

# **A Mixed Design Research on Foreign Language Learning and Teaching at Early Ages**

**Gözde Akdeniz, Ministry of Education, 0000-0002-0825-0456**  
**Sevinç Gelmez Burakgazi, Hacettepe University, 0000-0002-4553-1433**

## **Abstract**

*The aim of this study is to investigate the levels of fifth-grade students in speaking who first started to learn English in 2012-2013 school year and graduated from 5<sup>th</sup> grade in 2016-2017 school year. To achieve the objectives of the study, individual interviews were held with 9 teachers and 34 students from four different public schools; in addition, the students undertook a picture-based English-speaking activity. The study is a mixed method qualitative dominant study, taking into account both the learning and the teaching processes. In the qualitative part of the study, teachers and students were interviewed and the data were analyzed with NVivo 11 program. The English speaking activity, which was evaluated using a rubric, conducted with students and constituted the quantitative part. The results indicated that some teachers had restricted curriculum literacy and used only limited in-class activities for improving English speaking skills. It was also noted that hours dedicated to English lessons varied from school to school, and that teachers mostly communicated in Turkish. Speaking activity analysis indicated that the English speaking activity score averages of three schools was very close but the fourth school's average was slightly lower. In the research, it is suggested that it would be meaningful to increase the English course hours, introducing curriculum related courses into English teacher education programs to provide experiences on the curriculum, in-service training so as to be informed and gain skills about the activities regarding the instructional programs and in-class activities on speaking skills that they can apply during the courses.*

**Keywords:** *English-speaking skills, English curriculum, language acquisition at early age, mixed design study, foreign language, learning and teaching process.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 21, No 1, 2020  
pp. 62-86  
DOI: 10.17679/inuefd.644728

Article type:  
Research article

Received : 09-11-2019  
Accepted : 28-03-2020

## **Suggested Citation**

Akdeniz, G. & Gelmez - Burakgazi, S. (2020). A mixed design research on foreign language learning and teaching at early ages. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 62-86. DOI: 10.17679/inuefd.644728

\* This study is based on the Master's thesis titled: "Teaching and Learning English Speaking Skills at Early Ages: A Mixed Design Study" completed at Hacettepe University in 2018, Department of Educational Sciences, under the supervision of Assist. Prof. Sevinç Gelmez Burakgazi.

\* A part of this research was presented as a conference paper at VII. International Congress on Curriculum and Instruction (2019) organized by EPÖDER and Ankara University.

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

Communicative approach first appeared in the new English curriculum introduced in 1997, which mandated for the first time eight years of continuous and compulsory education. The aim was for students to be able to communicate easily by acquiring the language at an early age. As Larsen-Freeman and Anderson (2011) state, communication is a process, and in the communicative approach it is essential to communicate easily using the target language. Students learn grammatical structures and their meanings, and other skills of language acquisition required to communicate easily. It is important, however, that the focus is not fundamentally on grammatical and linguistic functions, because the essential issue is the authentic usage of the language in an interactive context to generate real meaning (Larsen-Freeman and Anderson, 2011). In the newest English curriculum (MoNE, 2011), the communicative approach is explained as the progress of the students so that they use what they learn and acquire for true communicative purposes, rather than practicing it as an abstract exercise (MoNE, 2018).

Eight-year continuous and compulsory education reform came into action in 1997, then was replaced by the 4+4+4 education system in 2012. In the 4+4+4 system, the starting age for English-language teaching was lowered to 2nd grade from 4th grade. In designing the updated English language curriculum (MoNE, 2013) for the new education system, starting from the 2012-2013 academic year, the "Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)" was closely followed. Since it defines language skills at an international level and introduces standards for foreign language education CEFR was selected as a base for the preparation of the English curriculum (MoNE, 2013). It can be observed that the English curriculum prioritizes speaking and listening skills at each level over reading and writing. The curriculum is based on the communicative approach. It employs the spiral method and, correspondingly, it is expected that by 5th grade, students should be able to demonstrate speaking skills acquired since 2nd grade.

### **Purpose**

In the 2016-2017 academic year, the targeted English-speaking skills of a student who graduated from the 5th grade were entirely attained under the curriculum first implemented in 2012-2013. Considering this, we aimed to investigate the opinions of teachers and students about students who graduated from the 5th grade reaching the targeted English-speaking skills as defined by MoNE (Ministry of National Education) in the 2016-2017 academic year and the English-speaking levels of the graduates of the 5th grade. Based on these aims, the following research questions were investigated:

- 1) What are the views of the 5th and 6th grade level English teachers on the speaking skills of students who graduated from the 5th grade having started their English education from the second class?
- 2) What are the opinions of 5th and 6th grade English teachers about the learning and teaching processes related to English-speaking skills?
- 3) What are the English-speaking levels of the 5th graders when it comes to explaining their views about learning and teaching processes in English classes?
- 4) What are the English-speaking levels of the 5th graders towards the goals of speaking skills determined in the English curriculum?

### **Method**

This study uses both qualitative and quantitative research methods, but with greater emphasis on the former. Semi-structured teacher and student interview forms were prepared as the qualitative data collection instrument. Prior to analysis of teacher and student interviews, their records were transcribed word for word. Each school, teachers and students were given a code made up of letters and numbers (teachers T1, T2 ..., students S1, S2 ..., schools O1, O2...). Qualitative data analysis was conducted via NVivo 11 to facilitate the analysis process and to increase reliability and validity. Documents were another data collection tool in the study. In this respect, English-language program (grades 2, 3, 4 and 5) were examined in detail and the objectives were compared with Cambridge ESOL Exams.

In the quantitative part, a picture was used in the process of determining the English-speaking skills of students who had graduated from the 5th grade. After conducting interviews in English based on this picture, another interview in Turkish was held with each student. The picture used in the English-speaking

activity was the same as for A1 starters in the Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) tests. It was chosen because the objectives at the outset of 5th grade English classes were similar to those of the Cambridge ESOL exam, which has been used around world and in Turkish schools, many years and was recently updated. (Cambridge English, 2019) An assessment scale used to evaluate students' speaking skills in relation to the picture contained the following criteria: reception, responding, fluency and support required; pronunciation; vocabulary range, sentences and structures.

### ***Findings***

Based on English-speaking activity data and the interviews of teachers and students, it was found that English classes increased students' vocabulary knowledge, made them aware of the benefits of learning English, and improved their self-confidence. Speaking activity analysis indicated that the English speaking activity score averages of three schools was very close but the fourth school's average was slightly lower. Teachers emphasized that students' most significant progress was only on the vocabulary level. Limited course hours and ineffective learning environment were the reported limitations for speaking based practices. The analysis of teacher interviews was also indicated that another reason for limited progress in students' speaking was teachers' lack of program literacy.

### ***Discussion & Conclusion***

In this research, the results of a new education system for early-age language acquisition were analyzed within the framework of progress in students' English-speaking skills. According to the results, teachers observe that when students begin to learn English at an early age in Turkey's new education system, they become more aware of the importance of learning this foreign language and they are more self-confident about learning and using it in classes. On the other hand, there is limited progress in speaking in English and the students mainly acquire the required skill level only on the level of vocabulary. These results might be explained by limited and poor-quality English classes and insufficiently organized classroom environment.

# Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimine Yönelik Bir Karma Desen Araştırması\*

Gözde Akdeniz, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-0825-0456  
Sevinç Gelmez Burakgazi, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-4553-1433

## Öz

Araştırmanın amacı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıf düzeyinde ilk defa İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olduklarında yenilenen öğretim programında belirtilen konuşma becerileri kazanımlarına ulaşma derecelerini, öğrenme ve öğretme süreçlerine bağlı olarak araştırmaktır. Bu amaçla, 4 devlet okulundan 9 öğretmen ve 34 öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış, ayrıca öğrenciler ile resim üzerinden İngilizce konuşma etkinliği yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde, öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüştür ve elde edilen veriler NVivo 11 programı ile analiz edilmiştir. Rubrik kullanılarak değerlendirilen İngilizce konuşma aktivitesi ise öğrencilerle gerçekleştirilmiştir ve araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadığı, derste İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerin kısıtlı olduğu, okullara göre İngilizce dersine ayrılan sürenin değişkenlik gösterdiği, İngilizce öğretmenlerinin derste çoğunlukla Türkçe iletişim kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce konuşma etkinliği analizine göre de, 3 okulda öğrenim gören öğrencilerin etkinlik puanları birbirine yakınken, dördüncü okulun ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada, ilköğretim düzeyinde İngilizce ders saatlerinin arttırılması, İngilizce öğretmen eğitimi programlarına, öğretim programına yönelik deneyimler kazandıracak derslerin konulması, öğretmenlerin İngilizce öğretim programları hakkında bilgi ve beceri kazanmalarına ve ders süresince uygulayabilecekleri konuşma becerileri ile ilgili etkinliklere yönelik hizmet içi eğitim programlarına yer verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce konuşma becerileri, İngilizce öğretim programı, erken yaşta yabancı dil edinimi, karma desen çalışması, yabancı dil, öğrenme ve öğretme süreci.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 21, Sayı 1, 2020  
ss. 62-86  
DOI: 10.17679/inuefd.644728

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 09-11-2019  
Kabul Tarihi : 28-03-2020

## Önerilen Atıf

Akdeniz, G. & Gelmez - Burakgazi, S. (2020). Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik bir karma desen araştırması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 62-86. DOI: 10.17679/inuefd.644728

\*Bu makale, Dr. Öğr. Ü. Sevinç Gelmez - Burakgazi danışmanlığında, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*Çalışmanın bir kısmı 09-12 Ekim 2019 tarihleri arasında EPÖDER tarafından Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Konferansı'nda (2019) bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Toplum ve kültürler arasında bağ kurulmasında, insanlar arasında iletişimin sağlanmasında dil en önemli unsurlardandır. Dünya üzerindeki ulus, toplum ve kültür çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda iletişim kurmak için farklı dillere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak her ulusun, farklı uluslarla kendi ana dillerinde iletişim kurması mümkün olmayacağından, dünya üzerinde kabul edilen ve konuşulması beklenen ortak diller vardır. İngilizce, Türkiye açısından ekonomik ve politik önemi olan Avrupa Konseyi, NATO, OECD gibi uluslararası kuruluşlarda ortak ve resmi dil olarak kullanıldığından (Demirel, 2014), Türkiye’de geçmişten bu yana okul programlarında yer alan temel yabancı dil olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce dilinin öğretilmesi konusunda, geçmişten günümüze öğretim programlarında sıklıkla değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişikliklere, bazı araştırmalarda da yer verilmiştir (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Demirpolat (2015) araştırmasında, 1955 yılından itibaren Türkiye’nin ortaöğretim programlarındaki yabancı dil eğitimi sürecine değinmiştir. 1955’te İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla daha sonra “Anadolu Lisesi” ismini alacak olan Maarif Okulları açılmıştır. Anadolu Liseleri beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce öğretim programı olan okullardır. 1997- 1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim reformuyla, Anadolu liselerinin ortaokul bölümleri kapatılmış ve hazırlık sınıfı uygulaması lise düzeyine kaydırılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim reformu ile, İngilizce eğitiminin 4. sınıf düzeyinden başlayacağı şekilde düzenleme yapılmıştır. 2012 – 2013 eğitim- öğretim yılında tekrar değişen eğitim sistemi ile de 4+4+4 eğitim reformu gerçekleştirilmiş ve yabancı dil öğrenme yaşı ilkokul 2. sınıf düzeyine inmiştir. Bu reform, 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencileri etkilemiştir ve bu öğrenciler 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk defa 2. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler olmuşlardır. Yeni eğitim reformu ile ilköğretim İngilizce ders saatleri 2., 3. ve 4. sınıflarda haftada iki saat, 5 ve 6. sınıflarda üç saat ve 7 ve 8. sınıflarda ise haftada dört saat olarak düzenlenmiştir (MEB, 2018). Sonuç olarak, genel hatları ile temelde ilkokul seviyesinde haftalık İngilizce ders saati iki, ortaokul seviyesinde ise üç veya dört saat olarak planlanmıştır. Seçmeli İngilizce dersleri ya da takviye İngilizce kursları ile bazı okullarda söz konusu ders saatleri değişiklik gösterebilir.

Yabancı dil öğretim programları belirlenirken uluslararası anlamda geçerli programların takip edilmesi önem taşımaktadır. 2012 - 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce dili öğretim programları tasarlanırken uluslararası geçerli, ortak seviyelerin belirlendiği “Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)” yakından takip edilmiştir (MEB, 2013). CEFR, Türkçe kaynaklarda “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı - ADOÇEP” olarak yer almaktadır. İngilizce dersi öğretim programları hazırlanırken, dil yeteneğini uluslararası düzeyde tanımladığı ve yabancı dil öğretimine standart getirdiği için ADOÇEP’e başvurulmaktadır (MEB, 2013). Bunun yanında, ilk defa 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim sistemiyle İngilizce öğretim programına dahil olan iletişimsel yaklaşıma, 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemi ile yenilenen İngilizce öğretim programında ağırlık verilmiştir. Buna göre, yeni İngilizce öğretim programında, öğrencilerin belirli kalıpları ezberlemek yerine öğretilenleri doğru şekilde kavrayarak, buldukları çevrede bunları kullanmaya teşvik edildiği vurgulanmaktadır (MEB, 2011). Eraslan’a (2018) göre, MEB’in İngilizce öğrenme yaşını ilkokul 2. sınıf seviyesine düşürmesindeki amaç, dört dil becerisini öğretirken iletişimsel becerileri ön planda tutarak öğrencilerin diğer ülkelerden insanlarla yabancı dilde kolayca iletişim kurabilmelerini sağlayıp dünya vatandaşı olmalarına katkıda bulunmaktır. Bu amaçla, ilkokul seviyesinde İngilizce öğretim programında sözel beceri olan dinleme ve konuşmaya yer verilirken, ortaokul ve sonrasında programa okuma ve yazma becerileri de eklenmiştir (Tablo 1).

Türkiye’de yeni İngilizce öğretim programında yer verilen iletişimsel yaklaşımın yanı sıra erken yaşta yabancı dil edinimi de vurgulanmıştır. Yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak, dil ediniminin doğal gelişim sürecini desteklemekle birlikte, daha sonra yaşanan tecrübelerin kolayca sıralanmasına ve anlaşılmasına imkân vermektedir. Bu sebeple, Türkiye’de İngilizce eğitiminin ilkokul 2. sınıf seviyesine indirilmesindeki bir başka amaç da “Kritik Yaş Hipotezi” (Critical Period Hypothesis) olarak tanımlanan verimli dil öğrenimi yaşıdır. Erken yaşta başlanan yabancı dil öğretimi, neden yabancı dil ihtiyacının olduğunu ve bireylere yabancı dili iletişimde nasıl kullanmaları gerektiğini öğretmelidir ayrıca bireylerde öğrenmekte oldukları yabancı dile karşı bir ilgi oluşturmaları ve öğrenme arzusunu artırmayı amaçlamalıdır (MEB, 2017). Tutaş (2000) araştırmasında, ikinci dil ediniminin ergenlik çağına kadar sürdüğüne ve ergenlik çağından sonra ikinci dil ediniminin yavaşlamaya başladığına yer vermiştir. Ergenlik döneminden önce yabancı dil öğrenenler, dili daha etkili bir şekilde öğrenirler ve kullanırlar, çünkü ergenlik döneminden önce beyinleri, ana dili öğrenirken kullandığı mekanizmayı yabancı dil öğrenirken de kullanmaya devam etmektedir (Cameron, 2005). Nitekim, kritik öğrenme yaşı hipotezi ile ilgili 2018 yılında Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından yapılan güncel bir araştırmada da 10-18 yaşları arasında hedef dili öğrenmeye başlayanların dili daha çabuk öğrendikleri, ancak ana dili gibi konuşamadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Söz konusu araştırmaya göre, erken yaşta edinilen dil eğitimi, konuşma becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla 2. sınıftan itibaren temel kalıp cümlelerle, kelimelerle İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrencinin, daha sonraki yıllar bildiklerine yenilerini katarak, genel İngilizce seviyesinde ve İngilizce konuşma seviyesinde ilerlemesi beklenmektedir.

ADOÇEP ile standart getirilen dil eğitiminde ölçülebilen öğrenme aşamaları en alt düzeyden en üst düzeye sırasıyla A1 ve A2 (temel kullanıcı), B1 ve B2 (bağımsız kullanıcı), C1 ve C2 (yetkin kullanıcı) olarak isimlendirilmiştir. 2018 yılında düzenlenen İngilizce öğretim programı da öğrenme aşamalarına göre sınıflandırılmıştır. MEB (2018) tarafından sunulan ADOÇEP öğrenme aşamalarının İngilizce öğretim programındaki yerine yönelik sunulan (s. 93) Tablo 1’de görüldüğü gibi A1 seviyesi ilkokul 2, 3, 4. sınıfları ve ortaokul 5 ve 6. sınıfları kapsamaktadır, A2 seviyesi ise ortaokul 7 ve 8. sınıfları kapsamaktadır.

**Tablo 1.** 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	
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama/Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Sınırlı Yazma	
3 [A2] (4)	7	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	Tema
	8	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	

Tablo 1’e göre, MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı İngilizce Modeli (2-8. sınıflar) incelendiğinde her seviyede dinleme ve konuşma becerilerinin temel beceri olarak verildiği, okuma ve yazma becerilerinin seviye yükseldikçe kademeli olarak sınırlı bir şekilde modelde yer aldığı görülmektedir. İletişimsel yaklaşım ve konuşma ve dinleme becerilerini temel olarak yapılandırılmış bir İngilizce Dersi Öğretim Programına göre, öğrencilerin 5. sınıf sonunda 2. sınıftan itibaren sarmal yöntem kapsamında edinmiş oldukları konuşma becerilerini kullanmaları beklenmektedir.

Türkiye’de sıklıkla yenilenen İngilizce Öğretim Programlarında, yapılan araştırmalara ve sunulan önerilere rağmen yabancı dil öğretiminde tamamlanamayan ve iyileştirilemeyen bir açık mevcuttur (Gömleksiz ve Aslan, 2017; Sarıçoban ve Öz, 2012; TEPAV, 2013). Bu açık, en sonucusu 2019 yılında Education First English Proficiency Index (İngilizce Dil Yeterliği İndeksi) tarafından açıklanan veriler ile de doğrulanmaktadır. Katılımcı 100 ülke arasında, Türkiye 79. sırada yer almaktadır (EF EPI, 2019) ve bu durum uluslararası ölçekte yürütülen çalışmalarda da dil beceri konusunda ülkemizin geride olduğunun bir delilidir. Haznedar (2010), yıllardır süre gelen yabancı dil eğitimine yönelik problemleri, öğretmenlerin derslerde geleneksel öğretim, yöntem ve tekniklere ağırlık vermeye devam etmesi ve yabancı dil öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz olması şeklinde tartışmıştır. Ayrıca Berkant, Özasan ve Doğan (2019), söz konusu açığın sebebi olarak da bahsi geçen eksikliklerin yanı sıra yabancı dil öğretim materyallerinde ve fiziksel koşullardaki eksiklikler gibi etkenleri sıralamışlardır. Ancak 2013 yılında yapılandırılmış 4+4+4 eğitim sistemiyle erken yaşta, ilkökul 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 (MEB, 2011). Söz konusu yeniliklerin neticesi olarak, yeni öğretim programında, 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi edinerek yabancı dil ile iletişimde daha başarılı olacağı öngörülmektedir.

Yenilenen eğitim sistemiyle beraber Türkiye’de İngilizce eğitiminin devlet okullarında iyileştirilmesi için İngilizce öğretim programlarında düzenlemeler yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın Türkiye’de yabancı dil eğitimini 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, 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan bir öğrencinin, değişen eğitim sistemiyle ve yenilenen İngilizce öğretim programıyla hedeflenen İngilizce konuşma becerisi seviyesine ulaşma derecesi İngilizce konuşma etkinliği ile belirlenmiştir ve elde edilen veriler öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşlerle birlikte değerlendirilmiştir. Böylece yeni öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi için var olan durumun olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada “2016-2017 eğitim öğretim yılında 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin MEB tarafından hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşma düzeyleri ve bu düzeylerle 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 İngilizce eğitimi almaya başlayan ve 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 konuşma becerilerine yönelik öğrenme ve öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 4) 5. sınıftan mezun olan öğrencilerin, İngilizce öğretim programında belirlenen konuşma becerilerine yönelik hedeflere ulaşma düzeyleri nedir?

Söz konusu araştırma ile yeni öğretim programında İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik mevcut durum irdelenmiş ve öğrencilerin programda belirlenen konuşma hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları incelenmiştir. Böylece araştırma sonuçlarının olası program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına dair araştırmacılara, program geliştirme uzmanlarına ışık tutması beklenirken, yeni yapılandırılmış olan İngilizce dersi öğretim programının konuşma becerisi üzerine katkısının değerlendirilmesi yönü ile program okuryazarlığı, İngilizce ders saatleri, ders içi etkinlikler gibi eksik kalınan durumlarla ilgili politika yapıcılara ve öğretmenlere de yol göstermesi beklenmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, Creswell (2007) tarafından açıklandığı gibi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desenin kullanıldığı bu çalışmada nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilen verilerin açıklanması için nicel verilere yer verilmiştir.

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 bahsedilen olgu, 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi alan öğrencilerin hedeflenen İngilizce konuşma becerilerine ulaşmalarını etkileyen öğrenme ve öğretme süreçleridir. Bu kapsamda temel veri toplama tekniği olarak görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilen İngilizce konuşma etkinliği yer almaktadır.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Çankaya ilçesine bağlı, dört devlet okulundan 2016-2017 eğitim öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde olan (5. sınıftan mezun olup, 6. sınıfa başlayan öğrencilerle dönem başında çalışma yürütülmüştür) 34 öğrenci ve bu okullarda 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmakta olan 9 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Okullar uygun örnekleme yolu ile belirlenirken öğrenciler amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. "Araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek" (Yıldırım & Şimşek, 2016; s.71) öğretmen ve öğrencilerin seçiminde ilgili okullardaki İngilizce öğretmenleri ve onlar tarafından yönlendirilen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmen çalışma grubu, yeni eğitim sistemi ile ilk defa İngilizce dersi alan öğrencilere eğitim veren 5. ve 6. sınıf düzeyinde ders yürüten öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğrenci çalışma grubu ise, aynı öğrenme öğretme süreçlerinde benzer eğitim basamaklarından geçerek, aynı öğretim programını takip eden ve uygun örnekleme yolu ile seçilen farklı okullarda aynı öğrenim kademesinde öğrenim gören 20 erkek ve 14 kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve İngilizce konuşma etkinliği söz konusu ölçütler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Dört farklı okulda görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları ve İngilizce öğretmenliği deneyim süreleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin mezuniyet alanları ve mesleki deneyimleri

OKUL	ÖĞRETMEN / CİNSİYETİ	MEZUN OLUNAN BÖLÜM	DENEYİM
O1	T1 / KADIN	Fizik Öğretmenliği Bölümü	19 yıl
	T2 / KADIN	İngiliz Dili Eğitimi Bölümü	22 yıl
	T3 / KADIN	Kimya Öğretmenliği	24 yıl
O2	T4 / KADIN	Kimya Bölümü	24 yıl
	T5 / KADIN	İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü	28 yıl
O3	T6 / KADIN	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	26 yıl
	T7 / KADIN	Kimya Bölümü	21 yıl
O4	T8 / KADIN	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	12 yıl
	T9 / KADIN	Biyoloji Bölümü	14 yıl

O: Okul, T: Öğretmen

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmen ve öğrenci görüşme formları, Patton'ın (2005) sınıflandırdığı yaklaşımlardan görüşme formu düzenleme yaklaşımı baz alınarak planlanmıştır. Bu yaklaşım, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar tarafından 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. 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 Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve ODTÜ'de 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, bazı ifadeler değiştirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra iki İngilizce öğretmeni ve 5. sınıf düzeyinde iki öğrenci ile pilot uygulamaya sunularak veri toplama araçlarının uygunluğu ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili alınan görüşleri ile beraber, 5. sınıftan



mezun olan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerini belirleyebilmek amacıyla öğrencilerle İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir.

İngilizce konuşma etkinliği için Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) sınavlarında kullanılan Starters (başlangıç) A1 seviyesinde olan bir görsel ve İngilizce konuşma etkinliği formu kullanılmıştır. Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi kazanımları ile başlangıç (starters) seviyesindeki Cambridge ESOL sınavı kazanımları benzer olduğu için bu görselin kullanılmasına karar verilmiştir (Handbook for teachers, 2016). İngilizce konuşma etkinliğinde öğrencilerle tek bir görsel 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.

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 (2, 3, 4 ve 5. sınıf) ve ilgili MEB dokümanları (Tebliğler Dergisi, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği) incelenmiştir.

Veri toplama sürecinin öncesinde Hacettepe Üniversitesi'nden 23.06.2017 tarih ve 1430 sayılı yazı ile etik izin alınmasının ardından, Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğünden okullara yönelik gerekli izinler alınmıştır. İlgili birimlerden alınan izinler sonucunda öğrenci görüşmeleri ile ilgili olarak velileri ile irtibata geçilmiş ve velilerden veli izin formlarını doldurmaları istenmiştir. Ayrıca konuşma etkinliğinde kullanılan rubrik ve görsel için geçerlik ve güvenilirliği kabul edilmiş uluslararası geçerliği olan Cambridge ESOL sınavı rubriği ve görseli (Cambridge English, 2016) kullanılmıştır. Rubrik, Akbaş ve Korkmaz'ın (2007) açıkladığı rubrik uyarlama kriterleri ışığında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu süreçte öncelikle Cambridge University Press ile temasa geçilerek rubriğin ve görselin kullanılması için izin alınmıştır. Ardından rubriğin çevirisi İngilizce alanında uzman olan birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır, ikinci araştırmacı tarafından geribildirim ve düzenlemeler ile bir taslak oluşturulmuştur. Uyarlama yapılırken basit ve kısa cümleler kullanılmış, öznel anlatımlardan uzak durulmuş ve belirsizlik ifade eden sözcük kullanımından kaçınılarak düzenlemeler yapılmıştır (Akbaş ve Korkmaz, 2007). Taslak çeviri, Türkiye'de Cambridge ESOL sınavını uygulayan bir uzman ve Hacettepe Üniversitesi ve ODTÜ Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler ışığında görüşme sorularında benzer amaca hitap eden sorular tekrar düzenlenmiştir ve sorulardaki anlatım bozuklukları giderilmiştir böylece rubrik son haline getirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde isteğe bağlı olarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve öğretmen, öğrenci ve okul isimleri araştırma sürecinde gizli tutulmuş ve kodlanarak değerlendirilmeye alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar kelime kelime yazıya dökülmüştür. Verilerin analizi yapılırken öncelikle görüşmeler okul, öğretmen ve öğrenci olarak 3 farklı grupta toplanmış ve kodlanmıştır: Okullar (O1, O2, O3, O4, vb.); öğretmenler (T1, T2, T3, T4, T5, vb.); ve öğrenciler (S1, S2, S3, S4, vb.).

Nitel veri analizi yapılan öğretmen – öğrenci görüşmeleri ile ilgili bulgular değerlendirilirken, Colaizzi'nin (1978) betimsel olgubilim analiz yönteminin altı aşaması kullanılmıştır. Buna göre sırasıyla veriyi tanımlamak, önemli ifadeleri belirlemek, anlamları şekillendirmek, temaları kümelemek, ayrıntılı tanımlamak, temel yapıyı ortaya çıkarmak işlem basamakları takip edilmiştir. 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 1 ve 2). Araştırmada elde edilen veriler, notların sistematik olarak kaydedilmesi, kodlara ulaşım kolaylığı ve kodları düzenleme, kodlar arası ilişkileri tanımlayabilme, çeşitli temalar oluşturarak kodları bunlara göre sınıflandırabilme gibi imkânları açısından (Yıldırım ve Şimşek, 2016) NVivo 11 Nitel Veri Analiz Programı ile analiz edilmiştir.

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. İngilizce konuşma etkinliği analizinden edinilen verilerin karşılaştırılabilmesi için, söz konusu sınava hakim üç farklı İngilizce öğretmeninden, rastgele seçilmiş olan beş öğrencinin konuşmalarını değerlendirmesi istenmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçların, araştırmacıların sonuçları ile benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca çalışmada, Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından doküman incelemesi kapsamında bahsedildiği gibi, veri toplama araçlarını destekler nitelikte ve araştırma problemine yönelik 4+4+4 eğitim sisteminin öncesi ve sonrası İngilizce dersi öğretim programları (2, 3, 4 ve 5. sınıf) ve ilgili MEB dokümanları (Tebliğler Dergisi, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği) analiz edilmiştir.

### **Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği**

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir ve buna bağlı olarak geçerlik ve güvenilirlik araştırmalarda en çok kullanılan ölçütlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Karma desen yöntemi kullanılan araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenirliliği Lincoln ve Guba (1985) tarafından kullanıldığı gibi inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları çerçevesinde açıklanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla görüşme formları düzenlenirken ve rubrik hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerin ses kayıtları kelime kelime yazıya dökülmüş ve tekrar dinlenerek ayrıntı ve hataların gözden kaçması engellenmiştir. Üçgenleme tekniğine uygun olarak elde edilen verilerin birbirini teyit etmesi için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) detaylı doküman analizi (ULAKBİM, SSCI, SCOPUS, ERIC, EBSCO very tabanları, YÖK tez veri tabanı, üniversitelerde yer alan eğitim ile ilgili kitaplar vb.) yapılmış ve farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmak için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) öğretmen ve öğrenci görüşmelerine bağlı olarak öğrenciler ile İngilizce konuşma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarında ve çalışma grubunda çeşitliliğe yer verilerek, üçgenleme tekniğine göre araştırmanın geçerliğini arttırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın aktarılabirliği ile ilgili olarak araştırmanın rahat anlaşılabilmesi için çalışma grubu, ortamı ve süreçleri Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da önerildiği gibi ayrıntılı olarak betimlenmiş, öğrenci ve öğretmen görüşmelerini analiz etmek için kullanılan Nvivo 11 nitel analiz programıyla veri, tema ve kodlara ayrılmış ve yorum katılmadan doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Ayrıca okuyucunun rahatlıkla anlayabilmesi için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci hakkında detaylandırmalar yapılmıştır. Araştırmanın tutarlığı için öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden rastgele seçilen bir kısmı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı alanında doktorasını tamamlamış bir uzman tarafından da kodlanmış ve karşılaştırılan analizlerde uyum sağlanmıştır. Bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 363) tarafından vurgulanan "sayısal analizlerin ön planda olmadığı nitel araştırmalarda güvenilirlik için araştırmacının iç tutarlılık korelasyonu ya da K20 gibi testleri yapması beklenmez" ifadesinden hareketle bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlama Miles ve Huberman'ın KR20 vb bir formül ile sayısallaştırılmamış, araştırmanın doğası gereği bu kaygı güdülmemiş ancak güven duyulabilirliği (trustworthiness) arttırmak adına bu bölümde sıralanan farklı stratejiler işe koşulmuştur. Öğrenciler ile yapılan İngilizce konuşma etkinliğinin sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra alanında uzman üç İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve karşılaştırıldığında sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle ilgili veriler de benzer süreçlerde toplanmış ve görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Son olarak, araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen veriler ve kodlamalar araştırmacılar tarafından gerek görüldüğü zaman incelenmek üzere saklanmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili araştırmacıların topladıkları verilerden elde edilen sonuçların uygunluğu, doğruluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği göz önünde bulundurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu sebeple araştırmada İngilizce konuşma etkinliği için oluşturulan ölçme aracı maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yeterince karşılama durumu uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir ve uzmanlardan alınan görüşler neticesinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

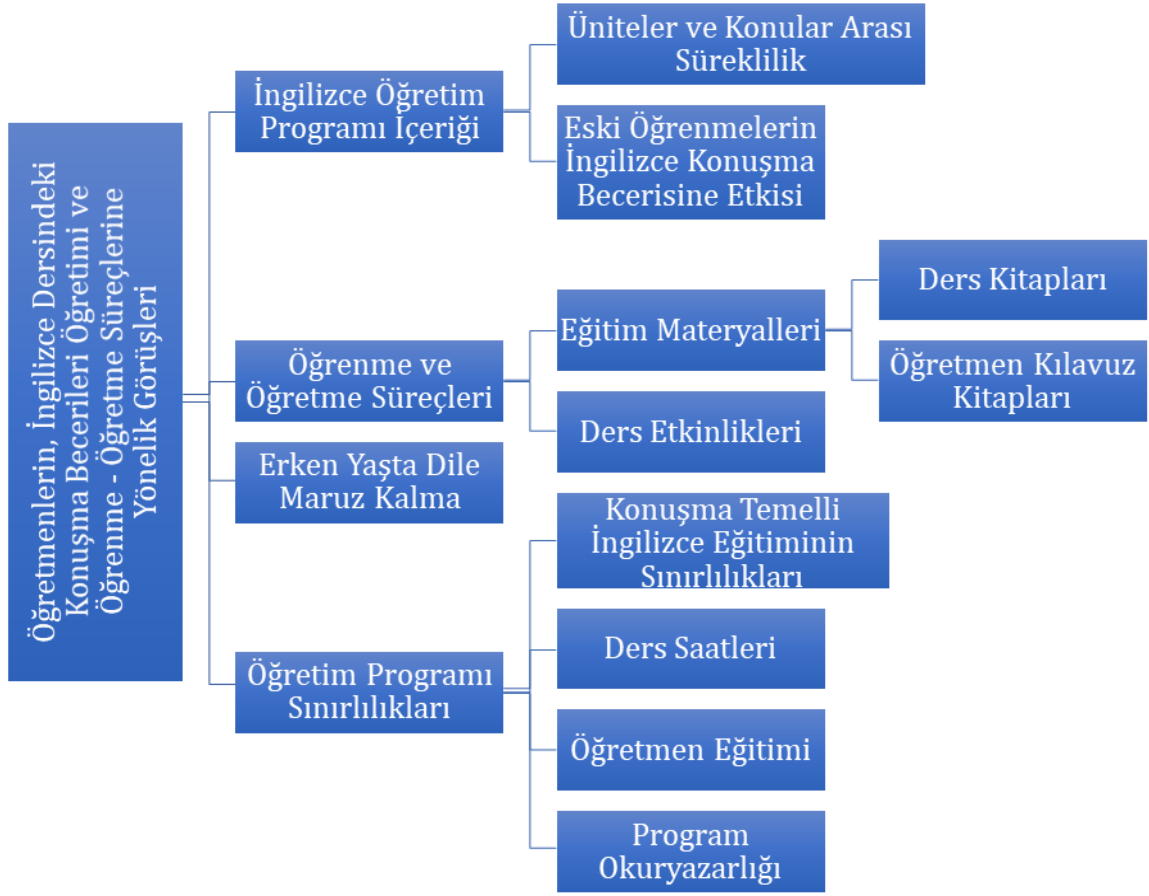
Araştırmada nicel boyutun güvenirliliği ile ilgili olarak İngilizce konuşma etkinliğinde araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar etkinliğe hakim İngilizce öğretmenlerinin bağımsız analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bütün bu çalışmalar neticesinde birbirine yakın sonuçların ortaya çıkması analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermiştir.

## **BULGULAR**

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular araştırma problemlerine bağlı olarak üç ana başlık altında incelenmiştir.

### **1. Öğretmen Görüşmelerinden Edinilen Bulgular**

Bu tema altında sunulan veriler öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalıdır. Şekil 1'de, bu bölümdeki kodlar, ilgili tema altında görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

### 1.1 İngilizce Öğretim Programı İçeriği

"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.

#### 1.1.1 Üniteler ve Konular Arası Süreklilik

Üniteler ve konular arasındaki süreklilik ile ilgili öğretmenlerin çoğu olumlu yönde görüş bildirirken (T1, T4, T5, T6, T7 ve T9) konular ve üniteler arasında süreklilik olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de (T2, T3, T8) vardır.

Konular arasında süreklilik olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşü: "Ayrıca konuları değerlendirdiğimizde özellikle 5 ve 6. sınıflar arasında güzel bir süreklilik var. 5'te [sınıfta] öğrendiklerini 6. sınıfta tekrar ediyorlar, çok da iyi oluyor." (T9, O4) şeklindedir.

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)

T5 kodlu öğretmen süreklilik olduğu konusunda diğer öğretmenlerle aynı fikirdedir 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 öğrenmişçesine 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)

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)

### **1.1.2 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 altında toplanmıştır. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde T3, T5, T6 kodlu öğretmenler öğrencilerin geçmişe yönelik konuları hatırlamıyor olmasından bahsetmektedirler. Öğretmenlerin görüşleri sırasıyla: *"2. sınıftan beri öğrendiği konuları hatırlayabilmesi bile bazen mümkün olmuyor"* (T5, O2). Bir diğer öğretmen de 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 ve T4 de bu durumun öğrenciye göre değişeceğini, çalışan öğrenciler için olumlu bir sonucu olduğunu belirtmektedirler: *"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)

### **1.2 Öğrenme ve Öğretme Süreçleri**

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayalı verilerin analizi ile elde edilen "öğrenme – öğretme süreçleri" temasında eğitim materyalleri ve ders etkinlikleri kodları oluşturulmuştur. Görüşme yapılan 6. sınıf öğrencilerine yöneltilen, "öğretmenlerinin, öğrencileri derste İngilizce konuşmaya teşvik etme durumları" ve "derste hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin İngilizce konuşma durumları" ve bunlara bağlı olarak "yapılan etkinliklere yönelik" görüşme sorularının analizine de bu tema altında yer verilmiştir.

#### **1.2.1 Eğitim Materyalleri ve Ders Etkinlikleri**

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)

Öğretmen görüşmelerine dair yürütülen analizde ortaya çıkan kategorilerden biri de öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Bu kategoriye bağlı olarak T1, T2, T4, T6, T7, T8, T9 eğitim öğretim yılları başında ellerine kılavuz kitapların ulaşmadığını ancak 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 tecrübeli öğretmenlerin 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)

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 görüşü: *"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) şeklindedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ders esnasında İngilizce konuşabilmeleri için yaptıkları etkinlikler arasında drama, soru-cevap, yarışmalar, kukla seslendirmeler gibi farklı etkinliklere, öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdikleri görüşmelerde dile getirdikleri hususlardandı.

Derste soru cevap etkinliklerinin yapılması ile konuşma becerisini geliştirmesi ile ilgili T2 kodlu öğretmen şöyle 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 şans yok."* (T2, O1)

Soru cevap tekniğinin yanı sıra öğretmenlerin bahsetmediği daha farklı etkinliklerden bahseden öğrencilere rastlanmaktadır: *"... diyalog kurduruyordu bize."* (S20, O2)

*"Öğretmenimiz İngilizce alt yazılı bir film getiriyor."* (S5, O4)

Ortaokul İngilizce derslerinde İngilizce öğretmenlerinin İngilizce konuşması ile ilgili görüşleri sorulan öğrencilerin paylaşımlarından ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders süresince ilkokuldaki İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha fazla İngilizce konuştukları sonucuna varılmaktadır: *"Mesela hoca sınıfa giriyor İngilizce konuşuyor. Bir şeyi anlatırken İngilizce konuşuyor."* (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)

### **1.3 Erken Yaşta Dile Maruz Kalma**

Öğretmenlere, 2. sınıftan itibaren İngilizce dili eğitiminin başlıyor olmasının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi açısından nasıl bir sonuç ortaya çıkardığı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için sorulan görüşme sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda 'erken yaşta dile maruz kalma' teması oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin çoğu (T2, T3, T4, T5, T6 ve T7) öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. 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)

T1 kodlu öğretmen 2. sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamalarının olumlu bir sonucunun olmama sebebi olarak öğretim programının uygulanmasında eksiklik olduğunu, öğrencilerin ilkokuldan bilgi eksikliği ile geldiklerini vurgulamaktadır:

*"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 konularındaki kelimelerin birçoğunu bildiklerini kabul ediyoruz ama sanki bunlar hiç verilmemiş gibi, dolayısıyla uygulamada belki eksiklik olabilir."* (T1, O1)

Aynı doğrultuda, 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 katılmaları, 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 hazırbulunuşluk düzeyinde olacak, ancak bu durumdan konuşma becerileri yeterince etkilenmeyecektir.

## 1.4 Öğretim Programı Sınırlılıkları

Bu bölümde konuşma temelli İngilizce eğitiminin sınırlılıkları, zaman ve program okuryazarlığı kategorileri yer almaktadır. Elde edilen veri, öğretmen görüşmelerine dayalıdır.

### 1.4.1 Konuşma Temelli İngilizce Eğitiminin Sınırlılıkları

2. sınıftan 5. sınıfa kadar konuşma becerilerinin ön planda tutulması ile ilgili öğretmen görüşlerine "konuşma temelli İngilizce eğitimi" kodu olarak yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşme verilerinin analizine göre, öğretmenler öğretim programlarında konuşma becerilerinin, okuma, yazma becerilerine göre ön planda tutulmasının olumlu bir durum olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, konuşma becerileri lehine düzenlemeyi savunan görüşlerin yanında öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerinin tek başına İngilizce öğretim programında ön planda tutulmasını yetersiz bulan, farklı etkinliklerle desteklenebileceği düşüncesinde öğretmenler (T4, T7, T9) olduğu 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)

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

*"İngilizce dersinde iş yoğunluğu öğretmene kalıyor. Sadece kitaba kalındığında çocuk bir şey öğrenmiyor. 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 öğretmenlerle yaşadığı olumsuzluklardan dolayı dersten uzaklaşmış. Akran baskısı var, çocuklar bu sebepten arkadaşlarını gülecek diye derse katılamıyorlar."* (T6, O3)

İngilizce ders saatlerinin az olması, öğretim ortamlarındaki eksiklikler 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)

### 1.4.2 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 olduğu okulda (O1) görev 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 birinde görev yapan T4 kodlu öğretmen de, ders saatlerinin yetersizliğinden bahsetmekte ancak bunu takviye derslerle desteklediklerini belirtmektedir: *"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 artırıldığını vurgulamışlardır:

*"Zorunlu seçmeli yani bu sene her sınıfta seçmeli İngilizce dersi açıldı. Geçen sene ama zorunlu değildi 3 saattir. 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)

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).

### 1.4.3 Öğretmen Eğitimi

Çalışmada öğretmen eğitimi bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. 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 5 kişi de (T1, O1; T3, O1; T4, O2; T7, O3; T9, O4) fen bilimleri ile ilgili farklı bölümlerden mezun olmuşlardır. İngilizce öğretmenlerinin tecrübeleri yıllara göre incelendiğinde yılların en az 12, en çok 28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenliği 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:

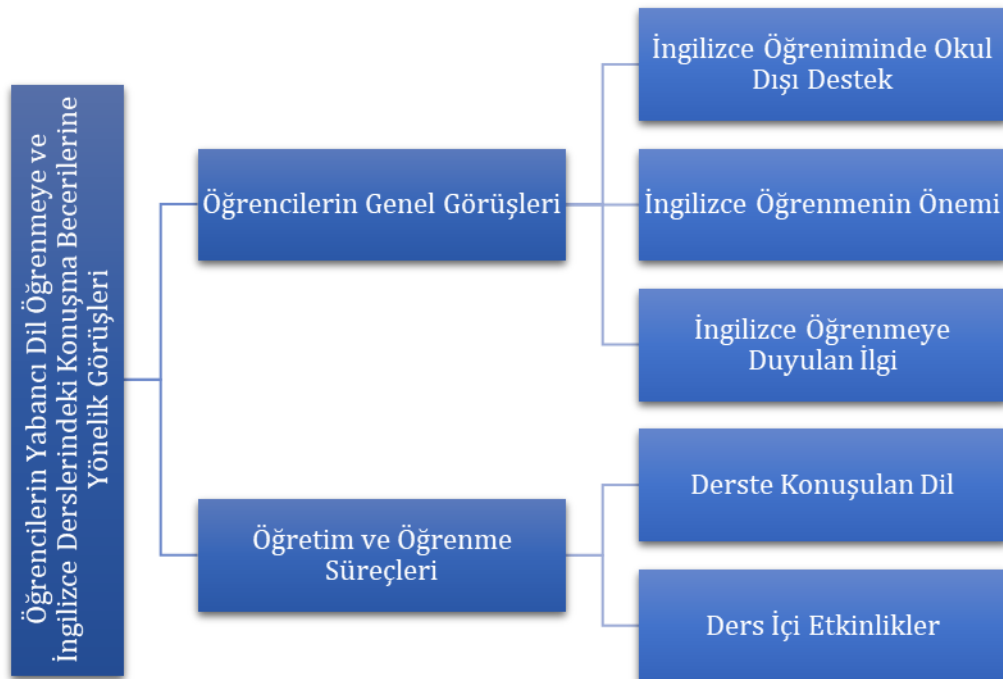
“Speaking kısmına geldiğimizde zayıf kalıyoruz. Kolay olmuyor. ... Ben kendime öz eleştiri yapmam gerekirse ben Fizik öğretmenliği mezunu olarak İngilizce öğretmeni olmaya çalıştığım için kendimce birtakım zorluklar yaşayabiliyorum. Çünkü bir İngilizce öğretmenin rahatlığında konuşamıyorum, kendimi kötü hissediyorum dolayısıyla bende gramer olarak kelime bilgisi olarak onları daha sağlam tutabilmek kaygısıyla o tarafa daha çok yöneliyorum.” (T1, O1)

### 1.4.4 Program Okuryazarlığı

Öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları ilkökul 2. sınıftan ortaokul 6. 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)

## 2. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Görüşme yapılan 6. sınıf düzeyinde dört farklı okuldan 34 öğrenciye, ilkökul 2. sınıftan itibaren katıldıkları İngilizce derslerindeki konuşma becerilerine yönelik öğrenme - öğretme süreçleri ile ilgili sorularla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre oluşturulan tema ve kodlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Öğrenci görüşmelerinden elde edilen temalar ve kodlar

## **2.1 Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Derslerindeki Konuşma Becerilerine Yönelik Görüşleri**

Görüşme yapılan dört farklı okuldan 34 öğrenciye, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersindeki konuşma becerilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda "İngilizce Öğreniminde Okul Dışı Destek", "İngilizce Öğrenmenin Önemi" ve "İngilizce Öğrenmeye Duyulan İlgil" başlıkları ile kodlar oluşturulmuştur:

### **2.1.1 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 (O2), kardeşinin İngilizce bildiğini ama kendisine yardımcı olmadığını dile getirmiştir.

Söz konusu iki öğrencinin gösterilen resim ile ilgili İngilizce konuşma görüşmeleri değerlendirmelerine bakıldığında iki öğrencinin de aldıkları puanların ortalamasının aynı ya da daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencilere evde İngilizce dersi ile ilgili yapılan yardımlar; genellikle bilmedikleri İngilizce kelime anlamlarını sorma, İngilizce dersi yazılı sınavlarına çalışırken veya ödevlerini yaparken birilerinden destek almaları şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır: "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)

### **2.1.2 İngilizce Öğrenmenin Önemi**

S26 (O1) dışındaki tüm öğrenciler İngilizce dilini öğrenmenin önemli olduğu görüşünü bildirmiştir, neden önemli olduğunu düşündükleri konusunda iyi bir meslek sahibi olmak" (S10, S23, S28, S34) ve "dünyada kullanılan ortak dil" (S1, S3, S7, S12, S13, S14, S17, S21, S24, S32) gibi görüşler belirtmişlerdir. İngilizce dili 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 bildiren öğrenciler de vardır. "Ben Türkiye'de olacağım için gerek yok bence." (S26, O1) "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).

### **2.1.3 İngilizce Öğrenmeye Duyulan İlgil**

Öğrencilere sorulan bir diğer soru da İngilizceyi sevmeleri ile ilgilidir. Toplam 11 öğrenci İngilizceyi sevmediğini belirtirken, 23 öğrenci İngilizceyi 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 bağıyorlardı." (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)

## **2.2 Öğrenme ve Öğretme Süreçleri**

Görüşme yapılan 6. sınıf öğrencilerine, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili öğretmenlerinin onları derste İngilizce konuşmaya teşvik etme durumları, 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.

### 2.2.1 Derste Konuşulan Dil

Öğrencilere ilkökul öğretmenlerinin derste İngilizce konuşması ile ilgili yöneltilen soruya, öğrencilerin hatırladıkları kadarıyla alınan cevaplar, ilkökul öğretmenlerinin ders boyunca çoğunlukla 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 ilkökulda." (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 varılmaktadır: "Mesela Hoca sınıfa giriyor İngilizce konuşuyor. Bir şeyi anlatırken İngilizce konuşuyor" (S5, 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 almaya 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 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 kayıyor yani. Çünkü arada tutuluyorlar 'hadi sen de arkadaşlarına sor' diye Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum." (T8, O4).

### 2.2.2 Ders İçi 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 çıkmaktadır: "Kelimelerle adam asmaca oynamıştık. Harfler söylüyorduk çıkacak kelimeyi tahmin etmeye çalışıyorduk" (S6, O4).

Derslerde yapılan diğer etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında soru cevap tekniği, diyalog kurma, yabancı film izleme gibi etkilere yer verildiği sonucuna da ulaşılmaktadır. "Çalışma kitaplarının bazı bölümlerinde soru cevap oluyor. Öğretmenimiz birbirimize o soruları sorup cevaplamamızı istiyor. O şekilde İngilizce konuşuyoruz." (S6, O4)

"Öğretmenimiz İngilizce alt yazılı bir film getiriyor" (S5, O4).

"Kelime verip görselini seçirme yapıyorlardı. Bazen testlerde İngilizce konuşuyordu anlatırken. Bir kelimeyi öğrenmemiz için on kez yazdırıyordu." (S4, O4).

Öğrencilerin derste İngilizce konuşması için yapılan teşvik edici etkinlikler değerlendirildiğinde, S6, S7, S18, S20 kodlu öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili yapılan etkinliklerden memnun olduğu sonucuna ulaşıırken, S2, S3, S4, S6, S8, S23, S25 kodlu öğrencilerin, öğretmenlerin kelime bilgisine, test çözümüne ve soru - cevap tekniğine derslerde ağırlık vermesine vurgu yapmaları dikkat çekmektedir.

### 3. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri Hedeflerine Ulaşması

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri hedeflerine ulaşma derecelerinin belirlenmesi için rubrik düzenlenmiştir. Bu 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 veriler düzenlenen rubriğe göre değerlendirilmiştir. Okulların ortalamaları karşılaştırıldığında O2, O3 ve O4 okullarının ortalamalarının birbirlerine yakın ve yüksek olduğu buna rağmen O1 kodlu okulun ortalamasının düşük olduğu görülmektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.** İngilizce konuşma etkinliğinden elde edilen sonuçlara göre okulların ortalamalarının karşılaştırılması

Okul Adları	Aritmetik Ortalama
O1	3,17
O2	6,67
O3	6,89
O4	7,29

Elde edilen aritmetik ortalama sonuçları öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşler ile beraber değerlendirildiğinde sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir. Ortalaması yüksek olan okullar ile düşük olan okul arasında çıkan anlamlı farkın, yürütülen görüşmeler ve öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmen, öğrenci, okul ve çevre gibi unsurlara dayalı olduğu söylenebilir. Bunlar arasında ders saatlerinin nicelik ve niteliği (ör. ders saatleri içinde İngilizce konuşulması, okulda İngilizce takviye dersleri yapılması vb.) öğretmen eğitimi, öğretmenlerin program okuryazarlığı, öğrencilerin derse olan ilgisi, tutumu, önbilgileri, evde İngilizce dersine yönelik yardım alınıp alınmaması gibi farklı değişkenler söz konusu olabilir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Birinci ve ikinci araştırma sorularına göre öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ilgili çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Genç, 2012; Küçüktepe, Emiñoğlu Küçüktepe, Baykın, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016; TEPAV, 2013; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017). Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizceye maruz olma sürelerinin az olması, öğretmenlerin derste İngilizce konuşma becerilerine yer veren etkinliklere zaman ayıramaması ve derste İngilizce konuşma sürelerinin az olması, sınırlı ders saatlerinin ortaya çıkarmış olduğu olumsuz sonuçlar olarak belirtilebilir.

İngilizce ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yapan ve bu durum ile ilgili memnuniyetsizliklerini dile getiren öğretmenlerin bu olumsuzluğa karşı MEB tarafından sağlanan seçmeli ders ve takviye kursları gibi imkânları değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin, yabancı dil eğitiminin önemini farkında oldukları söylenebilir. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin 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. Bu konu ile ilgili olarak, Çatal, Şahin ve Çelik (2018) ile Can ve Işık Can (2014) araştırmalarında, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğretiminde ders saatlerinin yetersizliğine vurgu yaptıklarını belirtirken, Bayyurt da (2012) ders saatlerinin arttırılmasının ve yabancı dil öğretiminin ders saati içinde etkili ve verimli bir şekilde yapılmasının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. İngilizce 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" ifadesi 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. Ancak öğretmenlerin kitapları bitirme ve öğretim programını yetiştirme gibi kaygılar taşımaları yerine, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için öğretim düzenleyerek, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirmek ile ilgili çalışmalar yapmaları öğrenme - öğretme sürecinin niteliğini etkileyebilir.

Yabancı dil öğretimi, kalıcılığı sağlamak için öğrenenin aktif olmasını gerektiren bir süreçtir. Acat ve Demiral'ın da (2002) belirttiği gibi "dil öğretimi süreci uygun kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir." (s. 315) Öğretmenin ders içi etkinlikleri öğrenciye göre çeşitlendirmesi ve öğrencilere etkinliklere uygun ortamlar hazırlaması önemlidir. Nitekim Cameron (2005) yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde temel gayelerinden birinin çocukları yabancı dil öğrenirken konuşmalarda ve yazılı metinlerde dilin nasıl kullanıldığını görmeleri hususunda yardımcı olmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yabancı dili öğrenme ortamında ne kadar bulduklarından çok, buldukları ortamda yabancı dili öğrenirken ne kadar kaliteli zaman geçirmiş oldukları önemlidir. Ders saatinin yetersiz olmasına yönelik

Kandemir (2016) ve Tok ve Arıbaş (2008) tarafından elde edilen verilerde de öğretmenler, İngilizce ders saatlerinin 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 arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bayyurt (2012) yaptığı çalışmada, İngilizce ders saatlerinin etkin bir biçimde kullanıldığında, öğrencinin dili öğrenmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretim programına bağlı olarak ders saatleri arttırılmıyorsa da İngilizce öğretmenlerine ders saatlerini konuşma becerilerine yönelik olarak daha verimli kullanabilmeleri ile ilgili eğitim verilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir. Bu eğitimlerin ardından, öğretmen uygulamaları takip edilerek eğitimin sürdürülebilirliği sağlanabilir.

Ders esnasında yapılan yabancı dil ile ilgili etkinlikler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin vakit oldukça öğrencilere İngilizce konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yaptırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında kullandığı yöntemlerden biri de dramadır. Drama kapsamında kukla gösterisi, seslendirme, rol yapma gibi etkinlikler yapılmaktadır. Larsen-Freeman da (2003) iletişimsel dili öğretme metodunda bu etkinliklere yer vermiş ve drama yöntemi kullanımının öğrencilere farklı sosyal roller edinme ve farklı sosyal durumlarla ilgili iletişim kurma becerilerini deneyimleme fırsatı verdiğini belirtmiştir. 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 dilbilgisi 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. Diğer bir yandan zaman probleminde yakınan öğretmenlerin, drama yöntemini kullandıklarını belirtmeleri de ilgi çekicidir. Bu noktada, öğretmenlerin çoğunlukla rol yapma ve seslendirme etkinliklerini kastedtikleri, farklı aşamalar da gerektiren drama yöntemi ile bir kavram karmaşası yaşadıkları söylenebilir.

Veri analizinde edinilen sonuçlardan biri de, üniteler ve konular arası sürekliliktir. 2006 ve 2013 İngilizce öğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalarda (Çetintaş, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017) söz konusu programlarda üst sınıflara çıkıldıkça dil becerilerinin, işlevlerinin, yapılarının ve kelimelerin tekrar edilerek genişletildiği bulgusu elde edilerek süreklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplar ve üniteler arasında süreklilik olması, konuların tekrar edilmesine olanak sağlayacağından öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı arttıracak unsurlardandır. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde sürekliliğin sağlanmasında 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 konuyla birden fazla çalışabilirler ancak her seferinde bu konu daha zor ve karışık şekilde karşısına çıkabilir (Dubin ve Olshtain, 2000). Bu bağlamda, okullarda kullanılan kitapların konu ve üniteleri arasında süreklilik olmasıyla ilgili görüşleri alınan öğretmenler arasında süreklilik olduğu konusunda görüş paylaşımları olduğu gibi, süreklilik olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de bulunmaktadır. Alanyazında öğretim programlarında sürekliliğin önemini vurgulayan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Çetintaş, 2010; Yücel ve diğerleri, 2017). Araştırma bulguları, üniteler ve konular arası süreklilik olmadığını düşünen öğretmenler olduğuna işaret etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini çağırarak şekilde derslerini planladıkları söylenebilir. Bu durum ayrıca, öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki eksikliklerine de delil olabilir.

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, yeni eğitim sisteminde yabancı dil derslerinin ilkokuldan başlaması ile yabancı dil öğrenenlerin sayısının artmasından dolayı ortaya çıkan öğretmen açığı kastedilmiştir. Bu açığın kapatılması için alan dışı mezunlara İngilizce Öğretmenliği sertifikası verilerek İngilizce Öğretmeni olma hakkı verilmesine de değinen Çetintaş (2010), bu durumda "dilsel düzeyleri istenilen ölçüde gelişmemiş, yöntem bilgileri eksik öğretmenlerin atanması" (s. 70) gibi sorunların ortaya çıktığına değinmiştir. Alan dışı mezun öğretmenler, ilkokul öğretim programına hakim olmadıklarından, üniteler ve konular arası sürekliliği sağlamakta zorluk çekebilirler. Araştırmada yapılan görüşmelerde de, alan dışı mezun olan öğretmenlerin öğretim programına hakim olmadıkları, mesleki anlamda yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Doğan (2012) araştırmasında, öğretmenlerin programın yapısının, kapsamının ve özelliklerinin farkında olmaları gerektiğini belirterek bu farkındalığın öğretmenler tarafından hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonucuna paralel olarak Saral (2019) da, İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığına yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin program okuryazarlığının bölüm mezunu olanlara göre daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretim programının sık sık değişmesinden ve öğretmenlere programların yeterli olarak tanıtılmamasından kaynaklanıyor olabilir (Alkan ve Arslan, 2014; Yücel ve diğerleri, 2017). Araştırma bulguları da, görüşme yapılan öğretmenlerin program okuryazarlığı ile ilgili eksiklikleri olduğunu göstermektedir, çünkü görüşmelerde öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada alan dışı mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlığı konusunda yaşadıkları eksikliklerin yanında, öğrettikleri dile hakim olmadıkları öğretmenlerin açıkça belirttiği görüşlerinde karşımıza çıkmaktadır. Benzer sonucu, Can ve Işık Can da (2004) araştırmalarında öğrencilerden elde ettikleri verilerde benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlerin etkili yöntem ve teknik kullanmadıklarını, ikinci yabancı dil alanına vakıf olmadıklarını belirtmişlerdir. Halbuki Cameron'un (2003) öğretmen eğitimi ile vurguladığı üç hassas nokta vardır. Bunlardan birisi öğretmenin, öğrencinin nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlaması, bir diğeri öğretmenin öğrettiği dile hakim olması ve son olarak öğretmenin tüm ders boyunca öğrencilerle yabancı dil konuşabilme beceri ve bilgisine sahip olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yeni öğretim programında konuşma becerisinin ön planda tutuluyor olmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgularken, Gömleksiz ve Aslan (2017) ve Özüdoğru ve Adıgüzel (2016) tarafından da belirtildiği gibi, öğrenilen dilde kalıcılığı arttırmak için öğrencilerin sınıf içinde yapılan konuşma becerisini destekleyecek etkinliklerle dili kullanma sürelerinin arttırılması da önem taşımaktadır. 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 gerçekleşmesinin 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. Sınıf ortamında öğrenciler ana dili öğrenirken dile maruz kaldıkları kadar, yabancı dili öğrenirken aynı derecede yabancı dile maruz kalamamaktadırlar. Okul dışı ortamlarda da yabancı dilin kullanımı nadirdir. Miller (2014), bu durum ile ilgili öğrenciler sadece öğretmenlerinden duydukları ve onların öğrencilerin önüne koydukları İngilizce ile sınırlandırıldıkları konusuna değinmiştir. Okulda ders olarak görülen İngilizcenin okul dışında ana dili İngilizce olmayan toplumlarda kullanılması pek mümkün değildir ve ülkemizde İngilizce eğitimi sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır (Can ve Işık Can 2014; Seçkin, 2010; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). 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 özelliklerinin öğrenilen yabancı dile maruz kalma süresi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin olduğunu belirtmektedir. Cameron'a (2005) göre sınıfın dışında, öğrenilen yabancı dile maruz kalma imkânı çok sınırlıdır. Dolayısıyla öğretmenin görevlerinden biri de sınıf etkinlikleriyle öğrencilere yabancı dili edinmeleri için fırsatlar oluşturmak ve böylece öğrencilerin yeni öğrendikleri dile daha fazla maruz kalmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, derste ana dilde konuşulmasının yanında çeviri etkinliklerinin yapıldığı, öğrenciler ve öğretmenler tarafından paylaşılan görüşler arasındadır. Çoğunlukla kelime bilgisi ile ilgili çeviri yapılmasının yanı sıra, cümle çevirisi yaptıklarından da bahseden öğrenciler bunun kendileri için yararı olduğunu belirtmiş ve öğretmen çeviri yaparken, kendilerinin bilgisini ölçebildiğini söylemişlerdir. Cumpenasu (2007) araştırmasında, yabancı dil derslerinde çeviri yapılmasının çok önemli bir yere sahip olduğuna değinmiştir. Bu önem, kelimelerin anlamlarının ya da dilbilgisi yapılarının anlaşılır olması gibi etkenlerle açıklanırken; çevirinin, yabancı dilde konuşma alışkanlıkları ve becerilerinin gelişmesinde yardımcı olamayacağını da belirtmiştir. Buna bağlı olarak Bailey (2020), öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmek için "Grammar Translation Method" yerine derslerde sadece hedef dilin kullanılmasına yönelik olan "Direct Method" kullanımının anlamlı olacağını vurgulamıştır. Bailey'e (2020) göre, öğrenilen yabancı dile sürekli maruz kalmak önemlidir ve bu metod ile dört becerinin geliştirilmesinin yanında, konuşma becerisi de geliştirilmektedir. Öğrenciler, sorulan sorulara cevap verebildikleri gibi soru da sorabilecek kadar yabancı dili içselleştirmelilerdir. Bu durum, başlangıç seviyesinde olan öğrenci için de geçerlidir.

Yabancı dil eğitiminde, ders kitabı kullanımı da önemli bir yere sahiptir. Araştırmada yer alan ders kitapları ile ilgili kod kapsamında, öğretmenler kitaplardaki konuların öğrencilerin dikkatini çektiğinden ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak kitapları etkinlik ve konuşma becerilerini geliştirmeleri açısından yetersiz buldukları söylenebilir. Öğretmenler ders kitaplarını kullanmalarının yanı sıra ek kaynaklardan yararlanmak zorunda olduklarını, kitapların bazı konularda yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim Genç (2012), öğrencinin ilgi alanına ve öğrenme koşullarına uygun ve yeterli kitap seçilmesinin konuşma becerileri gelişimine de katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Ders kitaplarının yanında öğretmenler için temin edilen öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliği ile ilgili görüş sorulduğunda öğretmenler, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıf İngilizce kitaplarına yönelik öğretmen kılavuz kitaplarının kendilerine ulaşmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere yardımcı olması amacı ile geliştirilmiş Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) bakıldığında ilkökul 3 ve 4. sınıflar ile ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfların e-kitapları ile beraber öğretmen kılavuz kitaplarının yayınlandığı görülürken 2. ve 5. sınıf İngilizce kitapları ve öğretmen kitaplarının yayınlanmadığı görülmektedir. 5. sınıf ders kitaplarının ulaşmamasının kendilerini etkilemediğini söyleyen öğretmenler, ayrıca tecrübeli öğretmenlerin kılavuz kitaplarına ihtiyacı olmayacağını söyleyerek kılavuz kitaplar ellerine ulaşsa da kullanmaya gerek duymayacaklarını belirtmişlerdir, çünkü öğretmenler kılavuz kitaplarını yalnızca cevap anahtarı olarak değerlendirdiklerinden bahsetmektedirler. Halbuki öğretmen kılavuz kitaplarının içeriği ve öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya çıkaracak yönlendiriciliği, öğretim programının başarılı olmasında en önemli etkenlerdendir (Göçer, 2011).

Araştırmacılar tarafından uyarlanan rubriğe göre değerlendirilen İngilizce konuşma etkinliği sonucuna göre, hiçbir soruya yanıt veremeyen, sıfır puan alan öğrenci sayısı ikidir. Söz konusu iki öğrenci aynı okulda olup, A1 seviyesinde olması gereken bir öğrencinin edinmesi gereken kazanımları edinemediğinden beşinci sınıfın sonunda ulaşmaları beklenen A1 seviyesine ulaşamamışlardır. 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 tutum ve tavırlarını ve dersin zorluğunu göstermişlerdir. Benzer sonuçlar, 2013 yılında TEPAV tarafından yapılan araştırma sonucunda da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin İngilizceyi sevmeme nedenleri arasında dersi sıkıcı bulmaları, konuların üstesinden gelmekte zorluk yaşamaları, İngilizce öğretmenini sevmemeleri ya da İngilizce ders kitaplarını sevmemeleri bulunmaktadır.

Tüm ölçütlerden bir puan alan öğrenci sayısı beştir. Söz konusu öğrencilerin A1 seviyesine ulaşma düzeyleri değerlendirildiğinde, ulaşılması beklenen hedeflerde fazlasıyla eksik olduğu görülmektedir. Aynı okulda öğrenim gören bu öğrencilerin öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersizliğinden bahsettiklerini ancak bu durumu iyileştirmeye yönelik ek çalışma yapmadıkları söylenebilir. 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) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ders saatleri ile ilgili yapılan önerilerden birisi de ders saatlerinin iletişim açısından etkili kullanılabilmesidir. Söz konusu araştırmada ders saatlerinin arttırılıp, dilbilgisi tabanlı bir eğitime devam edilmesinin olumsuz bir etkisi olacağı görüşü açıkça belirtilmiştir. Ayrıca Can ve Işık Can (2014) tarafından yapılan ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmada, ikinci yabancı dil eğitiminin teorik ve ezberle dayalı olmasının sebebi olarak, ders saatlerinin yetersizliğine işaret edilmesi araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise, öğrencilerin evde İngilizce ile ilgili destek alma durumlarıdır. Ancak söz konusu destek kelime anlamı sorma, yazılı sınavlara çalışma ya da İngilizce ödevi yapma şeklinde olup konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik evde alınan yardımlara dair herhangi bir sonuç elde edilememiştir. Koçak ve Göçer de (2020) araştırmalarında öğrencilerin İngilizce ödevlerinde karşılaştıkları zorluklar ile ilgili olarak, kelimenin anlamını ve yazılışını bilmeme sonuçlarına ulaşmışlardır ve bu sonuçlara bağlı olarak verilen İngilizce ödevlerinin çoğunlukla okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik verildiğini, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ödev verilmediğini belirtmişlerdir. Halbuki Çakır (2011), evde ebeveynlerin akıcı olarak İngilizce konuşması, evlerde internet, müzik, televizyon gibi medyanın sık kullanılıyor olmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine çok büyük katkısı olabileceğini vurgulamıştır. Buna bağlı olarak araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersindeki konuşma becerilerine yönelik başarılarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında evde İngilizce dersi ile ilgili yeterli destek alamamaları sonucuna varılabilir. Ayrıca 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 ölçütlerden üç puan alan üç öğrencinin okulda takviye kurslarına katıldığı, hafta sonu dil kursuna gittiği veya seçmeli İngilizce dersi aldığı öğrenilmiştir. Bu durumda, daha önce de bahsedildiği gibi İngilizce ders saatlerine bağlı olarak öğrencilerin İngilizce diline maruz kalma sürelerinin artmasının, İngilizce konuşma becerilerine olumlu yönde yansıtacağı söylenebilir.

Özetle, Türkiye’de erken yaşta İngilizce dil eğitiminin konuşma becerilerine yönelik doğurguları incelendiğinde öğrencilerin 2. sınıftan itibaren İngilizce eğitimi almaya başlamasının öğrencilerde İngilizce kelime bilgisini arttırdığı, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini kavradığı ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin derste dil açısından kendilerine güvendikleri gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir yandan da, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili fazla yol kat edilemediği ve becerilerin kelime öğrenme düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bunların sebebi olarak da, İngilizce ders saatlerinin nitelik ve nicelik yönleriyle yetersiz olması vurgulanmış ve öğretim ortamlarının elverişli olmamasından dolayı konuşma becerilerine yönelik etkinliklere kısıtlı yer verilmesi gösterilmiştir.

Çalışmanın sonuçları düşünöldüğünde bir takım öneriler getirilebilir. İngilizce takviye kurslarının okullarda zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir ya da öğretmenler kurs açmaları için teşvik edilebilir. İlköğretim düzeyinde haftalık İngilizce ders saatleri arttırılabilir. Seçmeli İngilizce dersi ile beraber öğrencilerin haftalık olarak katılacakları İngilizce ders saatlerinin nitelik ve nicelik olarak arttırılmasının tüm sınıf düzeylerine uygulanması anlamlı olacaktır. Söz konusu ders saatlerinin etkili ve verimli (nitelikli) olması yönünde öğretmen eğitimlerine ağırlık verilebilir. Öğretmenlerin öğretim programını daha iyi tanımaları ve ders içi etkinlikleri çeşitlendirebilmeleri 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. Ancak hizmet içi eğitimlerin akabinde öğretmen uygulamalarının takip edilmesi eğitimlerin sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Hizmet içi eğitim programlarının yanında, öğretmen eğitimi programlarında da İngilizce öğretmen adaylarına programlar hakkında gerekli bilgi ve beceriyi kazandıracak şekilde bir iyileştirme yoluna gidilmesi önerilebilir.

Öğretmen atamalarında, alan dışı mezunların İngilizce öğretmeni olarak atanması hususunun tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Geçmişte İngilizce öğretmeni yetersizliğinden dolayı İngilizce öğretmeni olarak atanan alan dışı mezunların, İngilizce öğretmeni olarak görevlerine 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. Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak ve kendilerini geliştirmeye teşvik etmek üzere, mevcut öğretmenler de periyodik olarak değerlendirmeye tabi tutulabilir. Sınıf içi yapılabilecek etkinlikler çeşitlendirilirken, öğrenciler sınıf dışında da İngilizce konuşma becerilerini geliştirebilecek etkinlikler konusunda öğretmenler tarafından yönlendirilebilirler. Araştırmada dil becerileri yönü ile zayıf kalmış öğrencilerin İngilizce dilini sevmediklerini belirtmelerinden hareketle, etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracak şekilde öğrenci merkezli geliştirilmesi ile öğrencilerin derse olan ilgi ve sevgilerinin de arttırılması sağlanabilir. Ayrıca kelime bilgisinin geliştirilmesinin yanı sıra, öğrencilerin İngilizce konuşma beceri seviyelerinin ilerletilebilmesi için ders süresince öğrencinin yeni öğrendiği yabancı dili kullanabileceği etkinlikler yapılabilir, sınıf ortamları iletişimsel yaklaşıma yönelik etkinliklerin yapılabileceği şekilde düzenlenebilir ve öğrenciler ders dışında da İngilizce ile ilgili yapabilecekleri etkinlikler konusunda yönlendirilebilirler. Öğretmen kılavuz kitapları tekrar gözden geçirilip öğretmenlere yön gösterecek, farklı etkinlikler sunacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca her seviye için öğretmen kılavuz kitabının basımı ve temini ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

## Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

## Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi'nden 23.06.2017 tarih ve 1430 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002) Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329. doi: 10.17755/esosder.58834
- Akbaş, G. & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16. doi: <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.54872>.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 31(7), 87-99.
- Bailey, K. M. (2020). Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts. London: Bloomsbury Publishing.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Sarıçoban, A., Oz, H. (Ed.) *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayını Bildirileri*. (s. 117 - 126) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Cambridge English. (2016). Handbook for teachers. 06 June 2019 retrived from <https://www.cambridgeenglish.org/tr/Images/153612-yle-handbook-for-teachers.pdf>
- Cambridge English. (2019). Why Cambridge English? 06 June 2019 retrived from <https://www.cambridgeenglish.org/tr/why-cambridge-english/>
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*, 57(2). doi: 10.1093/elt/57.2.105
- Cameron, L. (2005). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, E. & Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- 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
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cumpenasu, 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.
- Çetintaş, B. G. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74. 19 March 2018 retrived from <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90/90>
- Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri, SETA Yayınları, Analiz Sayı 131.
- Doğan, S. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Alanına Yeni Bir Kavram Önerisi: Program Okuryazarlığı. 19 March 2018 retrived from [https://www.researchgate.net/publication/283176877\\_Egretimde\\_Program\\_Gelistirme\\_Alanina\\_Yeni\\_Bir\\_Kavram\\_Onerisi\\_Program\\_Okuryazarligi\\_Curriculum\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/283176877_Egretimde_Program_Gelistirme_Alanina_Yeni_Bir_Kavram_Onerisi_Program_Okuryazarligi_Curriculum_Literacy)
- Dubin, F. ve Olshtain, E. (2000). Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning (10. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erarslan, A. (2018) Strengths and weaknesses of Primary school English language teaching programs in Turkey: Issues Regarding Program Components. *EJAL*, 4(2). doi: 10.32601/ejal.464194

- Education First EPI. (2019) The world's largest ranking of countries and regions by English skills. 08 March 2020  
retrived from <https://www.ef.com.tr/epi/>
- 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.
- Göçer, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), s. 154 - 164. 21 April 2018 retrived from [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16\\_pdf/gocer\\_ali.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/gocer_ali.pdf)
- Gök Çatal, Ö., Şahin, H. & Çelik, Feti (2018). 6, 7 Ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ISSN:1302-8944 Yıl: 2018 Sayı: 47 Sayfa: 123-136
- Gömleksiz, 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 number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7374>
- Haznedar B. (2010), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.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
- Koçak, D. ve Göçer, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Ev Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin ve Ev Ödevlerinin İngilizce Dersi Başarisina Etkisinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 300-315 . DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-566735
- 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 March 2018 retrived from <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/5000070044>
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3rd ed.) London, England: Oxford University Press.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. 22 February 2018 retrived from <https://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf>
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Tebliğler Dergisi*. 16 April 2018 retrived from [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_02/22163752\\_Yizelge.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf)
- MEB (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Pogramı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MIT (2018). Cognitive scientists define critical period for learning language. 1 June 2018 retrived from <http://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501>
- Miller, K.K. (2014). What’s wrong with English education in Japan? Pull up a chair. 12 December 2017 retrived from <https://japantoday.com/category/features/lifestyle/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pull-up-a-chair>
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi (Doktora Tezi) YÖK veri tabanından erişildi.
- Patton, M. (2005). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*, SAGE Publications, Inc.
- Saral, N.Ç. (2019). Exploring Curriculum Literacy Level Of English Language Teachers in Turkey. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK veri tabanından erişildi.
- Sarıçoban, A. ve Öz, H. (2012). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Seçkin, H. (2010). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- 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 February 2018 retrived from <http://www.opusjournal.net/opusarsiv/2013-2/2013-2-1.pdf>
- TEDMEM. (2016). Ders Saatleri: Ne Kadar Az Ne Kadar Fazla?. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEPAV ve British Council (2013). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. 30 April 2018 retrived from [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarinda\\_Ingilizce\\_Dilinin\\_Ogretimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogretimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf)
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s.205-227
- Tutaş, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 351-364.
- Yıldırım, A. ve 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 İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2): 702-737.

### **İletişim/Correspondence**

Gözde Akdeniz  
gozdeakdeniz05@gmail.com  
Sevinç Gelmez – Burakgazi  
sevincgb@hacettepe.edu.tr