

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of the 5th Grade Foreign Language Intensive English Curriculum According to the Educational Criticism Model

Murat Çokyaman¹  Menderes Ünal² ¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, Türkiye² Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

04.09.2025

Kabul Tarihi (Accepted Date)

20.10.2025

*Sorumlu Yazar

Murat Çokyaman

Millî Eğitim Bakanlığı

m.cokyaman@hotmail.com

Öz: Bu çalışmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (YDAİÖP) Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri il merkezinde YDAİÖP uygulanan dört okulda yürütülmüştür. Bu kapsamda 9 öğretmen ile bireysel görüşme, 30 öğrenci ile 5 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir, iki sınıfta sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formu, öğrenci odak grup görüşme formu ve sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Bireysel öğretmen görüşmeleri, öğrenci odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, YDAİÖP'nin Eğitsel Eleştiri Modeli ile değerlendirilmesi hususunda öğrenciler ve öğretmenlerin YDAİÖP'yi faydalı buldukları, aynı zamanda sınıf içi gözlemlerle de tespit edilen programın uygulamasında yaşanan eksiklikler bulunduğunu belirttikleri, programın zayıf yönlerinin iyileştirilerek programın sürdürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarından hareketle programın uygulama sürecinde okullar arası farklılıkların azaltılması, eğitim-öğretim sürecinin standart bir hale getirilmesi ve YDAİÖP'nin yeterlik temelli bir anlayış çerçevesinde belirli ölçütleri karşılayan okullarda yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Eleştiri Modeli, Program Değerlendirme, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı

Abstract: In this study, it is aimed to evaluate the 5th Grade Foreign Language Intensive English Curriculum (FLIEC) according to Eisner's Educational Criticism Model. For this purpose, case study was employed. Data was collected in four schools where FLIEC was applied in Kayseri in the 2022-2023 academic year. In this context, individual interviews were held with nine teachers, five focus group interviews were held with 30 students, and two classes were observed during lessons. The teacher interview form, student focus group interview form and lesson observation form, which were developed by the researcher, were used to collect research data. Descriptive analysis and content analysis were used to analyse individual teacher interviews, student focus group interviews and lesson observations. According to the results of the evaluation of FLIEC in line with the Educational Criticism Model, it was concluded that both students and teachers found FLIEC useful but they stated that there were deficiencies in the implementation of the program which is also determined by lesson observations. It was also concluded that FLIEC should be continued by improving its weaknesses. Based on the study results, it is recommended that differences between schools should be minimized in the implementation process of the program, the education process should be standardized, and FLIEC should be implemented in schools that meet certain criteria within the framework of a competency-based approach.

Keywords: Eisner's Educational Criticism Model, Curriculum Evaluation, Foreign Language Teaching, 5th Grade Foreign Language Intensive English Curriculum

Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2025). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(4), 605-620. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1778324>

Giriş

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin temelleri siyasi, coğrafi, ekonomik, askeri, jeopolitik vb. birçok faktörün etkisiyle uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak bu uzun geçmişe rağmen Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarı istenilen düzeyde değildir (Akekmekçi, 2021). Bu sebeple yabancı dil öğretiminde başarıyı arttırmak için geçmiş yıllar içerisinde birçok uygulama ve öğretim programı değişiklikleri yürürlüğe konulmuştur. Bu değişikliklerden bir tanesi de 2017-2018 yılında pilot uygulaması gerçekleştirildikten sonra 2018-2019 yılından itibaren uygulanan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programıdır (YDAİÖP). YDAİÖP’ye ilişkin ilk adımlar 2013 yılında atılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun Başkanlığının (TTKB) 28.05.2013 tarihli ve 22 sayılı kararında yer alan imkân ve şartları uygun okullarda isteğe bağlı olarak haftalık 18 ders saatine kadar yabancı dil derslerinin arttırılabileceği ifade edilmiştir. Söz konusu bu

kararla birlikte ortaokul kademesinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine imkân sağlanmıştır. Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması, TTKB tarafından kabul edilmiş yabancı dil öğretim programlarına dayalı olarak zümre öğretmenlerince hazırlanan öğretim programları kullanılarak bazı okullarda yürütülmüştür. Ancak programın sistemli bir şekilde hayata geçirilmesi ülke genelinde pilot uygulama yapılması ile olmuştur. Bu kapsamda hazırlanan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programı ile 2017-2018 eğitim öğretim yılında 81 ilde 620 okulda haftalık 15 saat İngilizce dersi verilerek YDAİÖP’nin pilot uygulaması yapılmıştır (MEB, 2017a). Pilot uygulaması gerçekleştirilen programda 40 ünite yer almaktadır (MEB, 2017b). Pilot uygulama sonrasında, 2018-2019 yılından itibaren uygulanan yabancı dil ağırlıklı öğretim programında ise 36 ünite yer almıştır. Ayrıca YDAİÖP uygulamasının ülke genelinde okul müdürlüğünün kararı ve velilerin talepleri doğrultusunda okulun imkân ve şartlarına

* Bu çalışma birinci yazarın “Ortaokullarda Uygulanan Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programının Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

bağlı olarak haftada en fazla 18 saate kadar okulun tüm 5. sınıf şubelerinde uygulanabileceği gibi sadece belirli şubelerde de uygulanabileceği belirtilmiştir. Bu programla öğrencilerin dört temel dil becerilerinde A1 seviyesinden B1.1 (B1+) seviyesine ulaşmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu düzenlemeler ile YDAİÖP kapsamında ortaokul kademesinde 5. sınıf öğrencilerinin yoğunlaştırılmış bir program ile İngilizce öğretimi alarak bir temel oluşturmalarına imkân sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin dil öğrenimine çok daha erken yaşlarda başlamaları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ünal (2017) ilk ve orta öğretim düzeyinde temel bir yabancı dil eğitiminin başarılı olmasının öğrencilerin ileriki eğitimleri için alt yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Program geliştirme çalışmalarının sonucunda yürürlüğe konulan her öğretim programında olduğu gibi YDAİÖP'nin de bir program değerlendirme modeli ile değerlendirilerek programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Erden (1993) program değerlendirmeyi gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğin işaretleri olan ölçütler ile karşılaştırıp yorumlama ve programın niteliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada YDAİÖP'nin okullarda uygulanma sürecini değerlendirmek amacıyla Eisner tarafından geliştirilen Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılmıştır. Elliot Eisner tarafından geliştirilen ve nitel değerlendirmeye ağırlık veren bu model programın süreci, okul yaşantısı ve eğitimin kalitesi gibi sınıf içi etkileşim öğeleri üzerinde durarak eğitsel yaşantıların niteliği betimlemeyi amaçlamaktadır (Eisner, 1985). Uzmanlık yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarından bir tanesi olan bu modelde eğitim programı eleştiri yeteneğine sahip konu alanı uzmanları tarafından eleştirilebilir. Eğitsel Eleştiri Modelinde program değerlendirme süreci *betimleme*, *yorumlama*, *değerlendirme* ve *temalaştırma* olmak üzere dört boyutta gerçekleştirilir.

Eisner Eğitsel Eleştiri Modelinin ilk basamağı olan *betimleme* boyutunda eğitsel bir olayın, durumun veya yaşantının özelliklerini tanımlaması, portresinin çıkarılması veya okuyucunun gözünde canlandırılması sağlanır. Bu özellikler sınıfın olabileceği gibi okulun genel atmosferi veya kültürel yapısı olabilir (Eisner, 1985). Modelin ikinci basamağı olan *yorumlama* boyutunda ise eğitim ortamında gözlemlenen olaylar, anlamları ve sonuçları irdelenmektedir. Betimlenme ve yorumlama boyutları arasında net bir ayrım olmamakla birlikte, boyutların odak noktası ve yoğunlaştığı noktalar farklılaşmaktadır. Öz (2019) yorumlama boyutunda derinlemesine süreç analizi yapılarak, görünenin arkasındaki durumların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı ifade etmektedir. Kumral (2010) betimleme aşamasının anlatmak; yorumlama aşamasının ise açıklamak olarak değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Özetle betimleme aşamasında tespit edilen durumlar, neden ve nasıl soruları ile irdelenmektedir. Modelin üçüncü basamağı olan *değerlendirme* boyutunda betimleme ve yorumlama aşamalarının eğitsel önemi ve etkisi değerlendirilir. Eyiöl'a (2019) göre değerlendirici bu aşamada derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini ve sınıfın genel durumunu eleştirmek suretiyle öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve program uzmanları vb. program paydaşlarına önerilerde bulunmaktadır. Modelin son basamağı olan *temalaştırma* boyutunda eğitsel eleştiri sürecinde ortaya çıkan ve tekrar eden bulgular tanımlanarak temalar oluşturulur. Betimleme, yorumlama ve değerlendirme aşamaları birbirleriyle ilişkili olan basamaklarken temalaştırma aşaması ise diğer basamakların tamamını ortaya çıkaran ve programın

genel bir özeti sunan basamaktır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011 ve Öz, 2019).

YDAİÖP'nin Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi amacıyla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin programın genel özelliklerine ilişkin düşünceleri nelerdir? (Betimleme)
2. Öğrencilerin programın öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin düşünceleri nelerdir? (Yorumlama)
3. Öğrencilerin programın günlük yaşantılarına etkisine ilişkin düşünceleri nelerdir? (Değerlendirme)
4. Öğretmenlerin programın uygulama ve yaygınlaştırma sürecine ilişkin düşünceleri nelerdir? (Betimleme)
5. Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin düşünceleri nelerdir? (Yorumlama)
6. Öğretmenlerin programın güçlü ve zayıf yönleri ile programın geleceğine ilişkin düşünce ve önerileri nelerdir? (Değerlendirme)
7. YDAİÖP'te önerilen ilkeler ile sınıf içi uygulama sürecindeki durumun uyumu ne düzeydedir? (Betimleme-Yorumlama-Değerlendirme)
8. Öğrenci ve öğretmenlerin programa ilişkin düşünceleri ile gözlem sonuçlarından elde edilen temalar nelerdir? (Temalaştırma)

Yöntem

Bu araştırmada YDAİÖP'nin Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında güncel bir olay veya durum farklı veri kaynaklarından yararlanılarak derinlemesine doğal ortamında bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir (Akar, 2017). Dolayısıyla bu tür çalışmaların “nasıl” ve “neden” sorularına odaklandığı söylenebilir. Durum çalışmalarında genellikle görüşme, gözlem, odak grup vb. birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki çalışma grubu bulunmaktadır. Araştırmanın öğrenci çalışma grubunu, Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bir devlet okulunda YDAİÖP uygulanan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın öğretmen çalışma grubunu ise, Kayseri ili Kocasinan ilçesinde dört devlet okulunda YDAİÖP uygulanan 5. sınıf şubelerde görev alan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “tipik durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu örneklem türünde amaç, aşırılıklardan kaçınarak sıra dışı olmayan ortalama durumlar üzerinde çalışarak, o durum ya da alan hakkında bilgi toplamaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bağlamda araştırmada Kayseri ili Kocasinan ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında YDAİÖP uygulanan devlet okulları içerisinde benzer sosyo-ekonomik çevrelerden aynı zamanda okul başarı durumu orta düzeyde olan dört okul araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullardan üç tanesi ikili eğitim-öğretim uygulayan ortaokul iken bir tanesi tam gün eğitim-öğretim uygulayan imam-hatip ortaokuludur. Bu dört okulda YDAİÖP'te görev alan toplam 12 İngilizce öğretmeninden 9 tanesi araştırmaya katılım konusunda gönüllü olarak görüşme yapılmasını kabul etmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik veriler

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu
Ö1	Erkek	10	Lisans
Ö2	Erkek	11	Lisans
Ö3	Erkek	10	Lisans
Ö4	Kadın	11	Lisans
Ö5	Kadın	16	Lisans
Ö6	Kadın	19	Lisans
Ö7	Erkek	14	Lisans
Ö8	Kadın	14	Lisans
Ö9	Kadın	14	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 4 erkek 5 kadın öğretmenin tamamının lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları, kıdem durumları farklı olsa da genel olarak 10-19 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” “Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu” ve “Sınıf İçi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları hazırlanırken Eğitsel Eleştiri Modelinin kuramsal çerçevesi incelenerek betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma aşamalarına yönelik aday sorular oluşturulmuştur. YDAİÖP uygulama deneyimi olan üç İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilerek taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Bu formlar alan uzmanı bir Türkçe öğretmeni, alan uzmanı üç İngilizce öğretmeni ve bir Eğitim Bilimleri alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formuyla ilgili uzman görüşleri arasındaki uyumu tespit etmek için Miles & Huberman’ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu formülde uzmanlar arası görüş birliğini tespit etmek için görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı, görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı ve görüş ayrılığı bulunan konu/terim sayılarının toplamına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır. Bu formülden çıkan sonucun görüş birliğini sağlaması için en az %80 olması beklenir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formunda uzmanlar arası görüş birliği %96 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla uzmanlar arasında yüksek düzeyde fikir birliği olduğu söylenebilir. Uzman görüşleri doğrultusunda formda düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. Son hali verilen formun işlerliğini test etmek amacıyla araştırma dışı bir öğretmen ve öğrenci grubuyla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme de herhangi bir sorunla karşılaşmadığı için formun işlerliğine karar verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı sınıf içi gözlem formudur. Gözlem formu hazırlanırken alanyazın taraması, YDAİÖP uygulama deneyimi olan üç İngilizce öğretmeni ile görüşme ve YDAİÖP uygulanan araştırma dışı bir sınıfta gözlem yapılarak gözlem ölçütlerinin neler olabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu incelemeler sonucu oluşturulan gözlem formunda “Sınıfın Fiziki Ortamı”, “Sınıf İçi İletişim”, “Öğrenme-Öğretme Süreci”, ve “Ölçme ve Değerlendirme” ve olmak üzere dört bölüm yer almaktadır. Bu başlıklardan “Sınıfın Fiziki Ortamı” ve “Sınıf İçi İletişim” başlıkları Eisner Eğitsel Eleştiri modelinin betimleme boyutu ile ilişkilidir. Bu bağlamda bu başlıklarda yer alan gözlem ölçütleri mevcut durumun bir portresini tespit etmeye hizmet edecek şekilde programın uygulandığı ortamdaki eğitim yaşamının özellikleri, eğitim ortamı ve eğitsel faaliyetler sürecinin nasıl olduğunun okuyucunun gözünde canlandırılmasını amaçlamaktadır. Gözlem formunun

“Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme” başlıklı kısımları ise Eğitsel Eleştiri Modelinin yorumlama ve değerlendirme boyutlarının işe koşulmasına hizmet etmektedir. Yapılan bu çalışmalar sonucu oluşturulan taslak gözlem formu üç İngilizce öğretmeni ve iki Eğitim Bilimleri alan uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri sonrası gözlem formuna son hali verilmiştir. Gözlem formuyla ilgili uzman görüşleri arasındaki uyumu tespit etmek için kullanılan Miles & Huberman’ın (1994) formülüne göre uzmanlar arası görüş birliği %94 olarak tespit edilmiş dolayısıyla uzmanlar arasında yüksek düzeyde bir fikir birliği olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce bilimsel araştırma uygulama etik kuralları gereğince Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin ilgili kurulundan etik kurul izin alınmış, ardından Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak araştırma uygulama izni alınmıştır. Bu izinlerin alınmasından sonra araştırmanın veri toplama sürecine geçilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Nisan ve Haziran ayları arasında toplam dört okulda dokuz öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. 25 ile 35 dakika arasında süren bu görüşmeler öğretmenlerin müsait oldukları saatlerde okullarda yüz yüze ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılan üç öğretmen ses kaydı alınmasına izin vermediği için, bu öğretmenlerin verdikleri cevaplar görüşme formuna yazı ile not almak suretiyle kaydedilmiştir. Görüşme sonlarında öğretmenlerin verdikleri cevaplar kendilerine okunarak teyit edilmiştir.

Öğrenci odak grup görüşmeleri 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Mart ve Haziran ayları arasında altı öğrenciden oluşan beş odak grup görüşmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. 30 ile 45 dakika arasında süren odak grup görüşmeleri okulda bulunan Bilişim ve Teknolojileri laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilmiş ardından yazıya dökülmüştür.

Sınıf içi gözlem tek bir okulda iki sınıfta 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Mart ve Mayıs ayları arasında her bir sınıfta dört oturum şeklinde, her oturumda iki ders saati (40+40) olmak üzere yaklaşık üçer haftalık aralıklarla gerçekleştirilmiştir. Toplamda 16 ders saati gözlem yapılmıştır. Ders öğretmeni video ile kayıt yapılmasına izin vermediği için gözlemler kayıt altına alınamamış, gözlem formu doldurularak ve not alınarak kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Veri toplama sürecinde uygulanan öğrenci odak grup görüşme formu, öğretmen görüşme formundan elde edilen ses kayıtları, yazı ile alınan notlar ve gözlem formundan elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan ses kayıtları ile yazılı notlar öğrenci ve öğretmen görüşme kayıtları olmak üzere iki ayrı dosyaya ayrılarak bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Her bir bireysel görüşme/odak grup görüşmesine ait görüşme transkriptleri görüşme sırasına göre düzenlenerek kodlanmıştır. Öğretmenler için Ö1 (Öğretmen1), Ö2, Ö3, vb. şeklinde kod etiketleri verilmiştir. Öğrenciler için ise yer aldığı odak grubu belirtilen OGG1 (Odak grup görüşmesi1), OGG2, OGG3, vb. şeklinde kod etiketleri ile öğrencilerin odak grup içerisindeki yerini belirten Ö1 (Öğrenci1), Ö2, Ö3 vb. şeklinde kod etiketleri verilip, bu iki kod etiketi birleştirilerek OGG1Ö1 (1. Odak grup görüşmesindeki 1. öğrenci), OGG1Ö2, OGG2Ö1, OGG2Ö2, OGG3Ö1, OGG3Ö2, vb. şeklinde kodlamalar oluşturulmuştur. Gözlem formları ise yapıldığı tarihe göre

sıralanarak G1 (Gözlem1), G2, vb. şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, analiz çeşitlenmesinden faydalanılmıştır. Akar (2017) nitel çalışmaların yapı geçerliliğini sağlamada veri analizi yaparken çeşitlenmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında toplan verilerin çözümlemesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile çalışma grubunda yer alan katılımcılara sorulan “ne/neler?” soruları çözümlenirken “niçin/nasıl?” sorularından elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar temalar göre sunulabileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerindeki sorular veya boyutlara göre de sunulabilir. Önemli olan bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem formundan elde edilen bulgular Eğitsel Eleştiri Modelinin betimleme, yorumlama ve değerlendirme ve temalaştırma boyutlarına göre sunulmuştur. Bu bağlamda bir öğretim programın temel öğeleri (hedef, içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme) ve araştırma soruları kapsamında bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmenlerin programın uygulama ve yaygınlaştırılmasına, kazanım ve içeriğe, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme durumları ile programın sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri temalar olarak kabul edilmiştir. Öğrenci odak grup görüşmelerinde ise programın genel yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme durumları ile programın günlük hayata yansımalarına ilişkin görüşleri temalar olarak kabul edilmiştir. Ardından bu çerçeveye göre görüşme metinleri satır satır okuma tekniği ile her bir katılımcının verdiği cevaplar sorulara göre kategorize edilerek sistematik ve açık bir şekilde kodlanarak ilgili temalarla ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulguları açıklamak ve ileri sürülen görüşleri desteklemek amacıyla doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen tema, kategori ve kodlar ile frekansları tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan veriler özetlenmiş ve ayrıntılı bir şekilde yorumlanmıştır. Gözlem formunda yer alan her bir davranış veya varlık durumu “evet”-“hayır” şeklinde işaretlenerek ya da açıklamalar satırına not alınarak veriler toplanmıştır. Gözlem formunun analizinde oluşturulan çerçeve kapsamında sınıfın fiziki ortamı, sınıf içi iletişim, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme başlıkları temalar olarak belirlenmiştir. Bu temalardan sınıfın fiziki ortamı ve sınıf içi iletişim Eğitsel Eleştiri Modelinin betimleme aşaması; öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme ise yorumlama ve değerlendirme aşamaları ile ilişkilendirilerek bulgular halinde sunulmuştur.

Analiz sürecince yapılan kodlamaların güvenilirliği sağlamak için, araştırmacının yaptığı kodlamalar daha sonra Türkçe eğitimi alan uzmanı başka bir kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmıştır. Kodlamaların güvenilirliğini tespit etmek için kullanılan Miles & Huberman’ın (1994) formülüne göre kodlayıcılar arası görüş birliği odak grup görüşmeleri için %88; bireysel öğretmen görüşmeleri için %89 ve gözlem formu için %91 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla uzmanlar arasında yüksek düzeyde bir fikir birliği olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanmasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bireysel görüşmelerin yapıldığı öğretmenler, odak grup görüşmesi yapılan öğrenciler ve gözlem yapılan sınıflarda uzun süreli

etkileşim sağlanmaya çalışılmış, katılımcıların görüşmelerde daha samimi ve içten yanıtlar vermeleri ve gözlem esnasında doğal davranışları sağlanmıştır. Araştırmacı uzun süreli etkileşim sağlama adına gözlem ve öğrenci odak grup görüşmesini aynı okulda yaparak gözlem süresini yaklaşık 3 aylık bir zaman dilimine yayarak ve öğretmen görüşmelerini imkânlar doğrultusunda geniş bir vakit diliminde gerçekleştirerek uzun süreli etkileşim sağlamaya çalışılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi kullanılarak veri kaynakları çeşitlendirilmiş, araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar sürekli birbirleriyle karşılaştırılıp yorumlanarak derinlik odaklı veri toplamaya özen gösterilmiştir. İnandırıcılığı sağlama adına ayrıca katılımcılardan katılımcı teyidi alınmış, uzman incelemesi ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanması aktarılabilirlik, araştırmadan elde edilen sonuçların benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin yargılara ulaşılabilmesi ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik; ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem kullanma gibi yöntemlerle sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması adına çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmacının çalışma grubu, evren ve örnekleme ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, görüşme yapılan ortam ve görüşme süreleri hakkında detaylı bilgiler verilmiş ayrıca çalışma bulgularının raporlanmasında sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmacının ham verileri yorum katılmadan okuyuculara aktarılmıştır.

Nitel araştırmalarda iç güvenirliliğin sağlanması tutarlılık ile ifade edilir ve tutarlılık incelemesi yapılmak suretiyle sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada tutarlılığın sağlanması adına veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi gibi araştırma süreci boyunca uzman görüşlerine başvurularak araştırmacı ile uzmanlar arasındaki uyum ve uzlaşma tespit edilerek tutarlılık incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması, araştırmacının öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak olabilmesi için araştırmacının ulaştığı sonuçları sürekli olarak verilerle teyit ederek bir bütün içinde sunabilmesi şeklinde açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda teyit incelemesi yoluyla teyit edilebilirlik sağlanabilir. Bu araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması adına araştırmacı öncelikle ilk kodlama ve analizleri gerçekleştirdikten bir süre sonra aynı görüşme metinleri üzerinde tekrar kodlama ve analizler gerçekleştirmiştir. Her iki kodlama ve analiz sonucunda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sürecine ilişkin veri toplama araçları, araştırmacının ham verileri, analiz esnasında oluşturulan kodlar, notlar, vb. saklanarak başka araştırmacılar tarafından talep edildiğinde incelenebilmeleri sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmacının bu bölümünde, çalışmadan öğrenci odak grup görüşmesi bireysel öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlem formu gibi veri toplama araçlarından elde edilen bulgular Eğitsel Eleştiri Modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamakları ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 2. Programın genel yapısına ilişkin görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Σf
Programa İlişkin Genel Düşünceler	Duyuşsal Faktörler	İngilizceyi Sevme	18	34
		Öğretmeni Sevme	16	
	Dil Öğrenimi	Yoğunlaştırılmış Program	13	24
		Yurt Dışında İhtiyaç Duyma	4	
		Diğer Yabancı Dil Öğrenimini Kolaylaştırma	3	
		Dünya Dili Olması	2	
		Erken Yaş	2	
	Beklenti	Gelecekteki mesleki niteliğe katkı	10	20
		Eğitsel nitelik	10	

Tablo 3. Programın uygulanma sürecine ilişkin görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Σf
Öğrenme Öğretme Süreci	Yöntem-Teknik	Oyun	26	100
		Yarışma	18	
		Canlandırma	16	
		Soru-Cevap	15	
		Test Çözümü	15	
		Grup Çalışması	5	
		Video	3	
		Sunum	2	
	Duyuşsal Faktörler	Derslerin Eğlenceli Olması	26	52
		Yüksek Motivasyon	16	
		Akran Baskısı	10	
	Materyal Kullanımı	Ders Kitabı	26	45
		Yardımcı Kaynak Kitap	19	
	Sınıf İçi İletişim	Öğretmenin Eğlenceli, Enerjik, Sevecen, Sabırlı Olması	16	42
		Sınıfta Kullanılan Dil Çoğunlukla Türkçe	14	
		Sınıfta Kullanılan Dil Çoğunlukla İngilizce	8	
		Sınıfta Kullanılan Dil hem İngilizce hem de Türkçe	4	
	Dört Temel Beceride Zorluk	Dinleme	12	29
		Okuma	6	
		Yazma	6	
		Konuşma	5	
Ölçme ve Değerlendirme	Klasik Araçları Ölçme	Beceri Temelli Olmayan Klasik Yazılılar	29	64
		Deneme Sınavları	14	
		Ünite Sonu Quizler	21	
	Alternatif Araçları Ölçme	Performans Ödevleri	8	12
		Dönemlik Proje Çalışmaları	4	

Öğrenci Odak Grup Görüşmelerinden Betimleme Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Betimleme boyutu “Eğitsel Eleştiri Modelinin” ilk basamağı olup YDAİÖP’nin mevcut durumunun niteliği ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “Programa İlişkin Genel Düşünceler” teması altında “Duyuşsal Faktörler”, Dil Öğrenimi” ve “Beklenti” olmak üzere 3 kategori ortaya çıkmıştır. “Duyuşsal Faktörler” en çok kod üretilen kategoridir. Bu bağlamda programın amacına ulaşabilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında sadece karşılıklı bilgi alışverişi değil aynı zamanda bir duygu alışverişinin gerçekleşmesinin de öğrenciler tarafında önemli görüldüğü söylenebilir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

OGG2Ö2: “İngilizceyi iyi öğrenip yurtdışında bir okulda okuyabilirim İngilizceyle iç içe olmak güzel.”

OGG1Ö2: “İngilizceyi pek sevmiyordum önceden, buraya geldim sevmeye başladım İngilizce öğretmenim sayesinde.”

OGG2Ö3: “Bence de güzel İngilizce zaten dünya dili olduğu için farklı diller öğrenmek insana güzel his veriyor”

Öğrenci Odak Grup Görüşmelerinden Yorumlama Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Eğitsel Eleştiri Modelinin” ikinci basamağı olan yorumlama kısmında eğitim ortamında gözlenen anlamlara ve sonuçlara odaklanılır ayrıca gözlemlenen olayların neden meydana geldiği açıklanarak yorumlanmaya çalışılır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3’te YDAİÖP’nin uygulanmasına ilişkin görüşler incelendiğinde “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme Değerlendirme” temaları ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme süreci temasında “Yöntem-Teknik”, “Dört Temel Beceride Zorluk”, “Materyal Kullanımı” “Sınıf İçi İletişim” ve “Duyuşsal Faktörler” kategorileri ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme temasında “Klasik Ölçme Araçları” ve “Alternatif Ölçme Araçları” kategorileri bulunmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci temasında en çok kod yöntem-teknik kategorisinde üretilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin programın uygulanmasında yöntem ve teknikleri önemseydiği ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

OGG3Ö4: “Oyun oynayarak yarışma yapıyoruz ve herkes hırslanarak çözdüğü için güzel oluyor.”

OGG1Ö5: “Böyle genelde eğlenceli geçiyor mesela bazen dersleri sevmesek bile eğlenceyi seviyoruz.”

Tablo 4. Programın günlük yaşama etkilerine ilişkin görüşler

Tema	Kategori	Kod	f	Σf
Günlük Yaşam	Eğlence ve Hobi	Sosyal Medya ve İnternet	25	57
		Çevrimiçi ve Mobil Oyun	16	
		Yabancı Şarkı	13	
		Yabancı Film ve Dizi	3	
	İletişim	Aile İçinde Ebeveyn ve Kardeşlerle	19	42
		Tatil Bölgelerinde Yabancı Turistlerle	13	
		İnternette Yeni Arkadaşlar Edinme	10	
	Beklenti	Eğitim ve Meslek Hayatı	5	5
	Duyuşsal Faktörler	Yabancı Dile Karşı Farkındalık	5	5

Tablo 5. YDAİÖP'nin yaygınlaştırma ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler

Okul Kodu	Öğretmen Kodu	Hizmet içi eğitim verildi mi?	Öğretmenin önceden YDAİÖP deneyimi var mı?	YDAİÖP ne kadar süredir uygulanıyor?	YDAİÖP kaç şubede uygulanıyor?	YDAİÖP kaç ders saati uygulanıyor?	Her şubede kaç öğretmen görevli?
Okul 1	Ö1	Hayır	Hayır	1 yıl	2	7	1
	Ö2	Hayır	Hayır	1 yıl	2	7	1
Okul 2	Ö3	Hayır	Evet	4 yıl	8	11	2
	Ö4	Hayır	Hayır	4 yıl	8	11	2
	Ö5	Hayır	Evet	4 yıl	8	11	2
Okul 3	Ö6	Hayır	Evet	1 yıl	2	13	3
	Ö7	Hayır	Evet	1 yıl	2	13	3
Okul 4	Ö8	Hayır	Evet	4 yıl	5	9	2
	Ö9	Hayır	Evet	4 yıl	5	9	2

OGG5Ö5: “Hocamız bize İngilizce sorular soruyor, önce İngilizce cevaplıyoruz, sonra Türkçe 'ye çeviriyoruz.”

OGG3Ö1: “Öncelikle ders kitabımızdaki kelimeleri öğrenip etkinlikleri yapıyoruz sonra da ek kaynaklar yapıyoruz.”

OGG3Ö1: “Konuşma becerisi değerlendirilmiyor kendisi anlatıyor genelde ama canlandırmalar yapıyoruz.”

OGG2Ö3: “Biraz dinleme metinlerinde zorluk yaşıyorum, bazen duymakta güçlük çekiyorum bazen de duyduğum kelimelerin ne olduğunu anlayamıyorum zor oluyor gibi telaffuzlarını bilmediğim için.”

Öğrenci Odak Grup Görüşmelerinden Değerlendirme Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Eğitsel Eleştiri Modelinin” üçüncü basamağı olan değerlendirme kısmında gözlemlenen eğitim deneyiminin öğrencilerinin yaşantısına etki edip etmediği değerlendirilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde günlük yaşam teması altında “Eğlence ve Hobi”, “İletişim”, “Beklenti” ve “Duyuşsal Faktörler” kategorileri yer almaktadır. En çok kod eğlence ve hobi kategorisi altında yer almaktadır. Bir diğer dikkat çeken husus ise duyuşsal faktörler kategorisinin programın genel yapısı ve uygulanması bölümlerinin ardından bu bölümde öğrenciler tarafından dile getirilmesidir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

OGG4Ö3: “Youtube’da İngilizce şarkılar dinliyorum mesela, bu hem dinleme hem de telaffuzumu geliştiriyor.”

OGG3Ö4: “Kardeşim benden küçük olduğu için genellikle onun ödevlerine yardım ederken işime yarıyor, diyalog kuruyoruz birbirimize soru soruyoruz genellikle evde kullanıyorum.”

OGG2Ö5: “Eğer ki ileride gemicilik gibi bir turizm işinde çalışırsak çok işimize yarayacak İngilizce veya yurtdışında üniversitelerde okuduğumuzda İngilizce konuşacağız.”

Öğretmen Görüşmelerinden Betimleme Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Betimleme boyutu “Eğitsel Eleştiri Modelinin” ilk basamağı olup YDAİÖP’nin mevcut durumunun niteliği ortaya açılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bireysel öğretmen görüşmelerinden elde

edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlere YDAİÖP’e ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim verilmediği, öğretmenlerin çoğunluğunun YDAİÖP’e ilişkin uygulama deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. 2 okulda YDAİÖP uygulamasının ilk yılı olduğu 2 okulda ise 4 yıldır uygulandığı, YDAİÖP okulların bir kısmında belirli seçme şubelerde uygulandığı bazı okullar da ise tüm şubelerde uygulandığı, okullar arasında ders saatlerinin ve YDAİÖP kapsamında şubelerde görevli öğretmen sayılarının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Özetle, YDAİÖP uygulamasının her okulda farklı bir şekilde uygulandığı söylenebilir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö8: “Bu konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadık ama alsak güzel olurdu. Katılmak isterdik olsaydı kendimizi geliştirir hem de uygulamanın daha sağlıklı yürütülmesini sağlardık.”

Ö2: “Bu yıl müdür beyin önerisiyle bizim okulda da açılmasına karar verdik. Bu yıl ilk defa uyguladığımız için ders saatlerimiz tam istediğimiz gibi olmadı, 7 saat bu uygulama için çok az.”

Ö6: “Sınıfın birinde 11 saat dersimiz var. 6 saat main course (ana ders) sonra skills (beceri) 4, 3 saatte workbook şeklinde. Diğer sınıfta 13 ders. 8 main course 3 skills 2 workbook şeklinde oldu mecburen. O da sınıf sonradan açıldığı için tam ayarlayamadık. Workbook da ne yapıyoruz öğrendiğimiz konuların tekrarı soru çözümü gibi.”

Ö1: “Biz de her bir sınıfa bir öğretmen giriyor aslında böyle olmaması lazım. Derslerin 4 temel beceriye göre de ayrılması lazım ama bizim okulda öyle yapmıyoruz.”

Öğretmen Görüşmelerinden Yorumlama Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Eğitsel Eleştiri Modelinin” ikinci basamağı olan yorumlama kısmında eğitim ortamında gözlenen anlamlara ve sonuçlara odaklanılır ayrıca gözlemlenen olayların neden meydana geldiği açıklanarak, yorumlanmaya çalışılır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Yorumlama boyutunda bireysel öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	Σf
Öğrenme Öğretme Süreci	Etkinlik ve Öğrenci Merkezli Yöntemler	Şarkı	9	65
		Akıllı Tahta Sunusu	9	
		Dijital Oyunlar	9	
		Bireysel Etkinlikler	8	
		Grup Çalışmaları	8	
		Canlandırma	7	
		Fiziksel Oyunlar	7	
		İnteraktif Uygulamalar (Morpa, Dyned, Eba, Diyalekt vb)	4	
		Web 2.0 Araçları (duolingo,woscreen,newsinlevel,lyricstraining vb.)	4	
	Klasik Yöntemler	Kısmen Beceri Temelli Eğitim	9	47
		Soru Çözümü	8	
		Dilbilgisi-Çeviri (Grammar-Translation) Yöntemi	7	
		Sunuş Yoluyla Öğretim	7	
		LGS Odaklı Öğretim	7	
		Öğrenci Seviyesi	6	
	Dört Temel Beceride Zorluk	Oturma Düzeninden Dolayı Öğretmen Odaklı	3	22
		Konuşma	8	
		Yazma	7	
		Okuma	4	
Kazanım ve İçerik	Öğrenciye Görelik	Dinleme	3	22
		Öğrenci Seviye ve İlgilerine Uygun	7	
		Günlük Yaşamla İlgili	6	
		Başlangıçta Öğrenciler Zorlanıyor	5	
	Zaman	A2 ve Üzeri Kazanımlar Zorluyor	4	7
Ölçme ve Değerlendirme	Klasik Ölçme Araçları	Kazanımlar Yoğun Ancak Yetiştirme Sorunu Yok	7	
		Ünite Sonu Quizler	9	27
		Ders katılım çizelgesi	9	
		Beceri Temelli Olmayan Klasik Yazılılar	8	
	Alternatif Ölçme Araçları	Beceri Temelli Yazılılar	1	13
		Performans Ödevleri	5	
		Dönemlik Proje Çalışmaları	4	
		Grup çalışmaları	2	
		Portfolio	2	

Tablo 6 incelendiğinde YDAİÖP'nin eğitim ortamındaki gözlenen anlam ve sonuçlarına ilişkin “Öğrenme Öğretme Süreci”, “Kazanım ve İçerik” ve “Ölçme ve Değerlendirme” şeklinde üç tema bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci teması altında ise “Klasik Yöntemler” (f=47), “Etkinlik ve Öğrenci Merkezli Yöntemler” (f=65) ve “Dört Temel Beceride Zorluk” (f=22) kategorileri yer almaktadır. “Etkinlik ve Öğrenci Merkezli Yöntemler” kategorisinde “Klasik Yöntemler” kategorisinden daha çok kod bulunması öğretmenlerin genellikle öğrencileri temele alan etkinlik ağırlıklı yöntemleri tercih ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö6: “Çocuklar grameri öğrenirse bence yabancı dile daha çok hâkim oluyorlar, o yüzden dilbilgisine de ağırlık veriyorum.”

Ö9: “Dört temel becerinin uygulanabilirliği açıkçası çok düşük. Yani çocuklar 8.sınıfta eninde sonunda LGS'ye gireceği için teste maruz kalıyorlar bu sebeple sınav odaklı daha çok yürüyor uygulama. Tamamen beceri temelli ders işleyemiyoruz.”

Ö4: “Oyunlara sıklıkla başvuruyoruz, özellikle T.E.'nin (bir yayınevi) oyunlarını çok beğeniyorum, seviyorum güzel oluyor, özellikle böyle dinleme yönünde oyunlar oluyor, bunlar hem çocukların dinleme becerilerini geliştiriyor hem de oynarken keyif alıyorlar onun haricinde duolingo kullanıyoruz. Mesela Diyalekt çok hoşuma gitti, gerçek anlamda öğrenci biraz kurcalasa faydasını görecek tir yani.”

Ö1: “Normalde çocuklar dinleme zorlanıyor diğerlerinde sıkıntı yok. Konuşmada seviyelerine inecek şekilde

konuşursak anlıyor ve konuşuyorlar. Dinlemedeki sıkıntı biraz da akıllı tahta kaynaklı cızırtı geliyor hisırtı geliyor teknik aksaklık oluyor. Öte yandan çoğu öğrenci de dinlerken kelimeleri kaçırıyor telaffuz ve aksandan dolayı. Sonuçta ilkokuldan çıkıp geliyorlar sudan çıkmış balığa dönüyorlar hazırbulunuşlukları da düşük olduğu için dinleme konusunda sıkıntı yaşadık.”

Ö3: “Biz MEB kaynağından hariç ekstra bir kaynak daha kullanıyoruz. Her iki kaynaktaki kazanım ve içerik öğrenciler uygun ama A2 ve üzeri seviyesindeki kazanımlar biraz çocuklara ağır geliyor çünkü pandemiden dolayı bir kopukluk oldu. Öğrenciler ilkokuldan biraz hazırbulunuşluk düzeyi düşük gelmeye başladığı için biraz zorlanıyorlar ama genel olarak kazanım ve içeriğin uygun olduğunu söyleyebilirim.”

Ö5: “Orda sıkıntı var hocam biz yazılılarda dinleme sınavı yapmak isterdik, konuşma sınavı yapmak isterdik, ölçme değerlendirmeyi gerçekten 4 temel beceri üzerine yapmak isterdik ama biz normal 5'lere yaptığımız gibi klasik sınav yapıyoruz ya test ya kâğıt-kalem sınavı yapıyoruz.”

Öğretmen Görüşmelerinden Değerlendirme Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Eğitsel Eleştiri Modelinin” üçüncü basamağı olan değerlendirme kısmında yorumlanan deneyim-etkinliklerin eğitsel önem ve etkisi değerlendirilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Değerlendirme boyutunda bireysel öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular

Tema	Kategori	Kod	f	Σf
Programın Sürdürülebilirliği	Güçlü Yönleri	Yoğunlaştırılmış Program	9	43
		Ders Saatinin Fazla Olması	9	
		Erken Yaşta Dile Maruz Kalma	7	
		Veli Memnuniyeti	7	
		Yabancı Dillere Karşı Farkındalık	6	
		Mesleki Gelişim ve Doyum	5	
	Zayıf Yönleri	Programa İlişkin Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	9	41
		Her Okulda Farklı Şekilde Uygulanması	7	
		Sınıf Mevcutlarının Fazla Olması	7	
		Öğrenci Hazırbulunuşluğunun Yetersiz Olması	7	
		Programa Ait Bir Ders Kitabının Olmaması	6	
		Programa Öğrenci Alınırken Herhangi Bir Ölçüt Olmaması	5	
	Programın Geleceği	Devam Etmeli	9	9
	Öneriler	Öğretmenlere Hizmet İçi Eğitim Verilmeli	9	32
		Programın Uygulanmasında Standart Sağlanmalı	7	
		Kaynak Kitap (Özellikle Yabancı) Sağlanmalı	6	
		Öğrenci Alımında Standart Bir Ölçüt ve Kontenjan Olmalı	5	
		Dil Laboratuvarı veya Derslik Sistemi Olmalı	2	
		Dyned, Diyalekt veya EBA Programa Entegre Edilmeli	2	
		Proje Odaklı Bir Anlayış Benimsenmeli	1	

Tablo 7 incelendiğinde “Programın Sürdürülebilirliği” teması altında “Programın Geleceği” (f=9), “Güçlü Yönleri” (f=43), “Zayıf Yönleri” (f=41) ve “Öneriler” (f=31) kategorileri bulunmaktadır. Bu kategoriler incelendiğinde öğretmenlerin tamamı YDAİÖP’nin devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler programın devamı yönündeki kanaatlerini programın güçlü yönleri olduğunu düşündükleri özelliklere dayandırmaktadır. Öğretmenler uygulamanın yoğunlaştırılmış bir programla artırılmış ders saatleri kapsamında öğrencilerin erken yaşta dile maruz kalmalarının altını çizmekte bu durumun öğrencilerin yabancı dillere karşı farkındalıklarını arttırdığını düşünmektedir. Bununla birlikte velilerin uygulamadan memnun olduklarını ve uygulanan bu program ile öğretmenler kendilerinin de mesleki gelişim ve doyum anlamında olumlu etkilendiklerini belirtmektedirler. Bu konuya ilişkin bazı görüşler şöyledir:

Ö5: “Program bence kesinlikle devam etmeli. Hani biraz da programlar deneme yanılma yoluyla gidiyor ya bu da devam edecektir. Daha da iyi olacaktır bence. Çünkü, çocukların bu seviyede 3 ders değil de 11 ders İngilizce görmeleri çok değerli. İngilizceye biraz daha fazla maruz kalmaları onlar için büyük bir şans diyebilirim.”

Ö1: *İlkokuldan hazırbulunuşlukları düşük geliyor, sınıf mevcudumuz 30 ama daha az olması gerekiyor, maksimum 15 kişilik sınıflarda yürütülmeli bu uygulama*

Ö2: *“Bakanlık programın uygulamasında esnek davranıyor bu konuda ama bence standart olması lazım. Mesela bu uygulama 12 saat olacak dersler şunlar olacak gibi.”*

Ö4: *“Ben bu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olması kanaatindeyim. Bu programla ilgili de bir hizmet içi eğitim alsaydık çok daha faydalı olabiliriz diye düşünüyorum”*

Ö7: *“öğrencileri seçmezsek diyeyim yani her öğrenci rastgele ben yabancı dil ağırlıklı sınıfında olacağım deyip geldiğinde çocuk bu yükü kaldıramıyor.”*

Ö8: *“Materyal eksikliği çok büyük problem. Kaynak kitap aldirmek yasak olduğu için zorlanıyoruz. Tahtadan açıyoruz interaktif materyaller ama onun yerini tutmuyor.”*

Sınıf İçi Gözlem Formundan Betimleme Boyutuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf içi gözlem formundan betimleme boyutuna ilişkin elde edilen bulgular gözlem yapılan okulun ve sınıfın özelliklerini kapsamaktadır. Gözlem yapılan okul Kayseri ilinde merkez ilçelerden birinde yer almakta olup il merkezine 4 km uzaklıkla yer alan alt ve orta düzey sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarının gittiği ikili eğitim yapan 70 öğretmen ve yaklaşık 1000 öğrenci bulunan bir ortaokuldur.

Gözlem yapılan sınıflar 30 mevcuduyla klasik oturma düzeninde, cam kenarı, orta sıra ve duvar dibinde yer almak üzere 3 sıra halinde öğrenciler arka arkaya sıralanmaktadır. Gözlemler esnasında oturma düzeninde ders içeriğine göre herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Aydınlatma ve ısıtma sorunu olmayan sınıfta duvarlar tabana yakın yerlerde mavi, üst kısımlarda ise bej renginde boyalıdır. Sınıfın en arkada duvarında 2 tane, 1 tane de sınıfın girişinde olmak üzere 3 adet pano bulunmaktadır. Panoların genelde boş olduğu ve etkin kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

Sınıf İçi Gözlem Formundan Yorumlama ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgular yorumlama ve değerlendirme boyutlarında, her iki boyut birbiriyle bağlantılı olduğu ve gözlemlenen özelliklerde birbirleriyle yakın ilişkili olduğu için aynı başlık altında açıklanmıştır. Bu boyutlarda öğrenme-öğretme süreci, sınıf içi iletişim ve ölçme değerlendirme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Gözlem yapılan dersler ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yürütülmekle birlikte zaman zaman öğrenci merkezli etkinlik ve yöntemlerde kullanılmaktadır. Öğretmenin öğrencileri derse katılıma teşvik etmeye, telaffuzlarını düzeltmeye, ders sonlarına doğru soru cevap ile konuyu özetlediği ve çeşitli ödevlendirmeler yaptığı gözlemlenmiştir. Derslerde ağırlıklı olarak Yöntemi (Grammar-Translation Method) kullanılmakla birlikte, zaman zaman Direkt Yöntem (Direct Method), İşitsel Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method), İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemi (Communicative Language Teaching Method) kullanılmıştır.

Gözlem yapılan derslerde sınıf içi iletişim ağırlıklı olarak ana dil ile yürütülmektedir. Selamlaşma ve yönerge verme gibi

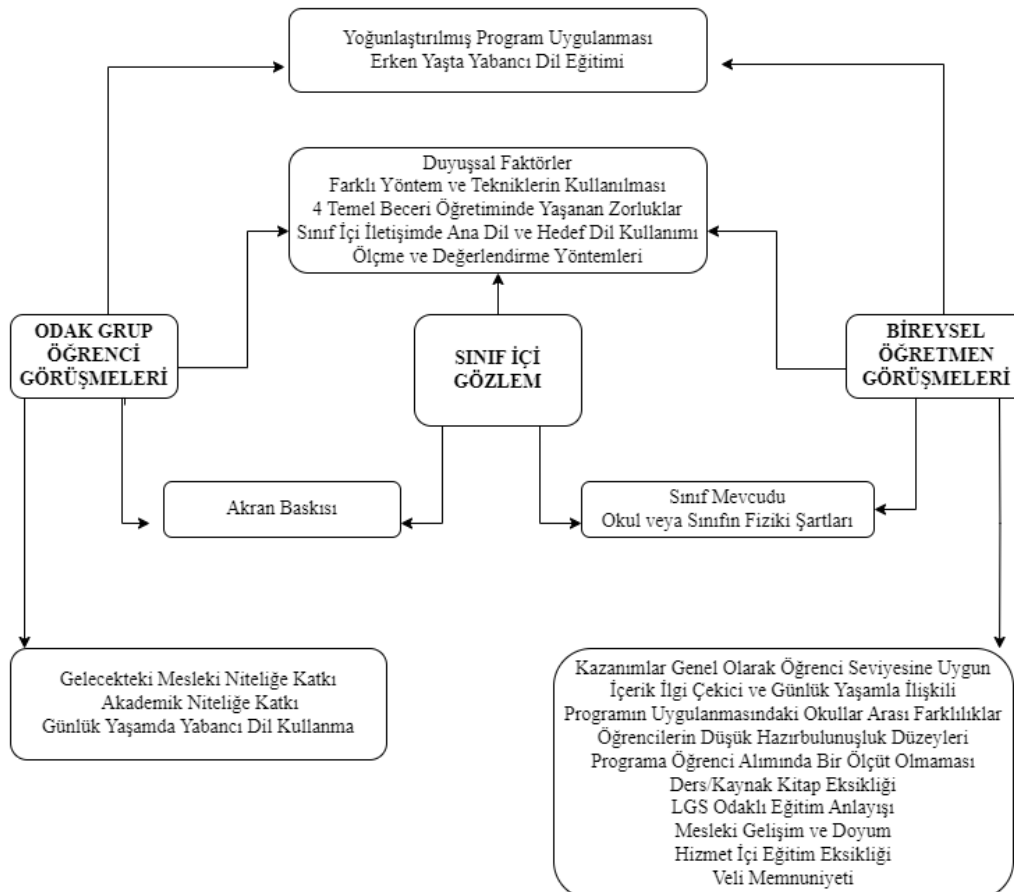
kısa ve basit komutlarda çoğunlukla İngilizce kullanılmaktadır. Öğretmen hedef dili kullanmayı özen göstermesine ve öğrencilerin de hedef dili kullanmalarını teşvik etmeye çalışmasına rağmen bu konuda öğrencilerden istediği geri dönüşü alamamaktadır. Gözlemlenen derslerde, öğretmenin sınıfa gelmesinden ve dersin İngilizce olmasından dolayı mutlu oldukları öğrencilerin tavır ve davranışlarından anlaşılmaktadır. Dersler çoğunlukla eğlenceli bir ortamda işlenmektedir. Özellikle etkinlik temelli yöntemler kullanıldığında (oyun, canlandırma, yarışma vb.) öğrencilerin son derece mutlu oldukları, eğlendikleri ve neredeyse tüm öğrencilerin derse katılma noktasında istekli ve aktif oldukları gözlemlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme olarak, ünite sonlarında quizler, ev ödevleri, zaman zaman performans ve proje görevleri öğrencilere verilerek alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, bunu dışında öğrencilerin derse katılımlarından ve verilen ödevlerden aldıkları artılar/eksilere göre verilen performans notuna göre öğrencilerin ders ortalamasının olduğu öğretmenin açıklamalarından anlaşılmaktadır. Gözlemlenen derslerinde bir tanesinde yazılı sınav sonuçlarının açıklanması ve değerlendirmesi yapılmıştır. Öğrencilere sorulan yazılı soruları eşleştirme, boşluk doldurmaya, doğru-yanlış, farklı olanı bulma, soru-cevap, çoktan seçmeli tarzı sorulardan oluşmaktadır. Yazılı sınav incelendiğinde, sınavın 4 temel beceriyi ölçmekten ziyade daha çok kelime, anlam ve dilbilgisini ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yazılı notunun ortaya çıkmasında dinleme ve konuşma becerisinin hiçbir etkisinin bulunmadığı, yazma ve okuma becerilerinde ise okuduğunu anlamaya yönelik muhakeme sorularının çok kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır.

Temalaştırma Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitsel Eleştiri Modelinin son basamağını oluşturan temalaştırma aşamasında eğitsel eleştiri sürecinde betimleme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarında ortaya çıkan mesajlar belirlenmektedir. Bu bağlamda değerlendirme süreci içinde tespit edilen baskın özellikler, dikkat çeken imgeler, tekrar eden mesajlar ve tematik fikirler tanımlanmaya çalışılır (Eisner, 1998). Bu aşamada tekrar eden mesajlardan yola çıkarak temalar ortaya çıkarılır. Eğitsel eleştiri sürecinin bu tematik yönü, genel durumu çözümlemesi için okura bir çeşit özet sunmaktadır (Öz, 2022). YDAİÖP'ye ilişkin eğitsel eleştiri sürecinde ortaya çıkan temalar ve bu temaların hangi veri toplama yöntemi veya yöntemlerinden ortaya çıktığı Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1 incelendiğinde bireysel öğretmen görüşmelerinden ortaya çıkan temalar ders/kaynak kitabı ve hizmet içi eğitim eksikliği, okullar arası farklılıklar ve öğrenci alımında ölçüt olmaması, LGS odaklı eğitim, düşük hazırbulunuşluk düzeyleri, kazanımların öğrenci seviyesinde olması, içeriğin ilgi çekici ve günlük yaşamla ilgili olması, mesleki gelişim/doyum ve veli memnuniyetidir. Ders kitabı ve kaynak kitap eksikliği, hizmet içi eğitim eksikliği, programın uygulanmasındaki okullar arası farklılıklar, LGS odaklı eğitim anlayışı, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyleri, programa öğrenci alımında bir ölçüt olmaması olumsuz temalar olarak öne çıkmaktadır. Kazanımların genel olarak öğrenci seviyesine uygun olması, içeriğin ilgi çekici ve günlük yaşamla ilgili olması, mesleki gelişim ve doyum ile veli memnuniyeti ise olumlu niteliğe sahip temalardır. Bu bağlamda bireysel öğretmen görüşmelerinden elde edilen temaların ağırlıklı olarak olumsuz niteliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Eğitsel eleştiri sürecinde ortaya çıkan temalar

Yalnızca odak grup görüşmelerinden ortaya çıkan temalar ise mesleki ve akademik niteliğe katkı beklentisi ile günlük yaşamda yabancı dil kullanımıdır. Dolayısıyla öğrencilerin YDAİÖP kapsamında almış oldukları eğitim ve öğretimin hem gelecekteki mesleki hayatlarına hem de akademik yaşamlarına önemli katkılar sağlayacağı inancına sahip oldukları bununla birlikte öğrendikleri yabancı dili günlük yaşamlarına katarak imkânlar dâhilinde kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğrenci odak grup görüşmeleri ve bireysel öğretmen görüşmelerinden ortaya çıkan ortak temalar yoğunlaştırılmış program ve erken yaşta yabancı dil eğitimidir. Bu bağlamda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin programın amaç ve temel felsefesine vurgu yaptıkları ve bu durumun öneminin farkında oldukları söylenebilir.

Öğrenci odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerden ortaya çıkan ortak tema akran baskısıdır. Öğrenci odak grup görüşmeleri bulgularından ortaya çıkan bu tema sınıf içi gözlem formunun analizinde de teyit edilmiştir.

Bireysel öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerden ortaya çıkan ortak temalar sınıf mevcutları, okul ve/veya sınıfın fiziki özellikleridir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen sınıf mevcutlarının dil sınıfı özelinde fazla olması, okul veya sınıfın fiziki özelliklerinden dolayı dil öğrenimini, etkileşimi ve gizil öğrenmeyi sağlayabilecek durumlardan faydalanamadıkları bulgusu gözlemden elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bireysel öğretmen görüşmeleri, öğrenci odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerden ortaya çıkan ortak temalar, dersi ve öğretmeni sevmek vb. gibi duyuşsal faktörler, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sınıf içi iletişimde hem ana dil hem de hedef dilin kullanılması, 4 temel beceri öğretiminde yaşanan zorluklar ile ölçme değerlendirme yöntemleridir. Bu bağlamda programın uygulanmasında duyuşsal faktörler, farklı yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı, 4 temel beceri öğretiminde yaşanan zorluklar hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından vurgulanmakla birlikte bu bulgular gözlem sonuçlarıyla da desteklemektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu ise programın uygulanma sürecinde sınıf içerisinde ana dil veya hedef dil kullanımında bir standart olmadığı hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından belirtilmekle birlikte bu durum gözlem sonuçlarıyla da teyit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

YDAİÖP'nin Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirildiği bu çalışmada göre öğrenciler ve öğretmenler YDAİÖP'ye ilişkin ağırlıklı olarak olumlu görüşlere sahiptir. Çalışma sonuca göre YDAİÖP öğretmenlere mesleki doyum imkânı sağlamaktadır. Öğretmenler normal 5. sınıf öğretim programı ile karşılaştırıldığında nispeten daha iyi bir öğrenci grubuna daha üst düzey konuları öğretim imkânı sağladığı için YDAİÖP'ün mesleki gelişim ve doyumlarına katkı sağladığına inanmaktadırlar. Yedigöz Kara (2019) öğretmenlerin ders saatlerinin artmasına paralel olarak mesleki anlamda tatmin olduklarını ve motivasyonlarının arttığını, YDAİÖP'nin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ve programın uygulama sürecinde kendilerini iyi hissettiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlere benzer şekilde öğrenciler de YDAİÖP'nin uygulama sürecinde yüksek motivasyona sahiplerdir. Bu bağlamda derse, ders içeriği ve öğretmene karşı ortaya çıkan olumlu duyuşsal faktörler programın uygulama sürecini ve elde edilecek başarıyı olumlu etkilemektedir. Hamurcu ve

Orman (2023) YDAİÖP'ye ilişkin çalışmasında sınıf iklimi ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizce ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balım (2020) çalışmasında YDAİÖP uygulanmadan önce İngilizce dil öğrenim sürecine ve sonucuna ilişkin isteksizlik, motivasyon düşüklüğü, başarısızlık düşüncesi, İngilizce öğrenim görmekten zevk alamama gibi tutumlar gösteren öğrenenlerin program sonunda isteksizliklerinin azaldığına ve motivasyon ve başarıma duygusunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla programdan elde edilecek verim ile öğrencilerin program ve derse ilişkin duyuşsal eğilimleri arasında bir anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Erkan (2020) güdülenme düzeyleri yüksek ve ilgili öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki çalışmalarla İngilizcelelerini geliştirebildiklerini ifade ederken Bal (2022) programa öğrenci alımı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gibi faktörlerin (öğrenci alımında belirgin ölçütlerin olmaması, öğrencilerin motivasyon ve ilgi düşüklüğünü) programa ilişkin öğrenci kaynaklı sorunlar arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi ise veli isteğiyle öğrencilerin programa alınması, hazırbulunuşluk düzeyleri farklı, yabancı dil öğrenimine karşı isteksiz, ilgisiz veya düşük motivasyonlu öğrencilerin programda yer alması olarak açıklanmıştır. Bu durum aslında bu çalışmadan elde edilen programa öğrenci kabulünde herhangi bir ölçüt bulunmaması ve bu durumun öğrenciler arası hazırbulunuşluk farkına neden olduğu ve programdan elde edilen verimi düşürdüğü sonucu ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda programa öğrenci alımında bir ölçüt belirlenerek düzenleme yapılmalıdır. Berkant vd. (2019) programın daha etkili uygulanabilmesi için öğrencilerin programa sınavla seçilmesi ya da öğrencilerin programa gönüllü olarak seçilmesinin önemini vurgulamaktadırlar.

Çalışma sonuçlarına göre hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından küçük yaşlarda yoğunlaştırılmış bir programla yabancı dile maruz kalma durumuna dikkat çekilmektedir. Yedigöz Kara (2019) çalışmasında öğretmenlerin programda ders saatlerinin fazla olmasıyla öğrencilerin İngilizceye daha fazla maruz kaldıklarını bu durumun öğrenciler üzerinde faydalı olacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Dilekli (2018) ve Tekin (2021) öğrencilerin erken yaşta uzun süreli ve yoğun bir şekilde hedef dile maruz kalmanın öğrenende başarı ve istek duygusunu artırma vb. gibi önemli avantajlar sağladığını ifade etmektedir. Ancak çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrenciler İngilizceyi günlük yaşamlarına aktarma noktasında sınırlı imkânlarla sahiptir. Balım (2020) öğrenenlerin öğrendiklerini dış ortamlara aktarma hususunda kısıtlı imkânlarla sahip olduklarını belirtmektedir. Özcanlı ve İzci (2023) öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamlarına aktarabilmeleri için öğrenci hareketlilik projelerinin yapılması ve öğrencilere pratik yapma imkânı sağlayabilecek çeşitli imkânların sağlanmasını önermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç öğretmenlere ve yöneticilere YDAİÖP'ye ilişkin herhangi bir bilgilendirici toplantı, hizmet içi eğitim, seminer veya oryantasyon çalışması yapılmamasıdır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler hizmet içi eğitim veya buna benzer çalışmalarla YDAİÖP'nin uygulanma sürecinde kendilerine rehberlik edilmesi hususunda yoğun bir şekilde görüş bildirdikleri, bu konuda son derece istekli oldukları ve bu durumun bir gereklilik olduğuna inanmaktadırlar. Yedigöz Kara (2019) çalışmasında öğretmenler YDAİÖP'ün planlanması ve uygulanmasında bir hizmet içi eğitim veya bilgilendirme seminerinin/toplantılarının yapılması gerektiğini;

öğretmenlerin YDAİÖP'ye ilişkin daha fazla destek, bilgi ve yardıma ihtiyacı olduğu ancak bu destek ve yardımların sağlanmasıyla öğretmenlerin öğretim programının kullanıcıları haline gelebileceklerini belirtmiştir. Dinçer ve Koç (2019) öğretmenlerin programın uygulanmasında çeşitli problemler yaşadıklarını ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim veya mesleki gelişim etkinlikler yoluyla bu sorunların çözülmesi için desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Bal (2022) çalışmasında elde edilen sonuçlara dayalı olarak YDAİÖP'yi uygulamaya başlamadan önce veya uygulama sürecinde öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek rehberlik edilmesinin öğrencilerin yabancı dil başarısını olumlu yönde etkileyeceği ve programın daha sistematik bir biçimde uygulanabileceğini vurgulamaktadır. Alanyazında YDAİÖP'ye ilişkin öğretmenlere hizmet içi verilmediği sonuçlarına ulaşan başka çalışmalar olmakla birlikte (Balım, 2020; Erkan, 2020; Kambur, 2018; Kaya, 2019; Kayabaşı, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021; Özcanlı ve İzci, 2023) sadece Tekin (2021) çalışmasında öğretmenler hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda alanyazında bu konuya ilişkin çalışmalardan yalnızca bir tanesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim aldığı anlaşılmaktadır.

YDAİÖP kapsamında beceri temelli öğretim yapılmaya özen gösterildiği, sınıf içerisinde dört temel beceriye dayalı etkinliklere yer verildiği ancak genel olarak dört temel beceri öğretiminde problemler olduğu, öğrencilerin becerilerin ediniminde zorluklar yaşadığı çalışmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda Balım (2020) öğrenme-öğretme sürecinde dört temel dil becerisinin işe koşulmaya çalışıldığı; Taşcı (2022) ise öğretmenlerin YDAİÖP'nin girdi boyutunda dört temel dil becerisini dengeli bir şekilde yer vermeye çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Bal (2022) YDAİÖP'nin öğrenme-öğretme sürecinde dört temel dil becerisinin benzer düzeyde ve bütüncül anlamda geliştirilemediği, öğretmenlerin uygulama sürecinde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirmelerine rağmen sorunlar yaşadıkları, bu durumun ölçme değerlendirme sürecine de yansıdığı sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. İlgili çalışmadaki bu sonuç, bu çalışmada ulaşılan ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan yazılı, quiz vb. klasik ölçme araçlarının beceri temelli olmadığı sonucuyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu kişisel faktörler, okul içi faktörler ve öğrenci seviyelerinin yeterli olmaması gibi nedenlerden ötürü yazılıları beceri temelli yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde istenilen düzeyde gerçekleştirilemeyen dört temel dil becerisi ediniminin ölçme-değerlendirme sürecine olumsuz olarak yansıdığı söylenebilir. Akekmekçi (2021) çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde dört temel becerilerden okuma ve yazma temelli ölçme yaptıkları dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Taşcı (2022) çalışmasında öğretmenlerin dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik tek bir yazılı sınav hazırlamakta, konuşma becerisine yönelik herhangi bir sınav yapmadıklarını ifade etmektedir. Dilekli (2018) ölçme değerlendirme etkinliklerinde beceri temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımının ihmal edildiğini; Tekin (2021) dört temel dil becerisinin bir bütün olarak değerlendirilecek şekilde ödev, proje ve ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulamaktadır. Nitekim MEB bu konudaki eksikliği tespit edip önemli bir adım atarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf kademelerinde dil derslerinde (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce

dersleri) yazılı sınavların dört temel beceriye dayalı olarak (okuma-yazma sınavı, dinleme sınavı ve konuşma sınavı) ayrı ayrı sınavlar yapılması şeklinde bir uygulamaya geçmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçların birbirleriyle bir bütünlük içerisinde olduğu, çalışmadan elde edilen bir sonucun çözümünün, çalışmanın başka bir sonucu ile ilişki olduğu söylenebilir. Bu bağlamda dört temel beceri öğretimi ve bu becerilerin ölçme ve değerlendirilme noktasında yaşanan sorunların çözümü çalışmada elde edilen bir diğer sonuç olan kazanım sayılarının fazla olması ile ilişkilidir. YDAİÖP'te toplamda 36 ünite 248 kazanım bulunmaktadır. MEB tarafından her eğitim-öğretim yılı için belirlenen iş günü takvimlerinde yaklaşık 36 hafta olduğu göz önüne alındığında her ünitenin yaklaşık 1 hafta gibi kısa bir sürede bitirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda fazla olan kazanım ve ünite sayıları azaltılarak, dört temel beceriye derslerde daha fazla odaklanılabilir böylelikle beceri temelli ölçme değerlendirme süreci gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Taşcı (2022) çalışmasında 36 üniteden oluşsan YDAİÖP'nin yoğun bir içeriğe sahip olduğunu ve programda yer alan kazanımların öğrenme süreleri dikkate alındığında ulaşılabilir olmadığını ifade etmektedir. Balım (2020) YDAİÖP'te kazanım sayısının fazla olduğu belirterek, programın hedef kitlesi olan küçük yaş grubu dil öğrenenlerinin öğrendikleri bilgileri içselleştirebilmelerinin ders saatlerinin fazla olmasıyla doğru orantılı olmadığını, kazanımların ders saatlerinden bağımsız olarak belirli bir yoğunlukta olması gerektiğini böylelikle öğrenilen bilgilerin derinlemesine tekrar edileceği ve kalıcılığının sağlanacağını ifade etmektedir. Dilekli (2018) çalışmasında YDAİÖP'te yer alan kazanımların sayıca fazla olduğu belirtmekle birlikte bu durumun öğretmenlerin süreç veya performans temelli bir dil öğretimi yerine, dilbilgisi kuralları öğretmeye dönük bir dil öğretimine yönelediklerini vurgulamaktadır. Alanyazında bu konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde YDAİÖP'te kazanımların çok olduğu sonucuna ulaşılan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Berkant vd, 2019; Dinçer ve Koç, 2019; Kayabaşı, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021).

Sayıca fazla olmasına rağmen kazanımlar ve içerik günlük yaşamla ilgili, A2 ve üzeri kazanımlar zorlayıcı olsa da YDAİÖP kazanımlarının genel olarak öğrenci seviyesine uygun ve kazanımların yetiştirilmesinde herhangi bir süre sorunu olmadığı çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Kambur (2018) tarafından yapılan çalışmada YDAİÖP kazanımlarının açık, anlaşılır, öğrenci seviyesi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Balım (2020) ile Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) çalışmalarında kazanımların ve içeriğin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygun olduğunu ifade etmektedir. Özcanlı ve İzci (2023) çalışmalarında YDAİÖP kazanımlarının öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekici, günlük hayatla ilişkili ve zengin temalara sahip olduğu ulaşılmıştır.

YDAİÖP'nin uygulama sürecinde öğrenci ve öğretmen kaynaklı olmayan birtakım sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar sınıf veya okulun fiziki altyapısı ve özellikleri, ders materyallerinin eksikliği ve sınıf mevcutlarının fazla olmasıdır. Ünal ve İlhan (2017) sınıfın ortamı, görünümü, büyüklüğü ve donanımının yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Özkan vd. (2018) çalışmalarında YDAİÖP'ye ilişkin materyal eksikliği, teknolojik yetersizlik, ders saatleri, sınıf mevcudu ve planlama gibi hususlarda beş alanda yetersizlik olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada sınıf ve okulun fiziki altyapı ve öğretim tipi (ikili öğretim) gibi özellikler ve sınıf

mevcutlarının dil sınıfları özelinde fazla olmasından dolayı iletişim temelli dil öğreniminde zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Balım (2020) çalışmasında okulun fiziki yapısının dil öğretimi ve sosyal etkinlikler açısından yetersiz olduğu, sınıflarda ve koridorlarda yabancı dile ilişkin görsel, poster veya herhangi bir materyal bulunmadığını vurgulamaktadır. Kambur (2018) YDAİÖP uygulanan sınıfların yeterince teknolojik altyapıya sahip olmadığı; Şahin ve Göksoy (2019) ise YDAİÖP uygulanan okullarda materyal yetersizliği, fiziki ve donanımsal imkânlar bakımında sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Bu bağlamda YDAİÖP uygulanan okullarda, okullar arasında imkân ve koşullar farklılaşmaktadır. Bal (2022) YDAİÖP uygulanan okullarda, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okul yönetiminin tutumu, veli desteği gibi faktörlerden dolayı fiziki yapı ve olanakların farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır.

Sınıf mevcutlarının fazla olması iletişim temelli dil öğretimi sınırlamaktadır. Çünkü ders süresince her öğrenciye kendini ifade etmesi için çok az bir zaman düşmekte veya hiç zaman kalmamaktadır. Bu çalışmada sınıf mevcutlarının fazla olmasının iletişimsel temelli dil öğretimi sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkan vd. (2018) çalışmalarında YDAİÖP uygulanan sınıflarda yer alan öğrenci sayılarının nitelikli ve etkili bir yabancı dil eğitimi için oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Eldeki çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde beceri temelli etkinliklerde sınıf mevcudu fazla olduğu için öğrencilere kura ile sıra belirlenerek söz hakkı verildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının azaltılması ya da derslerin program tasarımı beceriler (skills) ve ana ders (main course) şeklinde ayrılarak en azından beceri temelli derslerde sınıftaki öğrencilerin beceri derslerine dağıtılmaları sağlanarak daha az sayıda öğrenci ile beceri dersleri sürdürülebilir. Berkant vd. (2019) çalışmalarında öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilebilme ve öğrenen merkezli bir eğitim anlayışının gerçekleştirilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç programın uygulanmasında okullar arasında önemli farklılıklar olması ve programın standart bir şekilde yürütülmemesidir. Bu çalışmada araştırmanın yürütüldüğü okulların tamamında YDAİÖP ders saatleri farklılaşmaktadır. Bununla birlikte aynı okulda YDAİÖP uygulanan şubelerin kendi arasında dahi ders saatlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda standart bir programın farklı ders saatleri ile yürütülmesi program ile amaçlanan hedeflere yeterince ulaşma noktasında problemlere yol açmaktadır. Bal (2022) YDAİÖP'nin uygulama sürecinde İngilizce ders saati standart olmadığı için okulların farklı uygulamalarda bulunduğu ve sonraki sınıflarda İngilizce ders saatinin azalması şeklinde olumsuzluklarla karşılaştığını belirtmektedir. Eldeki çalışmada da araştırmanın yürütüldüğü sadece bir okulda öğrencilerin YDAİÖP sonrası 6, 7. ve 8. sınıfta artırılmış bir şekilde İngilizce dersi aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen dikkat çekici bir diğer sonuç ise YDAİÖP'ye ait basılı bir ders kitabının bulunmamasıdır. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) YDAİÖP kapsamında okullara gönderilen herhangi bir ders kitabının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bal (2022) tarafından yapılan çalışmada sadece YDAİÖP için özel hazırlanmış bir kitap bulunmaması, MEB tarafından uygun kitabın okullara gönderilmemesi ve YDAİÖP kapsamında okullara sağlanan çeşitli yardımcı kaynakların geç gönderilmesi gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

YDAİÖP'ye ilişkin elde edilen diğer bir sonuç programda önerilen yöntem ve tekniklerin birçoğunun uygulama sürecinde kullanılmasıdır. Bu bağlamda programın uygulayıcısı öğretmenler hem sunuş yolu gibi klasik yöntemlerden faydalanmakta hem de öğrenen temelli etkinliklere dayalı yöntem ve teknikleri işe koşturmaktadır. Akekmekçi (2021) tarafından yapılan çalışmada program paydaşlarının eğitim durumları boyutunda YDAİÖP'nin iletişim odaklı, öğrenci merkezli olduğu hususu; drama, otantik materyaller, grup çalışmaları yapmaya teşvik edici olması ve uygulamalı etkinlikler hususlarında olumlu görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknik çeşitliliğinin ölçme değerlendirme sürecinde yeteri kadar karşılığı olmadığı çalışmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu bağlamda YDAİÖP'nin ölçme değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak klasik ölçme yöntemleri tercih edilmekte süreç odaklı alternatif ölçme araçlarından daha az yararlanılmaktadır. Dilekli (2018) çalışmasında öğretmenlerin klasik ölçme değerlendirme araçlarını temel aldığını; Kaya (2019) ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sadece yazılı sınavları kullandıklarını belirtmiştir. Balım (2020) tarafından yapılan çalışmada ölçme-değerlendirme sürecinde ağırlıklı olarak kelime ve yazma testlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. YDAİÖP'nin ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme araçlarının yeteri kadar kullanılmaması bu çalışmada elde edilen “LGS odaklı eğitim anlayışının benimsenmesi” sonucu ile yakından ilişkilidir. Bal (2022) tarafından yapılan çalışmada programın uygulanması sürecinde merkezi sınav sisteminin etkisiyle daha çok test usulü sınav odaklı uygulamalara yer verildiği, sınav kaygısıyla beceri temelli dil öğretimine yönelik çalışmaların geri planda kalmasına neden olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler ve veliler sınavlardan elde edilen net sayılarına odaklanmakta, öğretmenler beceri temelli etkinlikler yerine öğrencilerin yüksek netler yapmalarını sağlayacak yöntem ve tekniklere yönelmektedir. Erdem ve Toy (2017) YDAİÖP'ye ilişkin ihtiyaç belirleme çalışmasında öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirmeyi; öğrencilerin sonuç odaklı değerlendirmeyi daha fazla önemsediklerini belirtmektedir. Özcanlı ve İzci (2023) çalışmalarında sınav odaklı bir sistem anlayışının yaygın olması nedeniyle öğretmenlerin Türkiye'deki yabancı dil öğrenimi sorununa YDAİÖP'nin kısmen çözüm olacağını düşündüklerini belirtmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenler YDAİÖP'nin eksik yönlerinin iyileştirilerek mutlaka sürdürülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Yedigöz Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerce programın devamlılığına ilişkin beklentilerin bir endişe kaynağı olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Kayabaşı (2019) çalışmasında öğretmenler ve okul yöneticilerinin öğretim programının yoğunluğunun azaltılarak uygulamanın sürdürülmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Berkant vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin YDAİÖP uygulama sürecinde ortaya çıkan teknik, pedagojik ve sosyal sorunların çözülerek uygulamanın sürdürülmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Özcanlı ve İzci (2023) programın zayıf yönlerinin iyileştirilerek programın sürekliliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara, programın uygulayıcıları olan öğretmenlere ve program geliştirme konusunda yetkisi olan politika yapıcılara sunular önerilmektedir:

Alanyazında YDAİÖP'nin bir program değerlendirme modeli kapsamında değerlendirilmesine yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır bu bağlamda YDAİÖP farklı program değerlendirme yaklaşımları veya modelleri ile değerlendirilebilir. Daha geniş bir örneklem ve/veya çalışma grubu üzerinde tarama modeli türlerinden boylamsal tarama modeli kullanılarak YDAİÖP kapsamında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarısının zaman içerisindeki değişim durumu araştırılabilir.

Programın uygulanması sürecinde öğrencilerin programa, derse ve öğretmene yönelik duygu ve düşünceleri öğrencilerin uygulanan programı ve dersi benimsenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda programın uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler programın uygulanma sürecinde nispeten küçük yaşta olan YDAİÖP 5. sınıf öğrencilerinin duygularını göz ardı etmemesi ve öğrencileri etkileyen duyuşsal faktörlerin gücünden yararlanması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili günlük yaşamlarına daha çok aktarmaları konusunda onlara rehber olmalı ve öğrencileri bu konuda cesaretlendirmelidir. Dört temel becerinin öğretiminde, süreç odaklı bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin bu konudaki gelişimleri desteklemeli ve öğrencilerin dört temel beceri ediniminin zaman gerektirdiği unutulmamalıdır. Ölçme değerlendirme sürecinde, dört temel becerinin ölçülmesi veya değerlendirilmesi ihmal edilmemeli ve gerçekleştirilen yazılılar, quizler vb. mutlaka buna göre tasarlanmalıdır. Sınıf içi iletişimde anadil ve hedef dil kullanımı düzeyi iyi ayarlanmalı, YDAİÖP belirtilen ilkeler gereğince anadilin yardımcı gücünden yararlanılmalıdır ancak öğrencilerin hedef dil kullanımı maksimum düzeyde teşvik edilmelidir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinde alternatif ölçme araçlarından daha fazla yararlanmalı, ölçme değerlendirmede ürün boyutundan daha çok süreç boyutuna ağırlık verilmelidir.

Programın iyileştirilmesi ve daha verimli yürütülmesi adına programın uygulanmasında okullar arası farklılıklar giderilmeli, programın kaç ders saati olarak uygulanacağı standart hale getirilmelidir. Program, yeterli temelli bir anlayış çerçevesinde belirli ölçütleri karşılayan okullarda yürütülerek program ile hedeflenen yabancı dil öğretiminde başarı yakalanabilir. YDAİÖP uygulanan sınıflara öğrenci alımında belirli bir ölçüt uygulanarak, istenilen düzeyde hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilerin programa kabul edilmesi sağlanabilir. YDAİÖP'ye özel mutlaka basılı bir ders kitabı (mümkünse yabancı bir yayınevi veya anadili İngilizce olan yazarlar tarafından hazırlanmış) sağlanmalıdır.

YDAİÖP sınıfları için dil laboratuvarı oluşturulmalı ya da YDAİÖP sınıfları sadece bu program kapsamında eğitim gören öğrencilere dil sınıfları şeklinde ayrılarak, öğrencilerin sınıfı bir tasarım beceri atölyesi gibi kullanabilmeleri, yaptıkları çalışmaları sergileyebilmeleri, gerektiğinde öğretmenlerin oturma düzenini rahatlıkla değiştirebileceği vb. imkânlar sağlanabilir. YDAİÖP'te görevli olan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlere destek olunmalıdır. ERASMUS gibi projelerle YDAİÖP kapsamında öğrenim gören öğrencilerin yurtdışına çıkmaları, yabancı ülkelerdeki kültürü tanımları, öğrendikleri yabancı dili uluslararası alanda kullanabilmeleri ve ana dili veya yabancı dili İngilizce konuşur olanlarla etkileşime girmeleri teşvik edilebilir. YDAİÖP kapsamında öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. sınıflarda da seçmeli yabancı dil dersleri aracılığıyla daha fazla yabancı dil dersi almaları sağlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunda (Protokol No. 2023/01) 02.02.2023 tarihli 2023/01 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 139-176). Anı Yayıncılık
- Akekmekçi, L. (2021). *Ortaokullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitimin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bal, H. (2022). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Berkant, H. G., Özasan, D. ve Doğan, E. (2019). Yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 553-570. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674255>
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/522832>
- Diñer, A. & Koç, H. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: a qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43. <https://doi.org/10.30831/akueg.532955>
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational imagination*. Macmillan Publishers
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
- Erdem, S. ve Yücel Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 259-280. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12346>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık
- Erkan, D. (2020). *The views of efl teachers on the 5th grade intensive English teaching program* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Hamurcu, G. C. ve Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545. <https://doi.org/10.17755/esosder.1264682>
- Kaya, S. (2019). A comparison between the fifth grade intensive English language curriculum and the fifth grade English language curriculum: students' achievement in speaking. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 921-933. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.921>
- Kayabaşı, O. (2019). *Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul*

- yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: bir durum çalışması*. [Doktora Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi
- Kumral, O. ve Saracaloglu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 106-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212121>
- Küçüktepe, S. E. & Kerimoğlu, E. (2021). Evaluation of the intensive English language teaching program for the 5th grade according to teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 14-32. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.2>
- MEB. (2017a). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471>
- MEB. (2017b). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK-2_YabancY_Dil_AYrlykly_5_SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf
- MEB. (2018). Yabancı dil ağırlıklı 5. ve 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK-2_YabancY_Dil_AYrlykly_5_SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Öz, Z. D. (2019). 2019 Türkçe öğretim programı'nın Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Özcanlı, N. ve İzci, E. (2023). Ortaokul 5.sınıflarda yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 64-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3428457>
- Özkan, M., Özdemir, E. B. ve Tavşancıl, E. (2018). Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 34(11), 1293-1311. <https://doi.org/10.14225/Joh1276>
- Şahin, F. ve Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURANSAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(42), 180-189. https://ub5.ba6.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/08/TURAN-SAM_42.pdf
- Taşçı, G. (2022). *Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi
- Tekin, Y. (2021). Ortaokul İngilizce hazırlık öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Ünal, M. (2017). Öğrencilerin yabancı dil başarılarının farklı öğretim kademelerine göre gelişiminin incelenmesi (Kırşehir İli Örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 99-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851420>
- Ünal, M. & İlhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 64-72 <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2302>
- Yedigöz-Kara, Z. (2019). *Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili endişelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Foreign language teaching in Turkey has a long history, influenced by numerous factors such as political, geographical, economic, military, and geopolitical factors. However, despite this long history, achievement in foreign language teaching in Turkey has not reached the desired level, so numerous changes in curriculum and practices have been implemented over the years to increase the achievement in foreign language teaching. One of these changes is the implementation of the 5th Grade Foreign Language Intensive English Curriculum (FLIEC). In this study, it is aimed to evaluate the 5th Grade Foreign Language Intensive English Curriculum according to Eisner's Educational Criticism Model. FLIEC was piloted in 2017-2018 to solve the problems of foreign language education in Turkey and to provide students with a background in foreign languages at an early age. The program, which began in 2018-2019, provides students with an intensive foreign language lesson. The FLIEC can be implemented in all 5th-grade classes, or only in certain classes, for a maximum of 18 hours per week, depending on the school's resources and requirements, and upon the decision of the school principal and parental demand. The program aims to help students reach levels from A1 to B1.1 (B1+) in all four basic language skills. At the end of the program development process, as with any implemented curriculum, the FLIEC must be evaluated according to a curriculum evaluation model to identify its strengths and weaknesses. In this study, the FLIEC was evaluated according to the Educational Criticism Model developed by Elliot Eisner. This curriculum evaluation model, which prioritizes qualitative evaluation, aims to describe the quality of educational experiences by focusing on elements of classroom interaction such as the program process, school life, and the quality of education. In this model, one of the expert-oriented curriculum evaluation approaches, the curriculum can be critiqued by experts with critical skills. In the Educational Criticism Model, the curriculum evaluation process is conducted in four dimensions: descriptive, interpretative, normative and thematic.

In order to evaluate the FLIEC according to the Educational Criticism Model, a case study which is one of the qualitative research methods, was used. In this context, focus group interviews were conducted with students and individual interviews were conducted with teachers to get their opinions about FLIEC. Additionally, classroom observations were conducted to examine the curriculum implementation process. Data collection process of the study was conducted in four schools in the Kayseri city centre where the FLIEC was implemented during the 2022-2023 academic year. Nine of 12 teachers lecturing in four schools participated voluntarily in the study. The focus group interviews were conducted with a total of 30 students in five groups of six. The classroom observations were conducted in two classrooms for 16 class hours. Data was collected using a teacher interview form, a student focus group interview form, and a classroom observation form developed by the researchers. Descriptive and content analysis were used to analyse data obtained from individual teacher interviews, student focus group interviews and classroom observations. According to the findings obtained within the scope of the research, it can be said that the opinions of teachers and students regarding the curriculum are highly similar, and the findings obtained from the focus group interviews and individual teacher interviews are

consistent with the findings obtained from the classroom observation form. Based on these findings, the following conclusions were reached in the study.

The students and teachers believe that an intensive program at an early age positively impacts foreign language learning. Specifically, the students have positive expectations from the FLIEC for their academic and professional lives. Affective factors such as enjoying the course, course content, and teacher, and a positive and supportive classroom atmosphere are crucial in increasing students' motivation. However, the students also noted that they experience difficulties in acquiring the four basic skills. Students consider listening, reading, writing, and speaking to be the most challenging skills, while teachers consider writing, speaking, reading, and listening to be the most challenging skills. The students can integrate English into their daily lives with limited resources.

During the FLIEC implementation process, the physical infrastructure and characteristics of the classroom and/or school (dual-shift education, etc.) reduce the effectiveness of the curriculum. While FLIEC classrooms are relatively less crowded than other classes, considering they are language classes, they are still overcrowded. There are differences in course hours and course delivery among schools in the implementation of the FLIEC. The Ministry of National Education does not send printed textbooks for the FLIEC to the schools. This creates a significant problem for schools unable to obtain supplementary materials.

There is not any standardized method for student admission to the FLIEC, and it appears that different practices exist at each school (based on a placement test, diploma grade, or regardless of exam or diploma grade). Therefore, the lack of any standardized student admission to the FLIEC affects student readiness, so this situation creates level differences among students and impacts the effectiveness of the curriculum.

The objectives included in the FLIEC are excessive, yet relevant to daily life and generally appropriate to the student's level. There is no time constraint in completing these objectives. Different methods and techniques, as recommended in the program, are used in lessons to engage students and increase their motivation. Classical assessment tools are predominantly used in student achievement assessments, while alternative assessment tools are used less frequently. Written exams which are administered during the semester are not skill-based. Therefore, there is no practice for measuring and evaluating the four basic skills. Another problem is that the FLIEC is implemented with an LGS (High School Entrance Exam) focused approach rather than a skills-based approach to education.

There is not any in-service training or orientation program which has been implemented for teachers regarding the FLIEC. The teachers consider in-service training necessary and important. On the other hand, teachers consider the FLIEC important for their job satisfaction and development, so they claimed that the FLIEC implementation should definitely continue by improving its weaknesses.

Based on the results of this study, the following are recommended to the researchers, teachers who are the program implementers, and policy makers responsible for curriculum development and evaluation. It is understood that studies evaluating the FLIEC within a curriculum evaluation model are limited in the literature. In this context, the FLIEC can be evaluated using different curriculum evaluation approaches or

models. A longitudinal survey model which is one of the types of survey model, can be used with a larger sample and/or study group to investigate the changes in the academic achievement of students in English courses within the FLIEC.

During the curriculum implementation process, students' feelings and opinions about the curriculum, course, and teacher play a significant role in students' acceptance of the curriculum and course. In this context, teachers, who are the program implementers, have important responsibilities. The teachers should not ignore the feelings of the relatively young FLIEC 5th-grade students during the curriculum implementation process and should utilize the power of affective factors affecting students. The teachers should guide and encourage students to integrate the foreign language into their daily lives. A process-oriented approach should be adopted in teaching the four basic skills, supporting students' development in these areas. It should be remembered that acquiring the four basic skills requires time. In the assessment and evaluation process, the measurement or evaluation of the four basic skills should not be neglected, and written exams, quizzes, etc., should be designed accordingly. The teachers should use alternative assessment tools more frequently in the assessment and evaluation process and they prioritized over the process dimension rather than the product dimension in assessment and evaluation.

Finally, the following are recommended to policy makers responsible for curriculum development to improve and implement the curriculum more effectively. The differences in curriculum implementation between schools should be eliminated, and the number of lesson hours should be standardized. FLIEC can achieve the desired success in foreign language teaching by implementing it in schools that meet specific criteria within a competency-based approach. Certain criteria can be applied to student admission to FLIEC classes to ensure that students with the appropriate level of readiness. A printed textbook specifically for FLIEC (prepared by a foreign publisher or native English-speaking authors, if possible) should be provided. Language laboratories should be established for FLIEC classes, or FLIEC classrooms could be designated as language classes solely for students enrolled in this program. The students could use the classroom as a skills workshop, showcase their work, and easily adjust seating arrangements when necessary. The teachers should be definitely supported by in-service training. Through student exchange programs and projects like ERASMUS, students program can be encouraged to travel abroad, learn about the culture of other countries, use the foreign language they are learning, and interact with native or foreign English speakers. 5th-grade students learning under the FLIEC program can also be provided to take more foreign language courses through elective foreign language courses in 6th, 7th, and 8th grades.

Author Contributions

All authors were equally involved in all processes of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Ethical Declaration

This study was carried out with the 2023/01 numbered decision taken by the Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (Protocol No. 2023/01) meeting held on 02/02/2023

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.