar incelendiğinde, haftalık toplam İngilizce ders saatinin ilkokul 2, 3 ve 4. sınıflarda 2 saat, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda 3 saat, 7 ve 8. sınıflarda 4 saat olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkokulda seçmeli

İngilizce dersinin olmadığı, ortaokulda ise haftada 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda 2 saat olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, MEB (2017b) tarafından seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendileri tarafından seçilmesinin önemi vurgulanırken seçilecek olan derslerin okul yönetimi tarafından sınırlandırılması gerektiği de belirtilmektedir. Buna göre, seçmeli derslerin belirlenmesi ve uygulanması konularında daha esnek bir yaklaşım olacak ve okul yönetimleri ihtiyaçlar ve imkanlar çerçevesinde, çizelge ile listelenen seçmeli dersler içerisinde en fazla olanı seçerek bir grup oluşturacaktır. Öğrenciler de kendi okulları için okul yönetiminin belirlemiş olduğu seçmeli dersler grubundan seçimini yapacaktır. Görüşme yapılan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre, MEB tarafından yapılan bu açıklamayı değerlendiren okullar olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örneğin O4 ve O2 kodlu okullarda seçmeli İngilizce derslerinin öğrencilere zorunlu-seçmeli olarak verildiği ve böylece haftada toplamda beş saat İngilizce dersi aldıkları sonucuna varılmaktadır. Okulların oluşturması gereken seçmeli ders grubu uygulamasını O2 sınıflara paketler halinde sunmaktadır. Okul yönetiminin bunu kendisinin belirlediği öğrenci görüşmelerinden ortaya çıkmaktadır. Bir sınıfa seçmeli ders olarak matematik uygulamaları, spor ve fiziki etkinlikler ve yabancı dil dersleri verilirken örneğin başka bir sınıfa bilim uygulamaları, müzik, okuma becerileri bir arada verilmektedir. Söz konusu okul öğretmen ve öğrencilerinin yorumları incelendiğinde seçmeli İngilizce dersi ile toplam İngilizce ders saatinin artırılmış olmasının yararlı olduğu, öğretmen ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları sonucuna varılmaktadır. Ancak seçmeli İngilizce dersi ile beraber öğrencilerin haftalık olarak katılacakları İngilizce ders saatleri arttırılabiliyorsa bunun her sınıfa ya da öğretim programına uygulanması yararlı olabilir. Okullarda yapılan İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen ortalamalar değerlendirildiğinde de O2, O3 ve O4 okullarının ortalamalarının O1'e göre yüksek olduğu tespit edilmiştir ve bu öğretmen ve öğrenci görüşmelerine yönelik bahsi geçen ders saatleri ile ilgili sonucu destekler niteliktedir.

Türkiye şartlarında yabancı dilin okul dışında kullanılabilme olasılığının olmaması okullarda yabancı dil saatlerinin arttırılmasıyla olumlu bir durum haline getirilebilir. Öğrenciler ana dili öğrenirken dile maruz kaldıkları kadar yabancı dili öğrenirken aynı derecede yabancı dile maruz kalamamaktadırlar. Cameron (2005) dil öğretiminde esas amaçlardan birinin çocuklara konuşmalarda ve yazılı

metinlerde dilin nasıl kullanıldığı hususunda yardımcı olmak olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin yabancı dili öğrenme ortamında ne kadar bulduklarından çok buldukları ortamda yabancı dili öğrenirken ne kadar kaliteli zaman geçirmiş oldukları da önemlidir. Ders saatinin yetersiz olmasına yönelik Kandemir ve Tok (2017) tarafından elde edilen verilerde öğretmenler, İngilizce ders saatinin çok az olduğunu belirterek, öğrenme ve öğretme süreçlerinde tekrar yapamadıklarını ve bazı etkinlikleri ders içinde yetiştiremeyerek ödev vermek zorunda olduklarını vurgulamışlardır. Bu da ders saatlerinin kaliteli olarak değerlendirilemediği sonucunu doğrulamaktadır. Yücel ve diğerleri de (2017) haftalık ders saatlerinin öğrencilerin hedeflenen dil yeteneklerine ulaşabilmeleri için artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Bayyurt (2012) yaptığı çalışmada, İngilizce ders saatlerinin etkin bir biçimde kullanıldığında, öğrencinin dili öğrenmesine yardımcı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretim programına bağlı olarak ders saatleri arttırılamıyorsa da İngilizce öğretmenlerine ders saatlerini konuşma becerilerine yönelik olarak daha verimli kullanabilmeleri ile ilgili eğitim verilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Bu eğitimlerden sonra öğretmen uygulamaları takip edilerek eğitimin sürdürülebilirliği arttırılabilir (Şahin ve Yıldırım, 2016).

İngilizce seçmeli derslerin yanında, öğrenciler ile yapılan görüşmelerde O3 öğrencileri okuldan sonra gittikleri takviye kurslarından bahsetmişlerdir. Kurslar “öğrenci/kursiyer ve velilerden gelen istek üzerine kurs merkezlerinde belirlenen dersler için” açılır (MEB, 2014b, s. 4). Ayrıca MEB Destekleme ve Yetiştirme e-kılavuzu (2017-2018) incelendiğinde 1 ve 2. dönem örgün eğitim kurumlarında açılan kurslarda; hafta içi bir günde en fazla iki farklı dersten toplam dört saate kadar, hafta sonu bir günde ise en fazla beş farklı dersten toplam sekiz saate kadar kurs verilebileceği yer almaktadır. MEB tarafından sağlanan bu olanakların her okul tarafından yabancı dil kursu olarak uygulanması yabancı dil eğitimi açısından olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir çünkü O3 kodlu okulun İngilizce dersi için takviye kurslarının olmasının olumlu sonuçlar doğurduğu öğrencilerle yapılan konuşma etkinliği sonucunda görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ölçmek amaçlı yapılan İngilizce konuşma etkinliği analizinde aritmetik ortalamalarına bakıldığında O2, O3 ve O4 okullarının ortalamalarının yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunlara bağlı olarak öğrencinin dile maruz

kalma süresi ile İngilizce konuşma becerisinin gelişmesi arasında doğru orantı olduğu, ders saati arttıkça öğrencinin de İngilizce konuşma becerisinde başarı düzeyinin arttığı yönünde yorum yapılabilir. İngilizce ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yapan öğretmenlerin bu durumu iyileştirebilmek için MEB tarafından sağlanan seçmeli ders ve takviye kursları gibi imkanları değerlendiriyor olmaları yabancı dil eğitiminin önemini farkında olduğunu göstermektedir. İngilizce ders saatlerinin az olmasından dolayı memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenler konuşma etkinliklerini ders saatleri içerisinde yapmakta zorlandıklarını söylemişler, bu durumu seçmeli dersler ve kurslar ile telafi etmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ancak öğretim programına (MEB, 2018) bakıldığında programın uygulanmasına dair önemli hususlar arasında “Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında öğretim programındaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır” maddesi yer almaktadır (s. 94). Böylece öğretmenlerin çok sık vurguladığı “zaman yetersizliği” bu madde ile telafi edilerek diğer önemli bir madde olan “öğrencilerin dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine o dil ile ilgili bir şeyler yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeleri” için ders saatleri etkili bir şekilde kullanılabilir. Suna ve Durmuşçelebi'nin (2013) yabancı dil öğrenme ve öğretme problemine ilişkin çalışmalarında belirttikleri gibi ders içi ve dışı ortamlar, öğrencilerin anlaşılabilir girdi elde edebilecekleri şekilde hazırlanmalıdır. Böylece ders saatlerinin daha etkili kullanılacağı gibi yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmek adına daha verimli öğrenme ve öğretme süreçlerinin olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programını ders kitapları gibi algılayıp kitapları tamamlama kaygısı taşımaları yerine öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirmek ile ilgili çalışmalar yapmaları anlamlı olabilir. Acat ve Demiral'ın (2002) da belirttiği gibi: “Dil öğretimi süreci uygun kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir” (s. 315); bu durumda öğretmenin ders içi etkinlikleri farklılaştırıp öğrenciye sunması anlamlıdır. Bu bağlamda araştırmada, ders esnasında yapılan yabancı dil ile ilgili etkinlikler değerlendirildiğinde öğretmenlerin vakit oldukça öğrencilere İngilizce konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yaptırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaptırdıkları etkinliklerden biri dramadır, öğretmenler drama kapsamında öğrencilere tiyatro ve kukla seslendirme gibi etkinlikler yaptırmaktadırlar. Drama, tiyatro, rol yapma ve seslendirme birbirlerine yakın etkinlikler olarak

değerlendirilebilir. Örneğin öğretmen, otobüse binen kör bir dilenciye taklit ederse öğrenciler konu ile ilgili açıklamaları daha iyi anlayacaktır (Demirel, 2004). Larsen-Freeman (2003) da iletişimsel dili öğretme metodunda bu etkinliklere yer vermiştir; drama gibi etkinlikler öğrencilere farklı sosyal roller edinme ve farklı sosyal durumlarla ilgili iletişim kurma becerilerini pratik etme fırsatı verir. Bir diğer etkinlik de soru-cevap tekniği ile yapılan etkinliklerdir. Soru-cevap tekniği ile öğrencilerden cümle kurarak soru sormaları ve cevap vermeleri beklenir, böylece öğrenciler yeni kelimeleri ve gramer yapılarını tekrar etme şansı bulur (Larsen-Freeman, 2003). Bu doğrultuda görüşme yapılan öğretmenlerin kelime bilgisine vermiş olduğu önemden dolayı soru cevap tekniğini kullanıyor oldukları sonucuna varılabilir. Çalışmada elde edilen kısıtlı sınıf içi etkinliklere yönelik Tekin Özel'in (2011) doktora çalışmasında öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde "iletişimsel öğrenme", "eleştirel düşünme etkinlikleri", "beyin fırtınası", "görev tabanlı öğrenme" gibi etkinliklerle ilgili çok fazla sorun yaşanırken "rol oynama", "drama", "eğitsel oyun", "ikili ve grup çalışmaları" gibi etkinliklerde daha az sorun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada elde edilen sonuç ile bu çalışmada etkinliklere yönelik elde edilen sonucun daha az sorun yaşanan ve sınıf içinde uygulanan etkinlikler açısından benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Veri analizi yapılırken oluşturulan kodlardan biri de üniteler ve konular arası sürekliliktir. 2006 ve 2013 İngilizce öğretim programları ile ilgili yapılan araştırmada ve benzer araştırmalarda, söz konusu programlarda üst sınıflara çıkıldıkça dil becerilerinin, işlevlerinin, yapılarının ve kelimelerin tekrar edilerek genişletildiği bulgusu elde edilerek süreklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetintaş, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017). Kitaplar ve üniteler arasında süreklilik olması konuların tekrar edilmesine olanak sağlayacağından öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı arttıracak unsurlardandır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde sürekliliğin sağlanması için içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal program yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Sarmal programlamada yeni konu bir kere öğretilip bırakılmaz, aksine derslerin farklı zamanlarında tekrar öğretilir, öğretmenler ve öğrenciler aynı konuya birden fazla çalışırlar ancak her seferinde belli bir konu daha zor ve karışık şekilde karşılına çıkar (Dubin & Olshtain, 2000). Bu bağlamda, okullarda kullanılan kitapların konu ve üniteleri arasında süreklilik olmasıyla ilgili görüşleri alınan öğretmenler süreklilik olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. İngilizce öğretim programını göz

önünde bulundurulduğunda kitaplar ve üniteler arası süreklilik olması, erken yaşta dil öğreniminin gerçekleşmesi, konuşma becerilerinin ön planda tutulması öğretmenler tarafından İngilizce konuşma becerileri ile beraber dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için olumlu unsurlardandır. İngilizce kitapları göz önünde bulundurulduğunda üniteler ve konular arasında süreklilik olduğu görüşüne sahip olan T5, bu durumun öğrenciler açısından olumlu bir durum haline getirilemediği konusuna değinmiştir. Bunun gerekçesi olarak da öğrencilerin konuları hatırlamaması, önceki sene işlenen konuları unutmuş olarak yeni seneye başlamalarını göstermiştir. İngilizce eğitiminin ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamasının öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi görüşme sorularıyla öğretmenlere sorulduğunda temelde öğrencilerin konuları hatırlamadığı yönünde cevap alınmıştır. Öğretmenler hatırlayan öğrencilerin de yalnızca kelimeleri hatırlayabildiklerini ama bunları cümle içinde kullanmakta zorlandıklarını söyleyip çalışan öğrencinin her şekilde başarılı olacağını vurgulayarak konuşma becerisini ilerletmenin biraz da öğrencinin çalışmasına bağlı olduğunu söylemişlerdir. Bu durumun ortaya çıkabileceği öngörüldüğünden MEB İngilizce öğretim programına (2018) yönelik doküman analizinde “2 ve 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı – Uygulama Önerileri” bölümünde öğretmenlere: “Öğretim programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanmalıdır. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlatınız ve öğrenmelerin kalıcılığını desteklemek için daha önceki etkinlik şarkı ve kelimeleri kullanınız” önerisi verilmektedir (s. 95).

Öğretim programını sarmal olarak düşünmenin yanı sıra öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgileri tekrar etmeleri konusunda da öğretim programında öneriler bulunmaktadır: Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve böylece bilgi ve becerilerini taze tutarlar (MEB, 2018). Öğretim programlarında sürekliliğe önem verilmesine rağmen Çetintaş (2010), araştırmasında öğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı olması gerektiği ile ilgili MEB tarafından yönetmelikte yer alan maddeye vurgu yaparak üniteler ve konular arası sürekliliğin gerçekleşememe sebebi olarak kurumsal alt yapının yeterince sağlanmamasını göstermektedir. Kurumsal alt yapı ile kastedilen yeni eğitim sistemi ile beraber yabancı dil derslerinin ilköğretimden başlaması ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenenlerin sayısının artmasından dolayı ortaya çıkan öğretmen açığıdır. Bu açığın kapatılması için alan dışı mezunlara İngilizce

Öğretmenliği sertifikası verilerek İngilizce Öğretmeni olma hakkı verilmiştir. Tebliğler Dergisinde (MEB, 2014a) alan dışı mezun olan öğretmenlerin atamalarıyla ilgili “Öğretmen Olarak Atamaya Esas Alanlar” bölümünde “ihtiyaçların karşılanamaması halinde İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programını tamamlamış olmaları koşuluyla yabancı dille öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümlerinden mezun olanların puan üstünlüğüne göre atanabilecekleri” maddesi yer almaktadır. Çetintaş (2010) “dilsel düzeyleri istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri eksik öğretmenlerin atanması” gibi konuların tartışmaların doğmasına neden olduğuna araştırmasında yer vermiştir. Demirpolat (2015) ise öğretmenlerin istihdam edilme süreçleriyle ilgili çeşitli sorunların dil öğretiminde başarısız olma nedenlerinden biri olduğunu söylerken ülkemizde uzun yıllar boyunca farklı alanlarda lisans eğitimi almış kişilerin İngilizce öğretmeni olarak atandıklarını belirtmiştir. Alan dışı mezun öğretmenlerin ilkökul öğretim programına hakimiyetleri olmadığından üniteler ve konular arası sürekliliği sağlamakta zorluk çekebilirler. Bu sebeple Büyükduman da (2005) çalışmasında, öğretim programında İngilizce öğretim ilkeleri, yaklaşımları ve yöntemlerinin yer alması gerektiğini, öğretmenlere yol göstereceği için, önermektedir.

Araştırma yapılan okullarda da toplam dokuz İngilizce öğretmeninden sadece ikisinin lisanslarını İngilizce öğretmenliği birinin de İngiliz dili öğretimi bölümünde tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden bir diğerinin de İngilizce ile ilgili bir alandan mezun olurken diğer beş öğretmen tamamen farklı alanlardan mezun olmuşlardır (Bkz. Tablo 5). Yapılan görüşmelerde de alan dışı mezun olan öğretmenler (T1, T7) öğretim programına hakim olmadıklarını söylemişlerdir. Böylece görüşme yapılan öğretmenlerden alan dışı mezun olanların üniteler ve konular arasındaki süreklilikten haberlerinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Halbuki, Doğan (2012) araştırmasında öğretmenlerin programın yapısının, kapsamının ve özelliklerinin farkında olmaları gerektiğini belirterek bu farkındalığın öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi gerektiği konusuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca Doğan’a (2012) göre ulusal ve uluslararası alanda eğitim, öğrenme ve öğretme programları ile ilgili yapılan yeniliklerden ne derece sonuç alınabildiği programların uygulanma derecelerine bağlıdır. Bu duruma bağlı kalarak, görüşme yapılan öğretmenlerin program okuryazarlığı hususu gündeme gelmektedir çünkü öğretmenlerle yapılan görüşmelerden Özüdoğru’nun da (2016) araştırmasında

belirttiği gibi öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlere öğretim programının sık sık değişmesinden ve yeterli olarak tanıtılmamasından kaynaklanıyor olabilir (Alkan ve Arslan, 2014; Yücel ve diğerleri, 2017).

Çetintaş'ın (2010) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasındaki iletişimin güçlendirilmesi için hizmet içi eğitim verilmesi ile ilgili yapmış olduğu vurguyu ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri olarak daha da özele indirgeyebiliriz. Yalnız alan dışı mezun olan öğretmenlerin değil aynı zamanda İngilizce Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin de program okuryazarlığı konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir, örneğin İngilizce öğretim programlarında konuşma becerilerinin ön planda tutulduğunu bilmediği görüşünü paylaşan öğretmenler olduğu dikkat çekmiştir. Halbuki Cameron'un (2003) öğretmen eğitimi ile vurguladığı üç hassas nokta vardır: Birincisi, öğretmen öğrencinin nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlamalı; ikincisi, İngilizcenin başlangıç becerilerini öğretmede donanımlı olmalı; üçüncüsü, öğretmenin öğrettiği dile hakim olması ile ilgili öğretmenin tüm ders boyunca öğrencilerle İngilizce konuşabilme beceri ve bilgisine sahip olmalıdır. Bu durum ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerde öğretmenler; öğretim programları hakkında ve kitaplar, üniteler ve konular arasında var olan sürekliliğin işe yarar hale gelebilmesi için yapılacaklarla ilgili detaylı olarak bilgilendirilmelidir. Genç'in (2002) de çalışmasında vurguladığı gibi yabancı dil öğretmenin öğrettiği yabancı dile hakim olması ve meslek bilgisiyile donanmış olup sürekli gelişen öğretim ve yöntem bilgilerinden haberdar olması önemlidir. Elde edilen bu verilerin yanı sıra öğretmenlerin tecrübe yılları değerlendirildiğinde de öğrencilerin sadece 5. sınıf seviyesindeki İngilizce konuşma becerilerine yönelik etkisi ile ilgili sonuçta varıldığından erken yaşta yabancı dil öğrenimi ile ilgili anlamlı bir veri elde edilememiştir, bunun için öğrencilerin ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin tecrübeleri ile ilgili veri toplanıp sunulması anlamlı olabilir.

Yeni öğretim programında konuşma becerisinin ön planda tutuluyor olmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı katılımcı öğretmenler tarafından kabul edilmektedir. Öğretmenler bu durumun etkinliklerle desteklenmesi gerektiği konusunu vurgularken, Gömleksiz ve Aslan (2017) tarafından da belirtildiği gibi öğrenilen dilde kalıcılığı arttırmak için öğrencilerin sınıf içinde yapılan konuşma becerisini destekleyecek etkinliklerle dili kullanma sürelerinin arttırılması gerektiği

görüşünü desteklemektedirler. Özüdoğru da (2016) araştırmasında öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Buna bağlı olarak TEDMEM (2016) tarafından yapılan araştırma ile “okulda ve sınıfta geçirilmesi gereken süre ne kadar artarsa istenilen bilgi, beceri, değer ve davranışların kazanılmasının da o ölçüde artacağı yönündeki varsayımın gerçekteşmesinin ancak öğretim süresinin etkili kullanılması ile mümkün olduğu” sonucuna ulaşılmıştır (s. 97). Yabancı dili öğrenirken öğrenilen dile maruz kalmak, o dili sık kullanmak öğrenmede kalıcılığı artıran etkenlerdendir. Okulda ders olarak görülen İngilizcenin okul dışında ana dili İngilizce olmayan toplumlarda kullanılması pek mümkün değildir (Seçkin, 2010). Ülkemizde İngilizce eğitimi sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Miller (2014), bu durum ile ilgili öğrenciler sadece öğretmenlerinden duydukları ve onların öğrencilerin önüne koydukları İngilizce ile sınırlandırıldıkları konusuna değinmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri okul dışında yapabilecekleri İngilizce etkinlikler için teşvik etmelerinin yanı sıra derslerde öğrencileri İngilizce diline olabildiğince maruz bırakmaları ve dili kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları faydalı olacaktır. Cameron (2005) yabancı dil öğrenmenin temel özelliğinin öğrenilen yabancı dile maruz kalma süresi ve stili olduğunu söylemektedir. Cameron’a (2005) göre sınıfın dışında öğrenilen yabancı dile maruz kalma imkanı çok azdır. Dolayısıyla öğretmenin görevi de sınıf aktiviteleriyle öğrencilere yabancı dili edinmeleri için fırsatlar oluşturmaktır, böylece yeni öğrendikleri dile daha fazla maruz kalmış olacaklardır. İngilizce ders saatinin ilkokulda iki, 5 ve 6. sınıflarda üç saat olmasının yetersiz bulunmasının yanında görüşme yapılan öğretmenlerin sıralamış olduğu eğitim durumları, öğretim ortamları ile ilgili olumsuz durumlar da hem İngilizce eğitiminde hem de İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkiye’de neden geri kalındığı konusuna açıklık getirmektedir. Bayraktar’a (2013) göre Türkiye’de yabancı dil eğitiminde ve İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda geri kalınmasının sebepleri arasında iletişim esaslı dil öğretim sistemi ön planda olması gerekirken gramer tabanlı eğitim verilmesi vardır. İletişim odaklı yazıldığı söylenen kitapların dahi dil bilgisel unsurlar üzerine oluşturulduğunu savunmaktadır.

TEPAV (2014) tarafından yapılan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” raporuna göre de Türkiye’de yabancı dil eğitiminde geri kalınmasının sebepleri arasında İngilizcenin herhangi bir ders

olarak öğretilmesi, öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenememesi, sınıf ortamlarının İngilizce etkinlikler süresince iletişim kurmaya elverişli olmaması vardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin de belirttiği gibi sınıfların kalabalık olması İngilizce konuşma becerileri ile ilgili yapılacak olan etkinliklerin kısıtlı tutulmasına sebep olmaktadır. Bu durumda her öğrenciye hitap edebilmek için öğretmenler İngilizce derslerinde ana dili de kullanırlar, öğrenciler öğretmenlerini örnek alacağından özellikle kendilerini ifade etmekte zorlandıkları zamanlarda ana dilde konuşma ihtiyacı duymaları da kaçınılmazdır. Ancak ana dilin kullanımı kısıtlı ve belirli zamanlarda olmalıdır. İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde de derslerde ana dilin kullanımının kısıtlanmadığı görülmektedir aksine karışık yönlendirilmeler yapılırken ya da zor kavramlar açıklanırken ana dile başvurulabileceği söylenmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin derste yalnızca İngilizce konuşmadığı, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe de konuştukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrencilere sorulan ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin ders süresince ne kadar İngilizce konuştuklarına dair olan görüşme sorusuna verdikleri cevap değerlendirildiğinde ilkököl İngilizce öğretmenlerinin ders esnasında İngilizce konuşma sürelerinin ortaoköl İngilizce öğretmenlerine nazaran daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders süresince hem ana dil hem de öğrenilen yabancı dilin kullanılması dil ediniminde verimli bir sonuca ulaşılmasına sebep olacaktır. Öğrenciler yabancı dile maruz kaldıkça öğrendikleri yabancı dil ile ilgili yeterlikleri de artacaktır. Bu da hem öğrenciler hem de öğretmen tarafından ders esnasında hedef dilin kullanılmasıyla sağlanır. (EURYDICE, Eurostat, 2012). Çakır (2011), Danimarkalı ilköğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin derslerde konuşmalarını öğrencilerin anlayabileceği seviyeye göre ayarladıkları sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin yabancı dil öğrenirken konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri için dinleme ve okuma becerileri ile dile maruz kalmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen görüşmelerinden edinilen veriye göre, öğretmenler, öğrencilerin İngilizce konuşmaları için ders saatlerini yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenler, açıkça derslerini hem İngilizce hem de Türkçe olarak işlediklerini, bu durumun önüne geçebilmek için de öğrencilere drama, yarışma gibi çeşitli İngilizce etkinlikler

yaptırdıklarını söylemektedirler. Scott ve Ytreberg (1995) öğrencilerin İngilizceyi konuşurken farkında olmadan takıldıkları yerde çok doğal bir şeymiş gibi ana dillerini kullanabileceklerinden bahseder. Buradan hareketle, öğretmenin de derste hem İngilizce hem Türkçe konuşması öğrencilerin İngilizce konuşmaya çalışırken ana dillerinden de kelimeler kullanmalarında bir sakınca olmadığı sonucunu çıkarmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin de bu tür durumlarla karşı karşıya kaldıklarında öğrencileri uygun bir şekilde yönlendirerek öğrencinin İngilizce olarak konuşmasına devam etmesini sağlamak için etkinliklerini düzenlemeleri olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Larsen-Freeman (2003) ana dilin, iletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda kullanılabileceğinden bahsetmiştir ancak mümkün olduğunca çok hedef dilde konuşulması gerektiğini de vurgulamıştır. Bunun yalnızca aktivite yaparken değil aynı zamanda öğrencilere ödev verirken ya da bir etkinliğin açıklamasını yaparken de hedef dilde konuşulmasının önemli olduğunu belirtmiş ve hedef dilin çalışılması gereken bir ders değil iletişim için bir araç olduğunun öğrencilere fark ettirilmesi gerektiği konusuna değinmiştir.

Bulgular derslerde ana dilde konuşulmasının yanında çeviri etkinliklerinin yapıldığını da göstermektedir. Çoğunlukla kelime bilgisi ile ilgili çeviri yapılmasından söz edilmesinin yanı sıra cümle çevirisi yaptıklarından da bahseden öğrenciler bunun kendileri için yararı olduğunu düşündüklerini belirtmiş ve öğretmenin çeviri yaparken kendilerinin bilgisini ölçebildiğini söylemişlerdir. “The Role of Translation in Foreign Language Teaching” adlı uluslararası yapılmış olan bir tez araştırmasında Cumpenaşu (2007) yabancı dil derslerinde çeviri yapılmasının çok önemli bir yere sahip olduğuna değinmiştir. Kelimelerin anlamlarının ya da gramer yapılarının anlaşılır olması gibi etkenlerden dolayı çevirinin önemli olduğundan bahsederken, yabancı dilde konuşma alışkanlıkları ve becerilerinin gelişmesinde yardımcı olmayacağını da belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin çeviriyi, yeni bir materyali anlatırken ya da öğrencilerinin bilgilerini kontrol ederken kullanmalarının daha anlamlı olacağı söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin konuşmaları değerlendirildiğinde kelime öğretimine çok önem verildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin ilkokuldan itibaren İngilizce öğrenmelerinin en büyük avantajı, kelime bilerek ortaokula başlıyor olmalarıdır. İngilizce konuşup cümle kuramaları bile öğrencilerin kelime biliyor olmaları öğretmenler için önemli bir kriterdir. Öğrenciler

de öğretmenlerinin önem verdiği bu kelime bilgisi ile ilgili öğretmenlerin sık sık kelime ara sınavı yaptıklarından bahsetmektedirler. Yani ünite içinde öğrendikleri kelimeleri ünite sonunda İngilizcesi yazılı olan kelimelerin Türkçe anlamlarını yazarak ara sınav olmaktadır. Bu da demek oluyor ki öğrenciler ezberlemeye teşvik edilmektedir. Ancak esas olan, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ortaöğretim kurumları öğretim programında (2011) belirtildiği gibi, öğrenilen yabancı dilin kurallarının doğrudan öğrenciye verilmesi yerine öğrenci tarafından araştırılarak bulunması kalıcılığı arttıracaktır. Kalıcılığı arttırmak için bir diğer yöntem de sınıf içinde ve dışında dil ile ilgili üretime yönelik etkinlikler yapılmasıdır.

Bulgular yenilenen ders kitaplarındaki konuların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu göstermektedir. Ancak genel olarak öğretmenler ders kitaplarını etkinlik ve konuşma becerilerini geliştirme açısından yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenler ders kitaplarını kullanmalarının yanı sıra ek kaynaklardan yararlanmak zorunda olduklarını, kitapların yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ders kitapları ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınabileceği önerisinde bulunmuştur ancak bu konu zaten MEB tarafından gündeme getirilmiş ve 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı için düzenlenecek olan taslak öğretim programı ile ilgili kamuoyu görüşleri için internet üzerinden bir platform oluşturulmuştur.

Ders kitaplarının yanında öğretmenler için temin edilen öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliği ile ilgili görüş sorulduğunda öğretmenlerden 2017-2018 eğitim öğretim yılında ellerine öğretmen kılavuz kitaplarının ulaşmadığını belirtmişlerdir. Tebliğler Dergisi (2017) incelendiğinde öğretmen kılavuz kitabının hazırlanmayacağı açıkça yazmaktadır. Ancak bu durumun kendilerini etkilemediğini söyleyen öğretmenler tecrübeli öğretmenlerin kılavuz kitaplarına ihtiyacı olmayacağını söyleyerek kılavuz kitaplar ellerine ulaşsa da kullanmaya gerek duymayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kılavuz kitaplarını yalnızca cevap anahtarı olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin tecrübeli olmalarından dolayı öğretmen kılavuz kitaplarına ihtiyaç duymadıkları ile ilgili yaptıkları yorumlar TEPAV ve British Council (2013) araştırmasının sonuçları ile uyusmaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenler, öğretim yöntemlerine yönelik sorulan soruda kendi tecrübelerinin öğretmen ve öğrenci kitabından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Halbuki öğretmen kılavuz kitaplarının içeriği ve öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya

çıkarmak yönlendiriciliği, öğretim programının başarılı olmasında en önemli etkenlerdendir (Göçer, 2011). Öğretmen kılavuz kitaplarının yönlendirici olması beklenirken öğretmenler kılavuz kitabın olmamasını olumlu bir durum olarak yorumlayarak kılavuz kitabın öğretmenleri kısıtladığını belirtmişlerdir.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında öğrenciler ile öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik görüş bildirmeleri gereken görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle beraber ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmelerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri hedeflerine ulaşma düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla da öğrencilerle İngilizce konuşma etkinliği yapılmıştır.

Öğretim programında vurgulandığı üzere yabancı dil eğitiminde esas olan iletişim becerilerini güçlendirmek olduğu için her seviyede dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmektedir. Yeni öğretim programında da 2. sınıftan itibaren her seviyede konuşma becerilerine yer verilmesi dikkate alınmıştır. Bu seviyede ilk defa İngilizce eğitimi alan ve 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olmuş 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmeye başlamış olan dört farklı okuldan 34 öğrencinin İngilizce konuşma becerileri İngilizce konuşma etkinliği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Bunun için, öğrencilerden, bir resim üzerinde gördüklerini anlatmaları ve araştırmacı tarafından sorulan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışmada görsel kullanılmasının amacı, uluslararası sınav yapma konusunda uzman bir kuruluş olan British Council (2018) tarafından da açıklandığı gibi yaş grubundan dolayı öğrencilerin tek bir konuya odaklanmalarını sağlamak (yaş grubundan dolayı) ve öğrencilerin oyun çağında olmaları da dikkate alınarak değerlendirme süresinde öğrencileri sıkmamaktır. Öğrencilerden elde edilen bu veri, araştırmacı tarafından adapte edilen rubrik tarafından değerlendirilmiştir. Bu rubriğe göre her kriterde A1 seviyesine ulaşan öğrencilerin, her kriterden üç tam puan almış olması beklenmektedir. Bu durumda, görüşme yapılan öğrenciler arasında her kriterden üç tam puan alan öğrenci sayısı toplamda üçtür. Hiçbir soruyu anlamayarak sorulara cevap veremeyen, sıfır puan alan öğrenci sayısı da ikidir. Söz konusu iki öğrenci A1 seviyesinde olması gereken bir öğrencinin edinmesi gereken kazanımlardan hiçbirini edinemediği için beşinci sınıfın sonunda ulaşmaları beklenen A1 seviyesine ulaşamadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu öğrencilerin aynı okulda oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemi ile ilgili yaptıkları yorumlar değerlendirildiğinde de İngilizce öğrenmenin öneminin

bilincinde oldukları ancak İngilizceyi sevmedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, İngilizceyi sevmeme nedenleri olarak öğretmenlerin kaba davranmalarını ve dersin zorluğunu göstermişlerdir. Benzer sonuçlar da 2013 yılında TEPAV tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin İngilizceyi sevmeme nedenleri arasında dersi sıkıcı bulmaları, konuların üstesinden gelmekte zorluk yaşamaları, İngilizce öğretmenini sevmemeleri ya da İngilizce ders kitaplarını sevmemeleri bulunmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak İngilizce görüşmede başarısız olan öğrencilerin derse ilgi duymadığı yorumu yapılabilir. Engin'e (2006) göre öğrencilerin ilgi eksikliği yabancı dil öğrenme başarısını olumsuz olarak etkileyen faktörler arasındadır.

Tüm kriterlerden bir puan alan toplam öğrenci sayısı ise beştir. Söz konusu öğrencilerin A1 seviyesine ulaşma düzeyleri değerlendirildiğinde ulaşılması beklenen hedeflerde fazlasıyla eksik olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı okulun öğrencisi olmaları da dikkat çekmektedir. Bu durum ile ilgili söz konusu okulun öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, ders saatlerinin yetersizliğinden sıkça bahsettiği ama bu durumu iyileştirmeye yönelik ek çalışma yapmadıkları görülmektedir. Diğer okulların öğretmenleri de görüşme sırasında ders saatlerinin yetersizliğinden sıkça bahsetmişlerdir ancak bu yetersizliği seçmeli İngilizce dersleri ya da takviye İngilizce kursları ile gidermeye çalışmışlardır. TEPAV (2013), araştırma sonunda ders saatleri ile ilgili yapılan önerilerden birisi ders saatlerinin iletişim açısından etkili kullanılabilmesidir, ders saatlerinin artırılıp gramer tabanlı bir eğitime devam edilmesinin ters etki yapacağı görüşü araştırmada açıkça belirtilmiştir. Diğer puan dağılımlarına bakıldığında farklı kriterlerden iki ve üstü puan alan öğrencilerin hedeflenen A1 seviyesini tanımlayan kazanımların bir kısmını karşıladığı ve ancak halen eksikleri olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin evlerinde İngilizce dersini destekleyen kişilerin olması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak evdeki destek ile vurgulanmak istenen İngilizce konuşma becerilerine olan katkı ile ilgili olumlu sonuçlar elde edilememiştir. Çünkü öğrenci görüşmelerinde ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin evde kelime anlamı sorma, yazılı sınavlara çalışma ya da İngilizce ödev yapma konularında yardım aldıkları ortaya çıkmış bu sebeple de İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik evde alınan yardımlara dair sonuç elde edilememiştir. Halbuki Çakır (2011), evde ebeveynlerin akıcı olarak İngilizce

konuşması, evlerde internet, müzik, televizyon gibi medyaların sık kullanılıyor olmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine çok büyük katkısı olduğunu vurgulamıştır. TEPAV ve British Council (2013) iş birliği ile yapılan araştırmada da ebeveynlerin İngilizce düzeyleri arttıkça evde kullanılan iletişim araçlarının oranının arttığı sonucuna ulaşılmıştır, bu da dolaylı olarak öğrencilerin yabancı dil konuşmalarını etkileyen faktörlerden olabilir.

Bütün kriterlerden üç puan alan üç öğrenci ile yapılan görüşmeler incelendiğinde de bir öğrencinin okulunda takviye kurslarına katıldığı, bir öğrencinin hafta sonu dil kursuna gittiği ve diğer öğrencinin de seçmeli İngilizce dersini aldığı sonucuna varılmaktadır. İngilizce ders saatlerine bağlı olarak öğrencilerin İngilizce diline maruz kalma sürelerinin artması İngilizce konuşma becerilerine olumlu olarak yansıdığı söylenebilir.

Özetle, Türkiye’de uygulanmaya başlayan yeni eğitim sistemi ile erken yaşta yabancı dil eğitiminin konuşma becerilerine yönelik doğurguları incelendiğinde öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitimi almaya başlamasının öğrencilerde İngilizce kelime bilgisinin artması, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini kavraması ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin derste dil açısından daha kendilerine güvenli oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Ancak diğer bir yandan da İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili çok fazla yol kat edilemediği ve becerilerin kelime düzeyinde kaldığı görülmüş bunların sebebi olarak da İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu ve öğretim ortamlarının elverişli olmamasından dolayı konuşma becerilerine yönelik olarak aktivitelere kısıtlı yer verildiği, öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili eksiklikleri olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik İngilizce öğretmenlerine, öğretim programı uzmanlarına ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine engel olarak öğretmenler tarafından en çok vurgulanan konu İngilizce ders saatlerinin yetersizliğidir. MEB tarafından okullara İngilizce seçmeli dersi ve kurs açma hakkı verilmiştir ancak araştırma bulgularına göre seçmeli dersler ve kursların uygulanması öğretmenlerin

ve okul yönetiminin tercihine bırakılmıştır. Bu yüzden her okulda kursların olduğunu ya da seçmeli İngilizce derslerin bütün öğrenciler tarafından seçildiğini söyleyemeyiz. Bu nedenle ilköğretimde haftalık İngilizce ders saatleri arttırılabilir ve takviye kurslarının okullarda zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir ya da öğretmenler kurs açmaları için teşvik edilebilir.

Öğretmenler ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yaparken, MEB tarafından yapılan önerilerden olan ders kitabını bitirme kaygısı olmadan dersleri işleme maddesine dikkat çekmek gerekir. Öğretmenlerin söz konusu maddeden ve İngilizce öğretim programında konuşma becerilerinin ön planda tutulduğundan haberi olmaması yeteri kadar program bilgisine sahip olmadıkları sonucunu çıkarmamıza sebep olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programını daha iyi tanımaları için MEB tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir. Söz konusu hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda gelişmelerine destek olmanın yanı sıra İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerini içeren konuları da kapsayabilir çünkü öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çok sık olarak soru cevap tekniği ve drama yöntemini kullandıklarına aynı zamanda kelime öğretimi ve ezberi yaptırıldıklarına ulaşılmaktadır. Söz konusu hizmet içi eğitimler arttırıldıktan sonra öğretmen uygulamalarının takip edilmesinin eğitimlerin sürdürülebilirliği açısından önemli olabileceği söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmadıkları sonucuna da ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders içi etkinlikleri çeşitlendirmeme ve farklı yöntem ve teknik kullanmamaları alan mezunu olmamalarından kaynaklanıyor sonucunu çıkarmaktadır. Dolayısıyla MEB tarafından öğretmen atamaları yapılırken alan dışı mezunların İngilizce öğretmeni olma hususunun tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Geçmişte İngilizce öğretmeni yetersizliğinden kaynaklı olarak İngilizce öğretmeni olarak atanan alan dışı mezunların İngilizce öğretmeni olmaya devam edebilmeleri için güncel bir sınava tabi olmaları alan dışı mezun İngilizce öğretmenlerinin yeterliğini ortaya koyabilir ve böylece gündemi takip etmeyen öğretmenlerle kendini geliştirmeye çalışan öğretmenler ayırt edilebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de kitaplar ve üniteler arasında süreklilik olduğudur. Süreklilik konusunda aynı görüşte olan öğretmenlerin bahsettiği diğer husus da ilkokuldan itibaren öğrencilerin

kelime bilgisinin artırılması için çalışmalar yapılmasıdır. Öğretmenler öğrencilerin kelimeleri hatırlayabildiklerini ancak onları cümle içinde kullanamadıkları konusuna değinmişlerdir. Bu nedenle ilkokulda yoğun olarak kelime bilgisi verilirken öğrencilerin bu kelimeleri cümle içerisinde kullanabilmeleri için de çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde kullandıklarında kelimeler daha kalıcı olacağından buna yönelik etkinlikler yapılmalı, öğrenciler mümkün olduğunca ders içerisinde yeni kalıplar ve kelimelere karşılaştırılmalıdır. Bunlara bağlı olarak geçmiş konuların unutulmaması için derslerde yeni etkinlikler ve konuların arasında önceden öğretilen konulara da yer verilmesi yararlı olabilir.

Kelime bilgisinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin İngilizce konuşma beceri seviyelerinin ilerletilebilmesi için ders süresince öğrencinin yeni öğrendiği yabancı dili kullanabileceği etkinlikler yapılmalı, sınıf ortamları iletişimsel yaklaşıma yönelik etkinliklerin yapılabileceği şekilde düzenlenmeli ve öğrenciler ders dışında da İngilizce ile ilgili yapabilecekleri etkinlikler konusunda yönlendirilmelidirler.

Öğretmenlerin ortaokul ders kitaplarının yanında ek kitaplardan da yararlanmak zorunda olduklarından söz etmeleri ders kitaplarını yetersiz buldukları anlamına gelmektedir, bu nedenle öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kitaplarda öğrencilerin ilgisini çekecek ve dört temel dil becerisini kapsayan etkinliklere yer verilebilir.

5 ve 6. sınıf düzeyindeki İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda 5. sınıf öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin eline ulaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber 6. sınıf için olan öğretmen kılavuz kitapları için de öğretmenlerin kılavuz kitapları kullanmadığı tespit edilmiş ve öğretmenlerin kılavuz kitapları sadece cevap anahtarı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmen kılavuz kitapları tekrar gözden geçirilip öğretmenlere yön gösterecek, farklı aktiviteler sunacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca her seviye için öğretmen kılavuz kitabının basımı ve temini ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

İngilizce öğrenmenin önemine dair öğrencilere sorulan soruya öğrencilerin “İngilizce bir dünya dili olduğu için öğrenmek önemlidir”, “Yabancılarla konuşabilmek için önemlidir” ya da “İyi bir meslek sahibi olabilmek için önemlidir” gibi vermiş oldukları cevaplar öğrencilerin dil öğrenmenin ve İngilizce konuşabilmenin önemini

farkında olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen hedefe gelebilmesi için de İngilizceye maruz kalmaları ve onu konuşabilmeleri önemlidir. Wakabayashi'nin (2015) Japonya'daki dil eğitimi ile ilgili araştırmasının sonucuna yönelik verdiği öneriler Türkiye'deki dil eğitimine yönelik olarak da sunulabilir. Wakabayashi'ye (2015) göre, okullarda ve sınıflarda gerçek iletişim ortamı yaratabilmek ve İngilizcede ufuklarını genişletebilmek için öğrencilerin İngilizce iletişim kurabilecekleri, istediklerini söyleyip istediklerini sorabilecekleri insanlarla bir araya gelebilmelerini sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır. Eğer öğrenciler İngilizce öğrenme ortamlarında ana dillerinde iletişim kurmaya devam ederlerse İngilizcede ufukları gelişmeyecektir.

Kaynaklar

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (31), 312-329. doi: 10.17755/esosder.58834
- Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon – yöntem sorunu ve çözüm önerileri 27 Mart 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/274080431_TURKIYE'DE_YABANCI_DIL_OGRETIMINDE_MOTIVASYON-YONTEM_SORUNU_VE_COZUM_ONERILERI adresinden erişildi.
- Akbaş, G. & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16. doi: <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.54872>.
- Akinoğlu, O. & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 02 Mayıs 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/283176877_egitimde_program_gelistirme_alanina_yeni_bir_kavram_onerisi_program_okuryazarligi_curriculum_literacy adresinden erişildi.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 31(7), 87-99.
- Allen, M. (2011). *Developing and applying rubrics*. 07 Ocak 2018 tarihinde https://www.apu.edu/live_data/files/333/developing_and_applying_rubrics_allen.pdf adresinden erişildi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. 14 Mart 2018 tarihinde <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/207> adresinden erişildi.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngiliz dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Bayraktar, H. (2013). 1 yılda çok iyi düzeyde İngilizce öğrenilebilir. 14 Mart 2018 tarihinde <http://www.comu.edu.tr/haber-8089.html> adresinden erişildi.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12-13 Kasım 2012 A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* (ss. 117-126). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bell, K. (2011). *How ESL and EFL classrooms differ*. 25 Ocak 2018 tarihinde <https://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/> adresinden erişildi.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- British Council (2018). *Introducing language assessment: Answer key – Assessing Speaking*
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/answer_key_assessing_speaking_vb.pdf
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. (28) 55-64. 13 Ocak 2018 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048640/5000045960> adresinden erişildi.
- Cambridge Assessment English. (2018a) About the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). 13 Ocak 2018 tarihinde <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> adresinden erişildi.
- Cambridge Assessment English. (2018b). *Pre A1 starters, A1 movers and A2 flyers: Handbook for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge English (2016). Principles of good practice – Research and innovation in language learning and assessment. 13 Ocak 2018 tarihinde <http://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf> adresinden erişildi.

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112. doi:10.1093/elt/57.2.105
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. 13 Ocak 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/trkefd/issue/21480/230204> adresinden erişilmiştir.
- Chapman, E., & Smith, J. A. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7(2), 125-130. doi:10.1177/1359105302007002397
- Council of Europe (2018). Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference Levels. 13 Ocak 2018 tarihinde <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> adresinden erişildi.
- Colaizzi, P.F. (1978) Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R.S. and King, M., Eds., *Existential-Phenomenological alternatives for psychology*, Oxford University Press, New York, 48-71.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Cumpenaşu, G. F. (2007). The role of translation in foreign language teaching. *Language and Literature – European Landmarks of Identity*, 3(2), 273. doi:10.17684/issn.2393-1140
- Çakır, İ. (2011). Danimarkalı ilköğretim öğrencileri neden güzel İngilizce konuşuyorlar? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (135), 87-91.

- Çavuşoğlu Deveci, C., Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P. & Yücel Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9919
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74. 19 Mart 2018 tarihinde <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90/90> adresinden erişildi.
- DeKeyser, R. M., (2000). The robustness of critical period effects. *Second Language Acquisition*, 22(04), 499-533. 19 Mart 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/231787504_The_Robustness_of_Critical_Period_Effects_in_Second_Language_Acquisition adresinden erişildi.
- Demirel, Ö. (2004). *ELT methodology*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). *Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler*. *TÖMER Dil Dergisi*. 5(118)
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri* (131). İstanbul: SETA Yayınları.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (2000). *Course design: Developing programs and materials for language learning* (10. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- EACEA. (2012). *Avrupa’da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı, doi:10.2797/55062
- Ekuş, B. & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1(1), 40-49. 29 Ocak 2018 tarihinde http://rsstudies.com/Makaleler/1149393832_40-49.pdf adresinden erişildi.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(2), 287-310. 12 Ocak 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/2818/37969> adresinden erişildi.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişmeye Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition research. Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6. Baskı). New York: Mc Graw Hill
- Genç, A. (2012). 4+4+4 uygulaması: Yabancı dil öğretimine yönelik görüşler. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12 - 13 Kasım 2012 A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), (s. 117 - 126) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Genç, A. (2014). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 21 Nisan 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7814/102603> adresinden erişildi.
- Göçer, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(16), 154-164. 21 Nisan 2018 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/gocer_ali.pdf adresinden erişildi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (64), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7374>

- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, 11-13 November, Antalya. 15 Şubat 2018 tarihinde <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> adresinden erişildi.
- Işık, A. (2014). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi: Uluslararası Çevrimiçi Dergisi*, 4(2), 0-26. 15 Şubat 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/jlls/issue/9929/122850> adresinden erişildi.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99. doi:10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. doi: 10.13140/RG.2.2.33737.34402
- Karaata, C. (2010). Millî eğitim bakanlığında görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 107-129. 15 Şubat tarihinde <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36199/407093> adresinden erişildi.
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan “konuşma becerisi öğretimi” eğitim programına ilişkin eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırgöz, Y., Çelik, S., Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212. 17 Mart 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22607/241637> adresinden erişildi.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. & Baykın, Y. (2014). 2. sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşmelerinin incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(22), 55-78. 17 Mart 2018 tarihinde

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/5000070044>
adresinden erişildi.

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press.

MEB (1997). Tebliğler Dergisi. Sayı: 146 s. 590 - 606 15 Şubat 2018 tarihinde <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/61-1997/337-fihrist-1997> adresinden erişildi.

MEB (2006). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. Tebliğler Dergisi, Haziran ek 2585. Ankara

MEB (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. 22 Şubat 2018 tarihinde <https://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf> adresinden erişildi

MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar 22 Şubat 2018 tarihinde http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden erişildi.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB (2014a). Tebliğler Dergisi. Sayı: 2683 Cilt: 77 Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü - ANKARA

MEB (2014b). Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi. ANKARA.

MEB (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı*. 22 Şubat 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden erişildi.

MEB (2017a). Destekleme ve yetiştirme kursları e-Kılavuzu. *Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. 22 Şubat 2018 tarihinde

http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/25172911_2017-2018_DYK_KILAVUZU.pdf adresinden erişildi.

MEB (2017b). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. 22 Şubat 2018 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişildi.

MEB (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Miller, KK. (2014). *What's wrong with English education in Japan? Pull up a chair*. 12 Aralık 2017 tarihinde <https://japantoday.com/category/features/lifestyle/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pull-up-a-chair> adresinden erişildi.

Nunan, D. 2003. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4): 589–613.

Özdemir, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanma yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa diller için ortak başvuru metni paralelinde karşılaştırmalı analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma başarı testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396. 5 Mart 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/pegegog/issue/22566/241099> adresinden erişilmiştir.

- Patton, M. (2005). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*, SAGE Publications, Inc.
- Richards, & Rodgers. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarıçoban, A. & Öz, H. (2012). *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12 - 13 Kasım 2012 A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1995). *Teaching English to children*. London, NewYork: Longman.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SIL (2018). Languages of the world. 29 Nisan 2018 tarihinde <https://www.sil.org/worldwide> adresinden erişildi.
- Soyupek, H. (2015). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. 29 Nisan 2018 tarihinde <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/SOYUPEK-Hasan-YABANCI-D%C4%B0L-%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE-G%C3%9CD%C3%9CLEMEN%C4%B0N-%C3%96NEM%C4%B0.pdf> adresinden erişildi.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.7-24. 19 Şubat 2018 tarihinde <http://www.opusjournal.net/opusarsiv/2013-2/2013-2-1.pdf> adresinden erişildi.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Şahin, İ. ve Yıldırım, A. (2016). Transforming professional learning into practice, *ELT Journal*, 70(3), 241-252.

- Teaching English (2006). Productive skills. 19 Şubat 2018 tarihinde <https://www.teachingenglish.org.uk/article/productive-skills> adresinden erişildi.
- TEDMEM (2013). *Einstein'in Türkiye'deki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşü*. 13 Mayıs 2018 tarihinde <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/einsteinin-turkiyedeki-yabanci-dil-egitimi-hakkindaki-gorusu> adresinden erişilmiştir.
- TEDMEM (2016). Ders saatleri: Ne kadar az ne kadar fazla? Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TEPAV ve British Council (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. 30 Nisan 2018 tarihinde http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Trafton, A. (2018). Cognitive scientists define critical period for learning language. *MIT News Office*. 15 Mayıs 2018 tarihinde <http://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501> adresinden erişildi.
- Tsou, W. (2005). Improving the speaking skill through instruction about oral classroom participation. *Foreign Language Annals*, 38(1), 46-55 doi: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02452.x
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 351-364. 15 Mayıs 2018 tarihinde <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/885/836> adresinden erişildi.
- Ur, P. (2013). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wakabayashi, S. (2015). What is lacking in English language education in Japan? *The Japan News*. 18 Aralık 2017 tarihinde <http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/dy/opinion/20150817.html> adresinden erişildi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

EK-A: Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği

		0	1	2	3
ETKİLEŞİM	SÖYLENENİ ANLAMA VE CEVAP VERME AKICILIK DESTEK İHTİYACI	Katılım yok / Cevap vermeye teşebbüs etmiyor.	Sadece birkaç soruyu ve açıklamayı anlayabilir; sorulara ve görsel üzerindeki yönlendirmelere çoğunlukla cevap veremez; çok fazla *destek aldığında cevap verebilir.	Destekle görsel üzerindeki yönlendirmelere ve soruların çoğuna cevap verebilir; ihtiyacı olduğunda yardım istemeye teşebbüs edebilir, tereddütle cevap verir ve cevaplar gecikebilir.	Çok az destekle görsel üzerindeki yönlendirmelere ve sorulara cevap verebilir; ihtiyacı olduğunda yardım isteyebilir, tereddüt etmesine rağmen sorulara doğru cevap verebilir.
	ÜRÜN		DİL KELİMELER VE KALIPLAR / CÜMLELER	Cümleler uygun değil, açıkça ifade edemez; çok az basit cümle kurabilir ama temel hatalar iletişimi engeller; cevaplar sadece tek kelime seviyesindedir ya da cevap veremez.	**Düşük seviyede, basit cümle kurmayı deniyor fakat anlamı engelleyen bazı temel hatalar yapıyor; genellikle kelime bazında cevap verir ve kalıpları kullanabilir.
TELAFFUZ		Kelimleri söylemek için çabalar ancak öğrencinin konuşmasının ***anlaşılması çoğunlukla zordur.	Öğrencinin konuşmasının anlaşılması bazen zor olabilir.	Öğrencinin konuşması kolaylıkla anlaşılabilir.	

- * “Destek” sınav yapan kişinin soruları tekrar etmesi, yavaş konuşması ve soruları farklı şekillerde sorması anlamına gelmektedir.
- ** “Düşük seviyede” soruya verilen yanıtta ek olarak söylenen kelime ya da kalıplar gelişim olarak kabul edilir. Örneğin, “What food do you like?” sorusuna birden fazla yemek çeşidi söylemesi ya da cümle içinde kullanarak cevap vermesi gelişim olarak kabul edilir.
- *** “Konuşmanın anlaşılması” sınavı yapan kişinin söyleneni anlaması anlamına gelir.

EK-B: Veli İzin Formu

Değerli Veli,

2012 – 2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni eğitim sisteminde yer alan MEB İngilizce dersi öğretim programına göre 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin konuşma seviyelerini incelemek amacıyla bu çalışmayı yapmaktayım. Dolayısıyla sizin izniniz çerçevesinde öğrencimizle İngilizce mülakat yapmak istiyorum. Öğrencimizin göstereceğim resimle ilgili İngilizce cümleler kurup anlatmasını bekleyeceğim. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yaklaşık 10 dakika sürecek mülakat boyunca ayrıntıları kaçırmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Herhangi bir sebepten dolayı öğrencimizin kendini rahatsız hissetmesi durumunda ses kaydının durdurulup tekrar başlatılabilecek ve/veya öğrencimiz istediğinde görüşmeye son verebilecektir. Öğrencimizin vereceği bilgiler tamamen gizli tutulacaktır ve öğrencimizin ismi ve sizin isminiz bu çalışmada hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Öğrencimizin bu çalışmaya katılmasıyla ilgili görüşünüzü aşağıdaki kutucukları işaretleyerek belirtebilirsiniz. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gözde Akdeniz

Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü

05332703901

gozdeakdeniz05@gmail.com

İmza:

6/ ___ sınıfında öğrenim görmekte olan oğlumun / kızımın, Gözde Akdeniz tarafından yapılan çalışmaya katılmasına

izin veriyorum.

izin vermiyorum.

.../01/2018

Veli Ad Soyad

İmza

EK-C: Öğrenci Görüşme Formu

Ben Gözde. Hacettepe Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Bölümünde yüksek lisans yapıyorum aynı zamanda İngilizce öğretmeniyim. Seninle tez çalışmam ile ilgili bir görüşme yapmak istiyorum. Birazdan sana bir resim göstereceğim ve seninle bu resim hakkında İngilizce konuşacağız. İstersen ismini paylaşmayabilirsin. Verilerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için ses kaydı yapacağım. Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmen durumunda ses kaydının durdurulmasını veya tekrar başlatılmasını talep edebilirsin. Konuşurken herhangi bir sebepten dolayı kendini rahatsız hissedersen sorulara yanıt vermek istemediğini mutlaka belirtmeni rica ediyorum. Bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Gözde Akdeniz

Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü

05332703901

gozdeakdeniz05@gmail.com

İmza:

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

1. Kaç yaşındasın?
2. Geçen dönem İngilizce ders notun kaçtı?
3. İngilizceyi seviyor musun?
Sonda soru: Neden, açıklar mısın?
4. Ailende İngilizce bilen başka kimse var mı?
Sonda sorular: Kim/ler? Sana yardımcı oluyorlar mı? Nasıl?
5. Sence İngilizce öğrenmek önemli midir?
Sonda Soru: Neden, açıklar mısın?
6. İlkokul ve ortaokula İngilizce derslerini düşündüğünde öğretmenlerin derste İngilizce konuşur mu? Konuşur muydu?
Sonda sorular: 40 dakikalık dersi düşünürsen tahminen kaç dakikası İngilizce konuşuyor? Hangi etkinliklerde İngilizce konuştuğunu hatırlıyor musun? Örnek verebilir misin?
7. Öğretmeniniz ders boyunca İngilizce konuşmanız için sizi teşvik ediyor mu?
Sonda Sorular: Bunu nasıl söylüyor? Mesela hangi etkinlikleri yaparken?

EK-Ç: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni eğitim sisteminde yer alan MEB İngilizce dersi öğretim programına göre 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin konuşma seviyelerini incelemektir. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Uygun gördüğünüz takdirde bahsettiğiniz ayrıntıları kaçırmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacaktır ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Uygulamadan önce ya da uygulama sırasında sormak istediğiniz herhangi bir soru olursa sorabilirsiniz. Uygulama esnasında kendinizi herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissederseniz, ses kaydının durdurulmasını ve yeniden başlatılmasını isteyebilir, soruları yanıtlamaya son verebilir ve/veya uygulama sonrası da dahil istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Değerli katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Gözde Akdeniz

Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü

05332703901

gozdeakdeniz05@gmail.com

İmza:

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Deneyim:

Mezun olunan üniversite ve bölüm:

En son alınan derece (lisans/lisansüstü):

Adres:

Tel:

İmza:

1. 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber İngilizce eğitimi 2. sınıftan itibaren başlamaktadır. Buna göre;
 - a. İngilizce dili eğitiminin 2. sınıfta başlıyor olmasının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi üzerinde ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - b. 2. sınıftan 5. sınıfa kadar olan öğretim programını değerlendirdiğinizde bu 4 yıllık süre içerisinde üniteler ve konular arasında bir süreklilik olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Lütfen açıkla mısınız?
2. Yabancı dil eğitiminde önemli olan dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) göz önünde bulundurulduğunda MEB yeni İngilizce öğretim programının iletişim becerilerinden konuşma becerisini ön plana çıkardığı görülüyor. Buna göre;
 - a. 2. sınıftan 5. sınıfa kadar konuşma becerilerinin ön planda tutulması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - b. İngilizce ders saatlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
 - c. 2. sınıftan 5. sınıfa kadar okutulan İngilizce kitapların öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede konusundaki yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - c.1. Söz konusu kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - c.2. Söz konusu kitapların öğretmen kılavuzları, öğretmenleri konuşma becerilerine yönelik sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirebilmeleri konusunda destekliyor mu? Nasıl? Lütfen açıkla mısınız?
 - d. 5. sınıfta olan bir öğrencinin 2. sınıftan itibaren öğrenmiş olduğu konuları rahatlıkla hatırlayıp İngilizce konuşurken kullanabilmesinin mümkün olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Lütfen açıkla mısınız?

EK-D: İngilizce Konuşma Etkinliği Formu

Hello, I'm Gözde. What's your name?

How old are you?

Do you like drawing? What do you see in the picture?

Can you show me the happy man?

What about the other man? What is their hobby?

How many animals are there?

Where are they? Can you please tell me their names? What are they doing?

What colour are the ducks?

How many fish are there? What is the dog doing?

What is the season? Which season is it?

Can you please tell me the story? What do you think? What is happening in the picture?

Not. Kullanılan görsel uluslararası geçerli olan A1 seviyesindeki Cambridge ESOL Exam konuşma sınavından alınmıştır. Bu yüzden MEB İngilizce öğretim programında yer alan A1 seviyesindeki kazanımları karşılaması beklenmektedir. Öğrenciye ortama ve duruma alışması için sorulan genel tanışma sorularından sonra "What do you see in this picture?" genel sorusu ile önce öğrenciden resim ile ilgili genel bilgi vermesi beklenmektedir. Öğrencinin cevap veremediği ya da cümle kurmakta zorlandığı fark edildiği zaman gerekli yerlerde sırasıyla yukarıda yazılmış olan sorular öğrenciye yöneltilecektir. Böylece resmi anlatması beklenen öğrencinin kazanımlar doğrultusunda İngilizce cümle kurma ve konuşma becerisi araştırmacı tarafından uyarlanan rubrik çerçevesinde değerlendirilmiştir.



*Görsel,

[http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-](http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/starters/preparation/)

[english/starters/preparation/](http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/starters/preparation/) sitesinden tezde kullanılmak üzere izin ile alınmıştır.