

## Ortaokulların Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Lisede Hazırbulunuşluk Düzeyi

Serdar Coşkun\*, Özgür Görür\*\*, Mehmet Önder Karacaoğlu\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokulda yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıfında eğitim alan öğrencilerin İngilizce derslerine hazır bulunuşluklarını ve bunun anadil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Manisa'da Liselere Giriş Sınavı puanlarına göre öğrenci kabul eden iki farklı lisede öğrenim gören 55 öğrenci ile nitel bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler rastgele seçilmiştir. Yüz yüze görüşmeler sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıflarında eğitim gören öğrencilerin hazır bulunuşluklarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Aldıkları eğitim, özgüvenlerini ve derslere katılma isteklerini yüksek oranda etkilemektedir. Sonuçlar ayrıca hem velilerin hem de öğrencilerin yoğunlaştırılmış İngilizce dil sınıflarına iyi bir ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı sınav sonuçları incelendiğinde de benzer bir farklılık dikkat çekmektedir. Yabancı dil ağırlıklı sınıflardaki başarının nedeni büyük ölçüde haftalık ders saatinin yüksek olmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra öğretmen tutumları da sürece doğrudan katkı sağlamaktadır.

Bu sonuçlara göre, erken yaşta başlayan uygulama İngilizce üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu sınıflarda ders veren öğretmenler, derslerini hedef dilde sunmakta ve bu da kazanımın kavranmasında oldukça etkili olmaktadır. Bu nitel çalışma, gelecekte bu eğitimi alan daha fazla öğrencinin ortaöğretime geçmesiyle nicel bir yaklaşımla daha geniş kitlelere uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yoğun İngilizce sınıfı, Türkçe, Lise hazırbulunuşluk

### Makale Geçmişi

Geliş: 25/04/2024

Düzeltilme: 04/05/2024

Kabul: 11/06/2024

\* Uzman İngilizce Öğretmeni, TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi, ORCID: 0009-0006-7785-9237, Manisa, Türkiye, serdarcoskun35@gmail.com

\*\* Uzman İngilizce Öğretmeni, Fatih Anadolu Lisesi, ORCID: 0009-0007-8037-3569, Manisa, Türkiye, ozgur\_gorur1979@hotmail.com

\*\*\* Doktor, Uzman Türkçe Öğretmeni, Milli Egemenlik Ortaokulu, ORCID: 0000-0002-4461-6021, Manisa, Türkiye, mehmetonder25@gmail.com

## Giriş

### Araştırmanın Tanımı ve Açıklaması

Ülkelerin ve kültürlerin daha fazla iç içe geçtiği günümüz dünyasında yabancı dil bilmek her zamankinden daha hayati hale gelmiştir. Yabancı dilde iletişim kurma kapasitesinin Avrupa Konseyi tarafından belirlenen yaşam boyu eğitimin temel becerilerinden biri olduğu gerçeği, ülkelerin gelişimleri için yabancı dil bilgisine ihtiyaç duyduklarının kanıtıdır. (Eurydice Raporu, 2012). Bu tür değişimler, ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkiler açısından diğer ülkelerle temas halinde olan Türkiye'yi de etkilemiştir ve Türk vatandaşlarının etkin uluslararası iletişiminin Avrupa Birliği içindeki toplumun ilerlemesi için çok önemli olduğu artık açıktır. (Çankaya, 2015). Sonuç olarak, "yabancı dilde iletişim" Türkiye'nin 2017 reform programlarında sekiz işlev alanından biri olarak ortaya çıkmıştır. (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017).

Sırasıyla 2005 yılında Yapılandırmacı Yaklaşımın ve 1997 yılında İletişimsel Yaklaşımın diğer alanlarla birlikte uygulamaya konması, Türkiye'nin mevcut yabancı dil müfredatını etkileyen önemli düzenlemelerdir. (Kırkgöz, 2007). Türkiye'nin ise bu girişimlere rağmen yabancı dil eğitiminde başarısız olduğu görülmektedir. (British Council & TEPAV, 2014). Türkiye yakın zamanda 100 ülke arasında 79. sırada yer alarak dünya çapında en düşük dil yeterlilik seviyesine sahip ülkeler kategorisine girmiştir. (Education First [EF], 2019) Bu durum, okulların yabancı dili tatmin edici bir şekilde öğretmediği yönündeki endişeleri daha da artırmaktadır.

Bu sorunu çözmek için hükümet, dil eğitimine küçük yaşta başlamayı öncelik haline getirmiştir. TTKB, 4+4+4 olarak adlandırılan ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kademedeki oluşan 12 yıllık zorunlu eğitim programının uygulanmasının ardından, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İngilizce eğitime dördüncü sınıf yerine ikinci sınıfta başlamayı tercih etmiştir. (Demirtaş & Erdem, 2015). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 yılında, okulların imkânları ve gönüllülük esasına bağlı olarak ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ders saatlerinin haftada 18 saate kadar artırılmasına imkân tanıyan düzenlemeler yaparak, önümüzdeki yıllarda ülke genelindeki tüm eğitim kurumlarında bu uygulamayı hayata geçireceklerini belirtmiştir. (Gür, Çelik & Yurdakul, 2016; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018). Ancak MEB bu uygulamaya ilişkin herhangi bir müfredat yayınlamamış ve uygulamaların öğretmenlerin çabalarıyla hayata geçirilmesi gerekmiştir (Erdem ve Yücel-Toy, 2017). Söz konusu uygulamanın 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot proje olarak ülke genelinde seçilen okullarda denenmesine ve uygulanmasına karar verilmiş ve ilk kez bu amaca özel bir müfredat oluşturulmuştur. (MEB, 2017a). Bu müfredat çerçevesinde öğrenciler, yılda 550 saat İngilizce eğitimi aldıktan sonra Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) B1.1 seviyesine ulaşabilmelidir. Bu programın testleri 2017 yılında Türkiye'nin 81 iline yayılmış 621 okulda yaklaşık 110.000 öğrenciyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. (MEB, 2017b).

### Bazı Avrupa Ülkelerindeki Yabancı Dil Eğitimi

Avrupa Konseyi tarafından 2002 yılında Barselona'da alınan ve her Avrupa vatandaşının en az iki yabancı dil bilmesi gerektiği yönündeki karar (Avrupa Komisyonu, 2002) doğrultusunda, Avrupa Birliği yabancı dil eğitiminin standartlarını geliştirmek ve dil eğitimini yaygınlaştırmak için çeşitli adımlar atmıştır. Bu adımlardan biri, Avrupa Komisyonu tarafından yabancı dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin sağlanması amacıyla 2004-2006 yılları arasındaki hedeflerin gerçekleştirilmesini kesinleştirmek için bir eylem planı hazırlanmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2003). Bu eylem planı, anadile ek olarak iki yabancı dil öğrenilmesi ve dil eğitimine erken yaşta başlanması gerektiğini

vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2003, s.7 - 8). Nitekim literatür de erken yaşta yabancı dil eğitimini desteklemektedir. Anadil düzeyinde bir akıcılık hedeflenmemekle birlikte, her iki yabancı dilde de okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde etkili iletişimi sağlayacak bir dil düzeyinin hedeflenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eylem planında ayrıca öğretilen dillerde çeşitliliğin sağlanması, dil öğrenimini kolaylaştırmak için etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, yükseköğretimde kaliteli yabancı dil eğitimi ve hayat boyu öğrenme bağlamında yetişkinlere yabancı dil eğitimi imkânlarının sağlanması konuları da ele alınmaktadır. Yabancı dil eğitiminin daha etkin ve yaygın hale getirilmesi için Üye Devletlerin özellikle bu alanlarda gerekli adımları atmaları önerilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2003, s.7-9). Avrupa Birliği'ne tam üyelik için müzakere sürecinde olan Türkiye de Avrupa Birliği'nin öncülüğünde başlatılan yabancı dil eğitimi reformlarını gündemine almıştır.

Yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin bulgular, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin bulgular olarak iki kısımda incelenebilir. Avrupa Birliği üye ülkeleri ve dokuz aday ülkede yabancı dil eğitimine başlama yaşı 1984, 2003, 2011 ve 2016 verilerine göre incelendiğinde, 1984 yılında ağırlıklı olarak 10-12 yaş arasında, 2003 yılında 8-10 yaş arasında, 2016 yılında ise 6-8 yaş arasında olduğu görülmektedir. Polonya, Kıbrıs ve Belçika'da (Almanca konuşulan bölge) yabancı dil eğitimi anaokulundan itibaren zorunludur. İsveç, Estonya ve Finlandiya'da belirli bir yaş şartı yoktur (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.29; Eurydice/ Eurostat, 2008, s.35). Türkiye'de yabancı dil eğitimine başlama yaşı 2007 yılında 10, 2011 yılında 9 ve 2016 yılında 7 olmuştur. Dolayısıyla 1984, 2003, 2011 ve 2016 verilerine göre hem Avrupa ülkelerinde hem de Türkiye'de yabancı dil eğitimine başlama yaşı erken yaşlara çekilmiştir (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.32; Eurydice/ Eurostat, 2008, s.35).

İkinci yabancı dil eğitimine başlama yaşına ilişkin veriler incelendiğinde, zorunlu ikinci dil eğitiminin 10-15 yaşları arasında başladığı görülmektedir. Bununla birlikte, ikinci yabancı dil eğitimine birinci yabancı dil eğitimine göre daha geç yaşta başlandığı için ikinci yabancı dil eğitimine ayrılan sürenin daha az olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, birçok öğrenci en az bir yıl boyunca iki dilli eğitim almaktadır. 2005 yılında ortaokul öğrencilerinin yüzde 46,7'si, 2014 yılında ise yüzde 59,7'si ikinci bir dilde eğitim almaya başlamıştır. Artışın nedeni olarak birçok ülkede ikinci dil eğitimine başlama yaşının düşürülmesi gösterilmektedir. Bu bağlamda Danimarka, Yunanistan ve İzlanda ikinci yabancı dil eğitimini ilkökul seviyesine indirmiştir. Polonya, Çek Cumhuriyeti, Fransa, İtalya, Malta ikinci yabancı dil eğitimini ortaokulda zorunlu hale getirmiştir. Ancak bazı ülkelerde (İspanya, İsveç, Slovakya, Norveç) zorunlu iki dilli eğitim yerine öğrencilere kendi tercihleri doğrultusunda iki dilli eğitim alma imkânı tanınmaktadır (Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.35).

Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de 2010-2011 ve 2015-2016 yıllarında yabancı dil eğitimine ayrılan sürenin toplam ders saati içindeki payı incelendiğinde %5-10 arasında olduğu görülmektedir (Eurydice/ Eurostat, 2008, s.10; EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012; European Commission, EACEA, Eurydice, 2017). Öte yandan, 2010-2011 ve 2015-2016 verilerine göre, Lüksemburg ve Türkiye hariç tüm Avrupa ülkelerinde dil eğitimine ayrılan süre artmıştır. Toplam öğretim süresi içinde dil eğitimine ayrılan en yüksek sürenin Lüksemburg'da olduğu görülmektedir. Bu ülkede toplam öğretim süresinin yaklaşık yüzde 45'i dil eğitimine ayrılmıştır. Türkiye'de ise 2010-2011 akademik yılında dil eğitimine %5, 2015-2016'da ise yaklaşık %15 zaman ayrılmıştır. Dolayısıyla, dil eğitimine ayrılan süre yıllar içinde artmış, ancak ortalama olarak toplam ders saati içinde düşük kalmıştır.

İlköğretimde yabancı dil öğretimine ayrılması önerilen asgari süreye ilişkin bir analiz (bkz. Avrupa Komisyonu, EACEA, Eurydice, 2017, s.110), 2010-2011 ve 2015-2016 yılları arasında 12 ülkede yabancı dil öğretiminde ders saati sayısında bir artış olmadığını göstermektedir. Belçika (Almanca konuşulan bölge), Yunanistan, Lichtenstein ve Malta'da öğretim saatlerinde azalma bile olmuştur. Diğer ülkelerde ise yıllar içinde önemli bir artış olmamıştır. Lüksemburg 407 saat ile ilköğretimde yabancı dil öğretimine ayrılan en yüksek saate sahiptir. Türkiye'de bu süre 2010-2011'de 25 saat, 2015-2016'da ise 30 saat civarındadır.

### **Araştırmanın Amacı**

IEL sınıflarında eğitim gören bu öğrenciler liselerde eğitim görmeye başlamışlardır. Bu araştırma, öğrencilerin lisede hem İngilizce hem de Türkçe dersleri için hazır bulunuşluklarını ve yabancı dil eğitimleri sırasında IEL eğitiminin etkilerini betimlemeyi amaçlamaktadır.

### **Yöntem**

Nitel veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Nitel yöntemle tasarlanan çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Dokümanlar olgular hakkında nitelikli verilerdir ve bu verilerin analiz edilmesi nitel araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

On açık uçlu soru 55 öğrenciye sorulmuştur. İlk yazılı sınav puanları hedef ve kontrol grubu arasında karşılaştırılmıştır. Kontrol grubu, yoğunlaştırılmış İngilizce sınıflarında eğitim görmeyen 30 öğrenciden oluşturulmuştur.

Bu araştırma tasarımı ilk olarak nitel veri toplamak amacıyla öğrencilere on açık uçlu soru sorularak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın metodolojisi, yüz yüze görüşmeler yoluyla sonuçların karşılaştırılmasına olanak tanıdığı için uygundur ve bu da daha güçlü sonuçların çıkarılmasına olanak tanır. Katılımcıların verdikleri cevaplar kaydedilmiş ve daha sonra katılımcıların eski okullarında aldıkları dersler hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için yazı yazılmıştır.

Veri analizi süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur;

1. Ses kayıtlarının dinlenmesi veya görüşme notlarının okunması,
2. Ses kayıt verilerinin içerik metnine dönüştürülmesi,
3. Verilerin kodlanarak açıklanması,
4. Ses kayıtlarının ve metinlerin karşılaştırmalı olarak okunması,
5. Ulaşılan verilerin kodlarının düzenlenmesi,
6. Bulunan kodlardan kategorilerin elde edilmesi,
7. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

DeneySEL desen, IEL sınıflarında okuyan ve IEL sınıflarında okumayan öğrencileri karşılaştırmak için uygun olan ilk dönem, ilk yazılı sınav sonuçları hakkında veri toplamak için kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için, başvuranların belirlenmesinde uygulamalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın katılımcıları Manisa ilinde MEB'e bağlı iki farklı lisede 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı çalışmada yer almaya

gönüllü olduklarını belirtmiş ve kendileriyle yüz yüze iletişime geçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, hedef evrendeki gönüllü ve nitelikli katılımcılardan veri toplamak için kullanılmaktadır (Murairwa, 2015).

Araştırmanın deneysel kısmı için bir kontrol grubu belirlenmiştir. Bu grup, ortaokul boyunca IEL sınıflarında eğitim görmemiş 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerle görüşme yapılmamıştır. Bu öğrencilerin birinci dönem birinci yazılı sınav puanları deney grubunun sonuçları ile karşılaştırma yapmak için kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Yapılandırılmış görüşme, araştırmacıların her katılımcıya aynı soruları sorarak nitel veri toplamasını sağlar; bu nedenle sorulacak sorular önceden hazırlanır (Mathers, Fox ve Hunn, 1998). İlk araç, IEL sınıflarında okuyan öğrencilerden veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu yapılandırılmış bir görüşme çizelgesidir. İkinci araç ise hem kontrol grubunun hem de deney grubunun birinci dönem birinci yazılı sınav puanlarıdır.

Açık uçlu soruların geçerliliğini kontrol etmek için, dördü veri toplanan okullarda İngilizce ve Türkçe öğretmeni olarak çalışan, ikisi IEL sınıflarının bulunduğu ortaokullarda okul yöneticisi olarak çalışan ve üçü IEL sınıflarının bulunduğu ortaokullarda İngilizce ve Türkçe öğretmeni olarak çalışan uzman görüşleri alınmıştır. İlk etapta 15 soru sorulmuş, ancak uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda 5 soru sakıncalı bulunarak çıkarılmıştır. Tüm sorular uzmanlar tarafından kontrol edilmiş ve son olarak öğrencilere uygulanmıştır.

İkinci araç için öğrencilerden ve okul yöneticilerinden sınav puanlarını almak için sözlü izin alınmıştır. Bu doğrultuda, e-okul platformunda yer alan yasal puanlar toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Aşağıdaki sorular IEL sınıflarında eğitim gören öğrencilere sorulmuştur;

- 1- Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında eğitim almaya nasıl karar verdiniz?
- 2- Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında okurken yabancı dil öğretmeninizin tutumu nasıldı? Sizce bu tutumun başarı ya da başarısızlığınız üzerinde etkisi var mı?
- 3- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta okurken yabancı dil dersleri size nasıl sunuldu, ana dilde mi yoksa hedef dilde mi?
- 4- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim Türkçe dil düzeyinizde nasıl bir fark yarattı?
- 5- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız yabancı dil eğitiminden sonra dört dil becerisinden (Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma) en çok hangisinin geliştiğini düşünüyorsunuz?
- 6- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almanın sosyal becerilerinize nasıl bir katkısı oldu?
- 7- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almanın akademik becerilerinize katkısı nasıl oldu?
- 8- Ortaokulda aldığınız eğitim sayesinde şu an bulunduğunuz sınıfta yabancı dil derslerinde diğer öğrencilerden farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- 9- Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim ile şu anda aldığınız yabancı dil eğitimi karşılaştırdığınızda hangisinin daha iyi olduğunu söylersiniz? Neden?
- 10- Şu anda ortaöğretimde almakta olduğunuz Yabancı Dil ve Türkçe derslerinde zorlanıyor musunuz?

Ayrıca, birinci dönem birinci yazılı sınav puanları Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nun e-okul platformu üzerinden toplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada doküman analizi yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve sunulmuştur. İçerik analizinde araştırmacı, bulguları temalar ve alt temalar bağlamında sunarak araştırma desenini ortaya koyar (Patton, 2014). İçerik analizinde araştırmacının amacı, verileri açıklayacak kavramları ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın temaları, araştırmacıların bu incelemede metinleri değerlendirmek için kullandıkları ölçütlere göre geliştirilmiştir. Dil öğretiminde işlev, edebi tür, mantık derecesi ve kullanım özellikleri temalarına ilişkin çalışmalardan elde edilen bilgiler, araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu süreçte sunulmuştur.

İçerik analizi sürecinin başında, teybe kaydedilen veriler önce yazıya dökülmüş, ardından ham veriler "bilginin genel bir anlamını elde etmek ve genel anlamı üzerinde düşünmek" için birkaç kez okunmuştur (Creswell, 2009, s. 185).

## Bulgular

### Görüşmelerin Analizi

#### Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında eğitim almaya nasıl karar verdiniz?

**Tablo 1.** *Nasıl karar verildi?*

Tema	Toplam Frekans
Karar	Ebeveynlerin kararı (17), kendi kararı (11), hem öğrencinin kendisi hem ebeveyn kararı (27)

Tablo 1 incelendiğinde, çocuklarının eğitim kararları konusunda bilinçli olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin süreç seçiminde söz sahibi olduğu görülmüştür.

*"Ortaokulda genel bir uygulamaydı. Aslında ailemin ve benim o okulu seçmemizin asıl sebebi buydu. Beklentim İngilizce seviyemin gelecekteki sosyal ve iş hayatım için yeterli olmasıydı" (Ö12)*

*"Bu benim kararımdı. Çünkü yaşitlarım göre daha ileri bir İngilizce seviyesine sahip olmak istiyordum." (Ö34)*

*"Ben karar verdim. Çünkü o sınıfta çalışmak için bir sınıva girdik. Sınıvda başarılı olmak istiyordum." (Ö21)*

#### Yoğunlaştırılmış yabancı dil sınıfında okurken yabancı dil öğretmeninizin tutumu nasıldı? Sizce bu tutumun başarı ya da başarısızlığınız üzerinde bir etkisi var mı?

**Tablo 2.** *Öğretmenin tutumu*

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
Kötü tutumlar	bağırma (7), ilgisizlik (3), çok fazla ödev(5), aşağılama(2)	17
İyi tutumlar	anlayışlı (18), İngilizceyi kullanma (40), destekleyici (33), dinleme (20)	115

Öğretmenin öğrencilere karşı tutumunun gerçekten çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı iyi tutuma sahip öğretmenlerle karşılaştıklarını ve bu sayede yabancı dil öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bazı öğrencilerin kötü tutuma sahip öğretmenlerle karşılaştıkları ve bu durumun onların başarısız olmalarına neden olduğu görülmüştür.

“Öğretmenimiz herhangi bir hata yaptığımızda bize bağırırdı. Bu nedenle İngilizceden uzaklaştım. Başarısız oldum.” (Ö43)

“Öğretmenim gerçekten çok anlayışlıydı. İngilizceyi bana çok sevdirdi.” (Ö3)

“Derslerde İngilizce kullanması İngilizce seviyemin çok iyi olmasını sağladı” (Ö16)

“Başlangıçta seviyemiz kötü olduğu için çok ödev verirdi. O ödevler sayesinde okul dışında da çok fazla İngilizce çalışıyordum. Bu da benim İngilizce seviyemi çok yükseltti.” (Ö54)

### **Yabancı dil temelli bir sınıfta okurken yabancı dil dersleri size nasıl sunuldu, ana dilde mi yoksa hedef dilde mi?**

**Tablo 3.** Derslerin hangi dil kullanılarak verildiği

Tema	Öğrencilerin Cevapları
Kullanılan dil	İngilizce (40), Türkçe (5), İngilizce ve Türkçe beraber (10)

Tablo 3, öğrencilerin İngilizce derslerini genellikle hedef dilde aldıklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler ana dilde ders aldıklarını ve bunun sonucunda İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmaya çalışırken başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Dili bir kurallar topluluğu olarak algılamışlardır. Hedef dilde ders almanın dilin doğasını kavramak için çok faydalı olduğunu söylediler.

“İlk başlarda İngilizce anlatıyordu ama anlamadığımızı görünce Türkçe anlatmaya başladı. İkinci dönemden itibaren yine İngilizce anlatmaya başladı ama bu sefer zorlanmadık.” (Ö26)

“Dilbilgisi konularını sunarken ana dilini kullandı, ancak beceri dersleri için sadece İngilizce kullandı.” (Ö4)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim Türkçe dil düzeyinizde nasıl bir fark yarattı?**

**Tablo 4.** Eğitimin fark yaratıp yaratmadığı

Tema	Toplam Frekans
Fark yarattı	48
Fark yaratmadı	7

Öğrencilerin 48'i IEL sınıflarında aldıkları eğitimin İngilizce seviyeleri için önemli bir fark yarattığını düşünürken, 7'si bunun faydasız olduğunu düşünmektedir.

“Hayır, sanmıyorum. Sadece konuları diğer sınıflara göre daha erken öğrendik.” (Ö20)

“Bu eğitim sayesinde şimdi İngilizce derslerinde hiç zorlanmıyorum.” (Ö9)

“Evet, sanırım. İngilizce bilgimin neredeyse tamamı o sınıftaki eğitimimin bir sonucu.” (Ö3)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız yabancı dil eğitiminden sonra dört dil becerisinden (Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma) hangisinin en çok geliştiğini düşünüyorsunuz?**

**Tablo 5.** *En çok hangi becerinin geliştiği*

Tema	Öğrencilerin Cevapları
Beceriler	Okuma (47), Yazma (34), Dinleme (33), Konuşma (30), Hepsi (12)

Sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların bu soruya bir veya birden fazla beceri ile cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcılardan 12'si tüm becerilerinin geliştiği yönünde cevap vermiştir.

*"Kesinlikle dinleme. Haftada on beş saatten fazla İngilizce dersimiz vardı. Bu durum beni çoğu kelimeye aşına hale getirdi. Dinleme becerimin çoğunlukla geliştiğine inanıyorum."* (Ö9)

*"Öğretmenimiz bize derslerde kompozisyon ve deneme yazdırdığı için yazma konusunda geliştiğimi düşünüyorum"* (Ö16)

*"Dört becerimin de iyi olduğunu düşünüyorum; ancak konuşma biraz daha iyi."* (Ö45)

*"Aslında hepsi. Eğer birini seçmem gerekseydi, okuma derdim."* (Ö52)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim görmek sosyal becerilerinize nasıl katkıda bulundu?**

**Tablo 6.** *Sosyal becerilere katkı durumu*

Tema	İyi	Katkısı olmadı	Cevap yok	Toplam
Sosyal becerilere katkı	39	14	2	55

Öğrencilerin 39'u 5. sınıfta aldıkları bu eğitimin sosyal hayatlarına iyi bir katkı sağladığını söylemiştir. Ancak 14 katılımcı sosyal becerilerine katkı sağlamadığını belirtirken, 2'si soruya yanıt vermemiştir.

*"Evet, öyle oldu. Arjantin'deki bir sınıftan mektup arkadaşları edindik."* (Ö42)

*"İngilizce bir tiyatro oyunu sergiledik. Sosyal becerilerime katkı sağladı"* (Ö4)

*"Sohbet dersleri yapardık. Rastgele bir konu üzerinde birbirimizle konuşurduk"* (Ö54)

*"Manisa'daki diğer IEL sınıflarından mektup arkadaşlarımız vardı. Birçok yeni arkadaş edindim"* (Ö17)

*"Öğretmenimden korkardım. O yüzden mecbur kalmadıkça konuşmazdım."* (S22)

### **Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta eğitim almak akademik becerilerinize nasıl katkıda bulundu?**

**Tablo 7.** *Akademik becerilere katkı durumu*

Tema	İyi	Katkısı Olmadı	Cevap yok	Toplam
Akademik becerilere katkı	37	16	2	55

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun yabancı dil, özellikle de İngilizce bilmenin diğer disiplinlere iyi bir şekilde katkıda bulunduğunu düşündüğü görülmektedir.

*"İyi yönde katkısı oldu. Yazılı ve sözlü sınavlardan iyi puanlar aldım."* (Ö29)

*"Benim için ne sosyal ne de akademik becerilere katkı sağladı."* (Ö47)

*"LGS'deki İngilizce soruları için uzun zamanlar harcamak zorunda kalmadım"* (Ö52)

*"Yabancı dil sınavlarında başarılı olmam beni iyi yönde motive etti. Böylece akademik olarak da başarılı oldum"* (Ö13)



*"Sadece İngilizceye, hepsi bu." (Ö22)*

**Ortaokulda aldığınız eğitim sayesinde şu anki sınıfınızda yabancı dil derslerinde diğer öğrencilerden farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

**Tablo 8.** Lisedeki İngilizce derslerinde farklı hissetme durumu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
İyi yönde farklılık	Deneyim (12), daha iyi olma (10), kolay anlama (11), no zorluk çekmeme (4)	37
Kötü yönde farklılık	Beklentiler (2), hata yapma korkusu (1)	3
Farklılık yok		15

Bu soruda öğrencilerden özeleştiri yapmaları istenmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerle kıyaslandığında kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 37'si diğer öğrencilerden iyi bir fark hissettiklerini, 15'i ise hiçbir fark hissetmediklerini belirtmiştir. Ne yazık ki öğrencilerin çok azının kötü bir ruh hali içinde olduğu gözlemlenmiştir.

*"Yes, some of my friends do not the topics which I have already known." (Ö18)*

*"When spoken in English, I can easily understand the content." (Ö33)*

*"I believe my English is much better than that of my friends in the classroom." (Ö19)*

*"I don't think there is much difference. At 6th grade, I had a problem with the teacher. At 7th, there was pandemics; so, it didn't make any difference." (Ö47)*

**Yabancı dil ağırlıklı bir sınıfta aldığınız eğitim ile şu anda aldığınız yabancı dil eğitiminin karşılaştırdığınızda hangisinin daha iyi olduğunu söylersiniz? Neden?**

**Tablo 9.** Hangi eğitimin daha iyi olduğu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam Frekans
Yabancı dil ağırlıklı sınıf	Daha fazla ders saati (12), daha eğlenceli (14), daha fazla aktivite (10)	36
Mevcut sınıf	Kolay konular (9), farkındalık (5), ilgili öğretmenler (5)	19

Öğrencilerin birçoğu IEL sınıflarında aldıkları eğitimin mevcut İngilizce eğitiminden daha iyi olduğunu düşündükleri için bu soru iyi bir farkındalık yaratmıştır. Sadece 8'i (%14,54) her iki eğitimin de yeterince iyi olduğunu düşünmektedir. Genelde cevaplar haftalık ders saatleri ile ilgili olmuştur.

*"Önceki yıllarda çok daha fazla İngilizce dersimiz vardı ve İngilizce üzerine çok daha fazla etkinlik yapardık. Belki de önceki okulum özel okul olduğu içindi. Ama bu sene de çok iyi." (Ö37)*

*"Eski sınıf daha iyiydi; çünkü daha fazla dersimiz vardı." (Ö6)*

*"Eski sınıflarında. Sınıftaki herkes aynı seviyede olduğu için sürekli yeni şeyler öğreniyorduk. Şimdi sınıftaki her öğrencinin seviyesi farklı, dolayısıyla öğretmen bu farklı seviyelere göre öğretmek zorunda. Konular benim için kolay hale gelebilir." (Ö55)*

*"Şimdi daha iyi. Çünkü artık yabancı dilin önemini kavrayabiliyorum ama eski sınıfta bunun farkında değildim. İyi öğretmenlerim yoktu ama şimdi çok iyi bir öğretmenim var." (Ö11)*

*"Şu anki. Çünkü öğretmenler daha ilgili." (Ö10)*

## Şu anda ortaöğretimde almakta olduğunuz Yabancı Dil ve Türkçe derslerinde zorlanıyor musunuz?

Table 10. Lisede derslerde zorluk çekme durumu

Tema	Öğrencilerin Cevapları	Toplam	Cevap Yok	Toplam Frekans
Zorluklar	Dilbilgisi (3), sınavlar (6), kelime bilgisi (6)	15	0	15
Hangi sıklıkla zorluk yaşandığı	Bazen (8), sıklıkla (2), nadiren (5), asla(22)	37	3	40

Öğrencilerin büyük bir kısmı bu soruya mevcut İngilizce derslerinde herhangi bir zorluk yaşamadıkları yanıtını vermiştir.

“Bazen zorluk çekiyorum.” (Ö5)

“Bazen gramer konularında, ama diğerleri iyi.” (Ö32)

“Yabancı dil ağırlıklı sınıfta aldığım eğitim sayesinde hiçbir zorluk yaşamıyorum.” (Ö50)

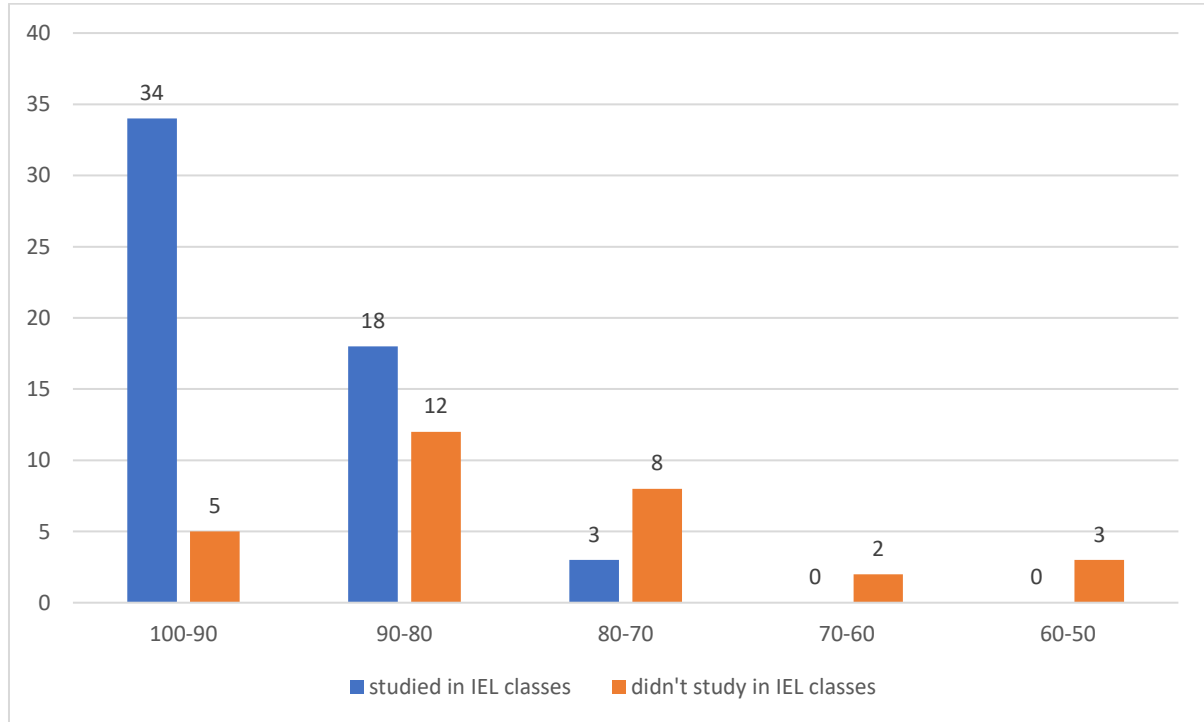
“Dersler sırasında hayır, ama sınavlarda var.” (Ö2)

“Bazen ama bunun sebebinin tekrar yapmamam olduğunu biliyorum.” (Ö12)

“Eğer yeni kelimeler öğreniyorsak, evet.” (Ö30)

### Birinci Dönem Yazılı Sınav Puanlarının Karşılaştırılması

Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan ve okumayan öğrenciler arasındaki farkları anlamak için otuz öğrenciden oluşan bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu kontrol grubundaki öğrenciler, yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim görmeyen öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin birinci dönem birinci yazılı sınav puanları MEB'in resmi e-okul sisteminden alınmıştır. Aşağıdaki grafik gruplar arasındaki farkları göstermektedir.



Şekil 1. Sınav sonuçları arasındaki farklılıklar

Grafikte de görüldüğü gibi, puanlar arasında çok önemli bir fark vardır. Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin puanları genellikle 100 üzerinden 90'ın üzerindeyken, kontrol grubunun puanları gerçekten düşüktür. Grafiklerin sol sütunundaki sayılar öğrenci sayılarıdır. Grafiğin alt kısmındaki sayılar 100-90, 90-80, 80-70, 70-60 ve 60-50 arasındaki puanlardır. Mavi sütun yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin puanlarını, turuncu sütun ise kontrol grubunun puanlarını göstermektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, alanda yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Araştırmayla ilgili bir çalışmada, Kambur (2018), öğretim elemanlarının programa bakış açılarını analiz etmiş ve en dikkat çekici sonuçlardan birinin haftalık İngilizce eğitim saatlerinin uygulamada yeterli olduğu olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına göre, onlar da haftalık ders saatlerinin yeterli olduğuna inanmaktadır. Türkçe dil seviyesi süreçten güçlü bir şekilde olumlu etkilenmektedir.

Çocuklara küçük yaşta yabancı dil öğretirken zamanlama çok önemlidir. Yolasığmazoğlu'na (2008) göre, öğrencilerin başarıları yabancı dil eğitim programında bir hafta boyunca ne kadar zaman geçirdiklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin çalışma süresine ilişkin görüşlerinin önemli olduğu sonucuna varmak mantıklıdır.

Dincer (2013), Er (2006), Harman (1999), Kaya (2018), Mersinligil (2002) ve Tekin-Özel'in (2011) çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin öğretim sırasında hedef dili kullanmamaları, değerlendirme için sadece yazılı sınavlardan yararlanmaları artık bir sorun olarak görülmemektedir. Çalışma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmenleri genellikle hedef dili kullanmaktadır. Sadece dilbilgisel konularda anlama sorunu olduğunu düşündüklerinde ana dili kullanabilmektedirler.

Kaya'nın (2019) çalışmasından farklı olarak, beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı sınıfların çocukların İngilizce edinmedeki başarısızlığına çare olması mümkündür.

Benzer şekilde, saha çalışmalarında da İngilizce eğitimi için görsel-işitsel kaynakların kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. (Karababa, 1999; Erbakan, 2001; Kaygın, 2004; Köksal, 2012)

Araştırmada, mevcut oturumlar için kavramları iyi anlamadıklarını belirten öğrenciler, yeterince tekrar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada da (Çatal, 2015; İnce, 2018) tekrar yapmamanın ve İngilizce sunumlara maruz kalmamanın öğrencilerin anlama eksikliğini nedenleri olduğunun altı çizilmiştir.

Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinin amaca hizmet etmesi için ek kaynaklar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Sevin., 2006; Yörü, 2013).

Bu çalışmanın sonuçları, genel olarak yabancı dil eğitimi, özel olarak da beşinci sınıf yabancı dil dersleri ve bu derslerin anadil gelişimine etkisi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın odak noktası, beşinci sınıf yabancı dil öğrencilerinin dört beceri, kelime bilgisi ve dil bilgisi alanlarındaki hedeflere ulaşmalarını nasıl etkilediğini görmektir. Bunu yapabilmek için hem yoğun yabancı dil sınıfları hem de diğer sınıflarındaki öğrencilere başarı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bir başarı sınavı verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış ve veriler katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerden on

alt problem çerçevesinde bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde, bulguların araştırma sorularına cevap verdiği anlaşılmaktadır. Araştırma açısından katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlara bakıldığında öngörülen sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılanlar konuyla ilgili dürüst ve ayrıntılı düşüncelerini özgürce ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine ilişkin betimsel analizden; katılımcıların genel olarak olumlu cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler artan dil eğitimi sürelerinin verimli ve faydalı olduğunu düşünmektedir ve program öğrencilere tüm dil becerilerini geliştirebilecekleri etkinlikler ve fırsatlar sunmaktadır. Bunun müfredatın en önemli katkısı olduğuna inanılmasına rağmen, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri açıkça yetersiz kalmıştır.

Tekniğin birçok avantajı olmasına rağmen, İngilizce sınıflarındaki öğretmenlerin tutumlarında da kusurlar vardır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından da vurgulanmıştır. Bu tür yöntemler, diğer derslerin saatlerine müdahale ederek öğrencilerin genel gelişimini tehlikeye atabilir. Sonuç olarak, bu uygulamanın okullarda hayata geçirilip geçirilmeyeceğine karar verirken, okuldaki diğer dersler, öğrenci ve velilerin katılımı ve istekliliği, bölgesel öncelikler, fiziksel koşullar ve öğretmenlerin durumu gibi çeşitli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak sonuçlar, uygulamanın öğrencilerin akademik başarısını iyi yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ve yazılı sınav puanlarına göre, müfredatın öğrencilerin liseye hazır bulunuşlukları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Özellikle MEB'in desteğinin yetersiz kaldığı durumlarda, öğretmenler derslerin düzgün bir şekilde yönetilmesinde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarını bu denli dil odaklı bir müfredata hazırlayacak şekilde yeniden düzenlenmeli, sık ve başarılı hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu okullarda çalışan dil öğretmenleri için farklı avantajlar sunulmalıdır.

İngilizce dersi görenler profesyonellik isterler. Bu aynı zamanda bir beceri eğitimidir. Branş öğretmenlerinin her düzeyde ve okul türünde İngilizce derslerine girmesi tavsiye edilir.

Bu araştırma nitel bir desende gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde alana ilgi duyan araştırmacılara nicel bir desenle ve geniş ölçekli katılımcılarla farklı gruplar üzerinde araştırma yapmaları önerilebilir.

Dile maruz kalmayı artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve TRT'nin ortaklaşa oluşturacağı bir televizyon kanalı kurulması ve bu kanalda çizgi film, animasyon, film, belgesel, spor müsabakalarının 7 gün 24 saat İngilizce olarak yayınlanması önerilebilir ve bu kanala "EBA İngilizce" adı verilebilir.

Araştırma Manisa il merkezinde gerçekleştirildiği için sadece Manisa'daki okullara kayıtlı öğrencilere uygulanmıştır. Farklı illerde farklılıklar olabileceği için tüm Türkiye'deki uygulamalar hakkında genellemeler yapılamaz. Ayrıca, kesitsel bir çalışma olması nedeniyle, lise müfredatının uygulandığı ilk yıllardaki etkilerine yer verilmiştir; bu nedenle, bu çalışmanın bulgularını veri toplama sonrasında yapılan program tasarımı veya uygulama değişikliklerine ve geliştirmelerine uyarlamak mümkün olmayabilir. Sonuç olarak, araştırmanın fen lisesi ve bir Anadolu lisesine odaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır;

- Benzer mevcut durum çalışmaları, programın uygulandığı farklı illerde ve okullarda da yapılabilir.

- Velilerin, öğretmenlerin ve eğitimdeki diğer kilit paydaşların bu uygulamaya bakış açılarını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Ayrıca uygulamanın uzun vadeli etkilerini anlamak için beşinci sınıfta yabancı dil odaklı eğitime maruz kalan çocuklar üzerinde lisenin ilerleyen yıllarında boylamsal çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- British Council & TEPAV. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi [A National Needs Analysis on the Teaching of English in Turkish State Schools]. TEPAV ve British Council.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., ve Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. SETA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case*. (Thesis No: 395890)[Unpublished masters' thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University-Çanakkale] Council of Higher Education Thesis Center.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 255-268.
- Demirbolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012) *Yabancı dil öğrenimi*, Pegem A Yayınları.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). Fifth grade English course curriculum: comparison of the revised curriculum with the previous curriculum and teachers' views related to the new curriculum. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- EF (2019). English proficiency index. Retrieved from <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, S. ve Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi *Turkish Studies*, 12 (28), 259-271.
- European Commission (2002). Presidency conclusions. Barcelona, European Council 15 and 16 March 2002. [http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d>
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2017). Key data on teaching languages at school in Europe- 2017 edition. Eurydice Report. Luxembourg Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice Report. (2012). Developing challenges and opportunities for policy. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en>.
- Gouin, F. (1894). *The art of teaching and studying language*. G. Philip & Son.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 120-127.

- Gür, B. S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıftan yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler. (Odak Analiz No. 1)*. EBSAM.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılacak etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Thesis No: 204850)[Unpublished master' thesis, Süleyman Demirel University-Isparta] Council of Higher Education.
- Kayapınar, U. (2005). A study on the quality of Mersin University school of foreign languages English preparatory classes final exam. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2 (1), 1-11.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Türkiye: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38 (2), 216-228.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). *Using interviews in a research project*. Trent Focus Group.
- Murairwa, S. (2015). Voluntary sampling design. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(2), 185-200.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 6258 Sayılı Millî Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde karamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Haftalık ders çizelgeleri. [https://eski.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/24095930\\_doc05358120170424100528.pdf](https://eski.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/24095930_doc05358120170424100528.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11, ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). İmam hatip okulları haftalık ders çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özkan, M., Özdemir, E. B. & Tavşancıl, E. (2018). Opinions regarding giving foreign language weighted training at fifth grade level. *Journal of History School (JoHS)*, 11(34), 1293-311. <http://dx.doi.org/10.14225/JoH1276>
- Patton, Q. M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.
- Richards, C. Jack, Heidi Platt, J. Talbot Platt. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- TTKB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYklamasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf)
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Publication.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma Manisa ilindeki iki farklı lisede yürütülmüştür. Araştırmaya okulların yöneticileri ve öğretmenleri katkı sağlamıştır. Bu okullar TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi ve Fatih Anadolu Lisesidir.

## The Readiness Level of Students Studying in Language Classes in Lower Secondary Schools

Serdar Coşkun\*, Özgür Görür\*\*, Mehmet Önder Karacaoğlu\*\*\*

### Abstract

The objective of this study is to examine the preparedness of students in high school education for English classes and its impact on the development of their native language. This has been influenced by an intensive English language class in secondary school.

A qualitative interview was conducted with 55 students studying in two different high schools in Manisa. The students were selected according to their scores on the High School Admission Test. The students were selected at random. The researchers developed semi-structured interview questions for the face-to-face interviews.

Students who have undergone intensive English language classes demonstrate a high level of preparedness. The educational background of the students has a significant impact on their self-confidence and willingness to attend the courses. The results demonstrate that both parents and students place a significant degree of importance on intensive English language classes. A similar discrepancy is observed when the written examination results of the research group and control group students are examined. The success of foreign language-based classes is largely attributed to the weekly high course hours. Furthermore, the attitudes of the teachers have a direct impact on the process.

The results demonstrate that initiating the practice at an early age has a positive effect on English proficiency. The teachers who teach in these classes present their lessons in the target language, which is an effective method of ensuring that students comprehend the outcome. The findings of this qualitative study can be applied to a wider audience through the use of a quantitative approach, as a greater number of students who have received this education will progress to secondary education in the future.

**Keywords:** Intensive English language class, Turkish, High school readiness

### Article History

Received: 25/04/2024

Correction: 04/05/2024

Accept: 11/06/2024

\* English Teacher, TOBB Bülent Koşmaz Science High School, ORCID: 0009-0006-7785-9237, Manisa, Türkiye, serdarcoskun35@gmail.com

\*\* English Teacher, Fatih Anatolian High School, ORCID: 0009-0007-8037-3569, Manisa, Türkiye, ozgur\_gorur1979@hotmail.com

\*\*\* PhD, Turkish Teacher, Millî Egemenlik Secondary School, ORCID: 0000-0002-4461-6021, Manisa, Türkiye, mehmetonder25@gmail.com

## Introduction

### Identification and Description of the Research Problem

In the contemporary global context, where countries and cultures are increasingly intertwined, the ability to communicate in a foreign language has become a crucial skill. The European Council's recognition of the importance of foreign language proficiency as an essential lifelong skill provides evidence of the necessity for countries to develop this knowledge for their own development. (Eurydice Report, 2012). Such changes have influenced Turkey, which is engaged in economic, political, and social relationships with other countries. It is now evident that effective international communication by Turkish citizens is crucial to the advancement of society within the European Union. (Çankaya, 2015). Consequently, the domain of communication in a foreign language has emerged as one of the eight domains of functioning in Turkey's 2017 reformed programmes. (Board of Education [TTKB], 2017).

The implementation of the Constructivist Approach in 2005 and the Communicative Approach in 1997, along with other areas, respectively, constituted significant regulatory changes that have shaped the current foreign language curriculum in Turkey. (Kırkgöz, 2007). Nevertheless, despite these efforts, Turkey appears to be struggling in the field of foreign language education. (British Council & TEPAV, 2014). Turkey was recently ranked 79th out of 100 countries in the 2014 EF English Proficiency Index, indicating that it has the lowest language proficiency levels worldwide. (Education First [EF], 2019). This situation gives rise to concerns about the capacity of educational institutions to provide effective foreign language instruction.

In order to address this issue, the government has made it a priority to begin language instruction at an early age. Following the implementation of the 12-year mandatory education programme, which comprises three primary, middle, and high school levels referred to as 4+4+4, the Turkish Language Teaching Board (TTKB) opted to commence English instruction in the second grade rather than the fourth for the 2012–2013 academic year. (Demirtaş & Erdem, 2015). Furthermore, the Ministry of Education (MEB) indicated in 2013 that they would implement this in all educational institutions throughout the country in the forthcoming years by establishing arrangements that permitted an increase in the number of English lessons up to 18 hours per week for fifth graders in secondary school, contingent on the opportunities and volunteerism of the schools. (Gür, Çelik & Yurdakul, 2016; Özkan, Özdemir & Tavşanlı, 2018). However, the MEB did not publish any curriculum related to that practice, and the practices had to be implemented through the efforts of teachers (Erdem & Yücel-Toy, 2017). It was resolved that the aforementioned practice would be trialled and implemented on a nationwide scale as a pilot project in select schools during the 2017–2018 academic year. Furthermore, a curriculum was developed for this purpose for the first time (MEB, 2017a). The curriculum in question stipulates that students should be able to achieve the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) level of B1.1 after 550 hours of instruction per year in English. In 2017, tests of the programme were conducted in 621 schools across 81 cities in Turkey, involving approximately 110,000 students. (MEB, 2017b).

### Foreign Language Education in Some European Countries

In accordance with the decision taken by the European Council in Barcelona in 2002 (European Commission, 2002), which states that every European citizen should be able to communicate in at least two foreign languages, the European Union has taken various steps to develop the standards of foreign language education and to expand language education. One of the steps taken by the European



Commission was the preparation of an action plan with the objective of ensuring the realisation of the objectives between 2004 and 2006. This was done in order to guarantee foreign language learning and linguistic diversity (European Commission, 2003). The action plan emphasises the importance of learning two foreign languages in addition to the native language and of initiating language education at an early age (European Commission, 2003, pp. 7-8). Indeed, the literature also supports the view that foreign language education should commence at an early age. Although the objective is not to achieve native-like fluency in the native language, it is emphasised that a language level that will ensure effective communication in reading, writing, listening and speaking skills in both foreign languages should be targeted. The action plan also addresses the issues of ensuring diversity in the languages taught, using effective teaching methods to facilitate language learning, quality foreign language education in higher education, and providing foreign language education opportunities to adults in the context of lifelong learning. In order to enhance the efficacy and reach of foreign language education, it is recommended that Member States implement the requisite measures, particularly in these domains (European Commission, 2003, pp. 7-9). Turkey, which is engaged in negotiations for full membership to the European Union, has also incorporated the foreign language education reforms initiated under the auspices of the European Union into its agenda.

The findings on the optimal age for initiating foreign language education can be analysed in two parts, namely the findings on the optimal age for initiating first foreign language education and second foreign language education. A comparison of the age at which foreign language education is initiated in the European Union member states and nine candidate countries, based on data from 1984, 2003, 2011 and 2016, reveals that the majority of students commenced their studies between the ages of 10 and 12 in 1984, between the ages of 8 and 10 in 2003 and between the ages of 6 and 8 in 2016. In Poland, Cyprus and Belgium (the German-speaking region), foreign language education is a compulsory component of the curriculum from kindergarten onwards. In Sweden, Estonia and Finland, there is no specific age requirement (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.29; Eurydice/Eurostat, 2008, p.35). In Turkey, the age at which foreign language education commenced was 10 in 2007, 9 in 2011 and 7 in 2016. According to the data from 1984, 2003, 2011 and 2016, the starting age of foreign language education in both European countries and Turkey has been lowered to early ages. European Commission, EACEA, Eurydice (2017, p.32; Eurydice/Eurostat, 2008, p.35)

Upon analysis of the data on the age of commencement of second foreign language education, it becomes evident that the period during which compulsory second language education is provided begins at an age between 10 and 15. Nevertheless, as second foreign language education is initiated at a later age than first foreign language education, it is evident that the allocated time for second foreign language education is less. Conversely, a significant proportion of students receive bilingual education for at least one year. In 2005, 46.7% of secondary school students commenced second language studies, with this figure increasing to 59.7% by 2014. The increase in the number of students studying a second language can be attributed to the lowering of the starting age for second language education in many countries. In this context, Denmark, Greece and Iceland have implemented a policy of introducing a second foreign language at the primary school level. Secondary education in Poland, the Czech Republic, France, Italy, Malta, and other countries requires students to study a second foreign language. However, in some countries (Spain, Sweden, Slovakia, Norway), students are not required to receive bilingual education, but rather have the option of doing so (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.35).

A comparison of the proportion of total teaching hours dedicated to foreign language education in European countries and Turkey in 2010-2011 and 2015-2016 reveals that it ranges from 5-10% (Eurydice/Eurostat, 2008, p.10; EACEA, Eurydice, Eurostat, 2012; European Commission, EACEA, Eurydice, 2017). Conversely, the data for the 2010-2011 and 2015-2016 academic years indicates that the proportion of time allocated to language education has increased in all European countries except Luxembourg and in Turkey. The data indicates that the greatest proportion of time dedicated to language education in total teaching time is observed in Luxembourg. In this country, approximately 45% of the total teaching time is allocated to language education. In contrast, in Turkey, 5% of the total teaching time was allocated to language education in the 2010-2011 academic year, with approximately 15% in the 2015-2016 academic year. Consequently, the time allocated to language education has increased over the years, yet on average it has remained low within the total course hours.

A review of the minimum recommended time allotted to foreign language instruction in primary education (European Commission, EACEA, Eurydice, 2017, p.110) reveals that between the 2010-2011 and 2015-2016 academic years, there was no increase in the number of teaching hours dedicated to foreign language instruction in 12 countries. In Belgium (German-speaking area), Greece, Lichtenstein and Malta, there was a reduction in the number of teaching hours. In contrast, in the other countries, there has been no significant increase over the years. Luxembourg has the highest number of hours allocated to foreign language teaching in primary education, with 407 hours. In Turkey, the period in question was approximately 25 hours in 2010-2011 and approximately 30 hours in 2015-2016.

### **Aim of the Study**

Those students who studied in IEL classes have started to have education in high schools. This research aims to describe their readiness in high school for both English and Turkish classes and the effects of the IEL education during their foreign language education.

## **Method**

### **Research Model**

The qualitative data has been analyzed with inductive analysis. In the study designed in the qualitative method, document analysis is used. Documents are qualified data about facts and analysing such data can increase the reliability and validity of the qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Ten open-ended questions have been asked to 55 students. First written examination scores have been compared between the target and control group. Control group has been formed with 30 students who didn't study at intensive English classes.

This research design was firstly conducted by asking students ten open-ended questions in order to collect qualitative data. This study's methodology is suitable since it allows for the comparison of results through in-person interviews, which allows for the drawing of stronger conclusions. The answers which were given by the participants were recorded and then texted to find out the thoughts of the participants about the classes they took in former school.

The data analysis process consisted of the stages below;

1. Listening to the audio recordings or reading the interview notes,
2. Conversion of audio recording data into content text,

3. Explaining the data by coding,
4. Comparative reading of audio recordings and texts,
5. Arranging the codes of the reached data,
6. Obtaining categories from the codes found,
7. Identification and interpretation of findings.

Experimental design was used in order to collect data about the first term, first written examination results, which was convenient to compare the students who studied in IEL classes and the ones who didn't study in IEL classes.

### **Participants / Universe and Sample / Object of Study**

In order to get the aim mentioned above, practical sample technique has been used to determine the applicants. Correspondingly, applicants of the study comprise 55 students who are 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders in two different high schools affiliated to MEB in Manisa province. All of the participants mentioned that they were volunteer to take part in the research and they were contacted in person. This sampling method is used to collect data from the volunteered and qualified participants in the target population (Murairwa, 2015).

For the experimental part of the research, a control group was determined. This group consists of 30 students who didn't study in IEL classes during secondary school. It was not interviewed with these students. Their first term first written examination scores were used to make a comparison with the experimental group's results.

### **Data Collection Tools**

The structured interview enables the researchers to collect qualitative data by asking the same questions to each participant; therefore, the questions to be asked are prepared in advance (Mathers, Fox, & Hunn, 1998). The first instrument was an open-ended structured interview schedule developed by the researcher to collect data from the students studying in IEL classes. The second instrument was the first term first written examination scores of both the control group and the experimental group.

In order to check the validity of the open-ended questions, expert opinions were taken, four of them working as English and Turkish language teachers in the schools where data were collected, two of them working as school administrator in middle schools where IEL classes are available and three of them working as English and Turkish language teacher in middle schools where IEL classes are available. Firstly, the questions were 15, yet according to the advices from the experts, 5 of them were deleted since they mentioned as inconvenient. All of the questions were checked by the experts and finally they were applied to the students.

For the second instrument, oral permission was taken to have the examination scores from the students and school administrators. Accordingly, the legal scores which are on the e-school platform were collected.

### **Data Collection**

The questions below were asked to the students who studied in IEL classes;

- 1- How did you decide to study in a foreign language intensive class?

- 2- What was the attitude of your foreign language teacher when you were studying in a foreign language intensive class? Do you think this attitude has an effect on your success or failure?
- 3- How were the foreign language lessons presented to you while you were studying in a foreign language-based class, in the native language or in the target language?
- 4- How did the education you received in a foreign language-based classroom make a difference in your Turkish language level?
- 5- Which of the four language skills (Reading-Writing-Listening-Speaking) do you think has improved the most after the foreign language education you received in a foreign language-based classroom?
- 6- How did being educated in a foreign language-based class contribute to your social skills?
- 7- How did being educated in a foreign language-based class contribute to your academic skills?
- 8- Thanks to the education you received in secondary school, do you think that you are different from other students during foreign language lessons in your current class?
- 9- When you compare the education you received in a foreign language-based class with the foreign language education you are currently receiving, which one would you say is better? Why?
- 10- Do you have difficulties in the Foreign Language and Turkish language courses you are currently taking in secondary education?

Besides, first term first written examination scores were collected through e-school platform of Turkish National Educational Ministry.

### **Data Analysis**

The data obtained in the study were analysed and evaluated by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. The data obtained through document analysis in the research were analysed and presented with content analysis. In content analysis, the researcher presents the research pattern by presenting the findings in the context of themes and sub-themes (Patton, 2014). The aim of the researcher in content analysis is to determine the concepts and relationships that will explain the data (Yildirim & Simsek, 2016).

The themes of the study have been developed according to the criteria that the researchers utilized to evaluate the texts in this investigation. The information gathered from the studies on the themes of function, literary genre, degree of logic, and usage characteristics in language instruction has been assessed and presented in this procedure within the framework of research questions.

At the beginning of the content analysis process, the tape-recorded data were transcribed first, next the raw data were read for a few times to “obtain a general sense of the information and to reflect on its overall meaning” (Creswell, 2009, p. 185).

## **Findings**

### **Analysis of the Interviews**

#### **How did you decide to study in a foreign language intensive class?**

**Table 1.** *How to decide?*

Theme	Total Frequency
Decision	Wish of parents (17), own decision (11), wish of both parents and students (27)

When Table 1 was examined, it was concluded that girls were more conscious about educational decisions. Moreover, it was observed that parents had a saying while choosing the procedure.

*"It was a general application in my middle school. In fact, it was the real reason why my parents and I chose that school. My expectation was that my English level would be enough for my future social and business life"* (S12)

*"It was my decision. Because, I wanted to have an advanced English level compared to my peers."* (S34)

*"I decided. Because, we joined an exam to study in that class. I wanted to be successful at the exam."* (S21)

**What was the attitude of your foreign language teacher when you were studying in a foreign language intensive class? Do you think this attitude has an effect on your success or failure?**

**Table 2.** *Teacher's attitude*

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
Bad attitudes	Shouting (7), Careless (3), too much homework(5), insulting(2)	17
Good attitudes	Understanding (18), Using English (40), supportive (33), listening (20)	115

It was concluded that teacher's attitude towards students is really very crucial. A great number of students said that they met the teachers with good attitude and thereby this, they enjoyed learning foreign language. On the other hand, it was seen that some students had teachers with bad attitudes, thus this situation brought about them to fail the classes.

*"Our teacher used to shout on us when we made any mistake. Therefore, I got away from English. I became unsuccessful."* (S43)

*"My teacher was really very understanding. He made me like English very much."* (S3)

*"That she used English during the classes made my English level become very good"* (S16)

*"He used to give a lot of homework since our level was bad in the beginning. Thanks to that homework, I used to study English very much out of the school, too. This made my English level very high."* (S54)

**How were the foreign language lessons presented to you while you were studying in a foreign language-based class, in the native language or in the target language?**

**Table 3.** *Through which language were the lessons presented*

Theme	Candidates' Answers
Used Languages	English (40), Turkish (5), Both English and Turkish (10)

Table 3 showed that students usually got English classes in target language. Some of students expressed that they had classes in native language and, as a result, they couldn't be successful while trying to use English in their daily life. They perceived the language as a community of rules. They told that having the classes in target language is very beneficial to get the nature of the language.

*“At the first beginning, he presented in English, yet when he saw that we didn’t understand, he began to explain in Turkish. From 2nd term on, he again began to present in English; however, this time we didn’t have difficulty.” (S26)*

*“He used native language while presenting Grammar topics, but for skill classes, he used just English.” (S4)*

### **How did the education you received in a foreign language-based classroom make a difference in your Turkish language level?**

**Table 4.** *The education made a difference or not*

Theme	Total Frequency
Made a difference	48
Not make a difference	7

48 of the students think that the education that they took in IEL classes made a significant difference for their English level; in contrast, 7 of them think it was useless.

*“No, I don’t think. We just learned the topics earlier than other classes.” (S20)*

*“Thanks to that education, now I don’t have any difficulty in English classes.” (S9)*

*“Yes, I think. Nearly all of my knowledge in English is a result of my education in that class.” (S3)*

### **Which of the four language skills (Reading-Writing-Listening-Speaking) do you think has improved the most after the foreign language education you received in a foreign language-based classroom?**

**Table 5.** *Which skill improved mostly*

Theme	Candidates’ answers
Skills	Reading (47), Writing (34), Listening (33), Speaking (30), All of them (12)

When examined the results, it was seen that participants answered this question with one skill or more than one skill. 12 of them replied as all of the skills improved.

*“Absolutely listening. We had English lessons more than fifteen hours in a week. This situation made me familiar to most words. I believe my listening skill improved mostly.” (S9)*

*“Since our teacher made us write compositions and essays during classes, I think I improved at writing” (S16)*

*“I think all four of my skills are good; however, speaking is a bit better.” (S45)*

*“In fact, all of them. If I needed to choose one, I would say reading.” (S52)*

### **How did being educated in a foreign language-based class contribute to your social skills?**

**Table 6.** *Contribution to social skills*

Theme	In a good way	No contribution	No Answer	Total
Contribution to social skills	39	14	2	55

39 of the students said that this education they took at 5<sup>th</sup> grade had made a good contribution to their social life. However, 14 participants mentioned it didn’t contribute to their social skills while 2 of them didn’t answer the question.

*"Yes, it did. We made pen friends from a classroom in Argentina." (S42)*

*"We performed a theatrical play in English. It contributed to my social skills" (S4)*

*"We used to make conversation classes. We used to speak each other on a random topic" (S54)*

*"We had pen friends from the other IEL classes in Manisa. I made many new friends" (S17)*

*"I used to get afraid of my teacher. So, I didn't use to speak unless I had to." (S22)*

### **How did being educated in a foreign language-based class contribute to your academic skills?**

**Table 7.** *Contribution to academic skills*

Theme	In a good way	No contribution	No Answer	Total
Contribution to academic skills	37	16	2	55

When examined, the table showed that most of the students think knowing a foreign language, especially English, contribute to other disciplines in a good way.

*"It did well. I had good scores from the written and oral exams." (S29)*

*"It contributed to neither social or academic skills for me." (S47)*

*"I didn't have to take time off for the English questions in the LGS" (S52)*

*"That I was successful at foreign language exams motivated me in a good way. Thus, I became successful academically" (S13)*

*"Just to English, that's all." (S22)*

### **Thanks to the education you received in secondary school, do you think that you are different from other students during foreign language lessons in your current class?**

**Table 8.** *Feeling difference during English classes at high school*

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
Difference in a good way	Experience (12), being better (10), understand easily (11), no difficulty (4)	37
Difference in a bad way	Expectations (2), fear of making mistake (1)	3
No difference		15

In this question students were asked to make a self-criticism. They were asked to self-assess when compared to the other students in the classroom. 37 of them answered that they felt a good difference from the other students, yet 15 of them felt no difference. Unfortunately, it was observed that few of the students felt bad mood.

*"Yes, some of my friends do not the topics which I have already known." (S18)*

*"When spoken in English, I can easily understand the content." (S33)*

*"I believe my English is much better than that of my friends in the classroom." (S19)*

*"I don't think there is much difference. At 6th grade, I had a problem with the teacher. At 7th, there was pandemics; so, it didn't make any difference." (S47)*

**When you compare the education you received in a foreign language-based class with the foreign language education you are currently receiving, which one would you say is better? Why?**

**Table 9.** Which education better

Theme	Candidates' Answers	Total Frequency
IEL Classes	More lessons (12), more enjoyable (14), more activities (10)	36
Current Class	Easy topics (9), awareness (5), concerning teachers (5)	19

This question has made a good realisation since many of the students answered as they thought the education that they took in IEL classes was better than the current English education. Just 8 (14,54%) of them think that both of the educations are good enough. The general replies were about the lesson hours per week.

*"In previous years, we used to have much more English classes and make much more activities on English. Maybe it was because my previous school was a private school. But it is very good this year, too."* (S37)

*"IEL was better; because, we had more lessons."* (S6)

*"In the IEL classes. Since everybody in the classroom had same levels, we used to learn new things continually. Now, every student in the class has a different level, so the teacher must teach according to these different levels. Topics may become easy for me."* (S55)

*"Now, it is better. Because, I can comprehend the importance of foreign language now, but in IEL class, I wasn't aware of it. I didn't have good teachers, but now I have a very good teacher."* (S11)

*"The current one. Because, teachers are more concerned."* (S10)

**Do you have difficulties in the Foreign Language and Turkish language courses you are currently taking in secondary education?**

**Table 10.** having difficulty during high school classes

Theme	Candidates' Answers	Total	No Answers	Total Frequency
Difficulties	Grammar (3), exams (6) vocabulary (6)	15	0	15
How often having difficulties	Sometimes (8), often (2), rarely (5), never(22)	37	3	40

A good number of students replied this question that they don't have any difficulty during their present English classes.

*"I sometimes have difficulty."* (S5)

*"Sometimes at grammatical topics, but others are ok."* (S32)

*"Thanks to the education I had in IEL class, I don't have any difficulty."* (S50)

*"During the classes no, but at the examinations I have."* (S2)

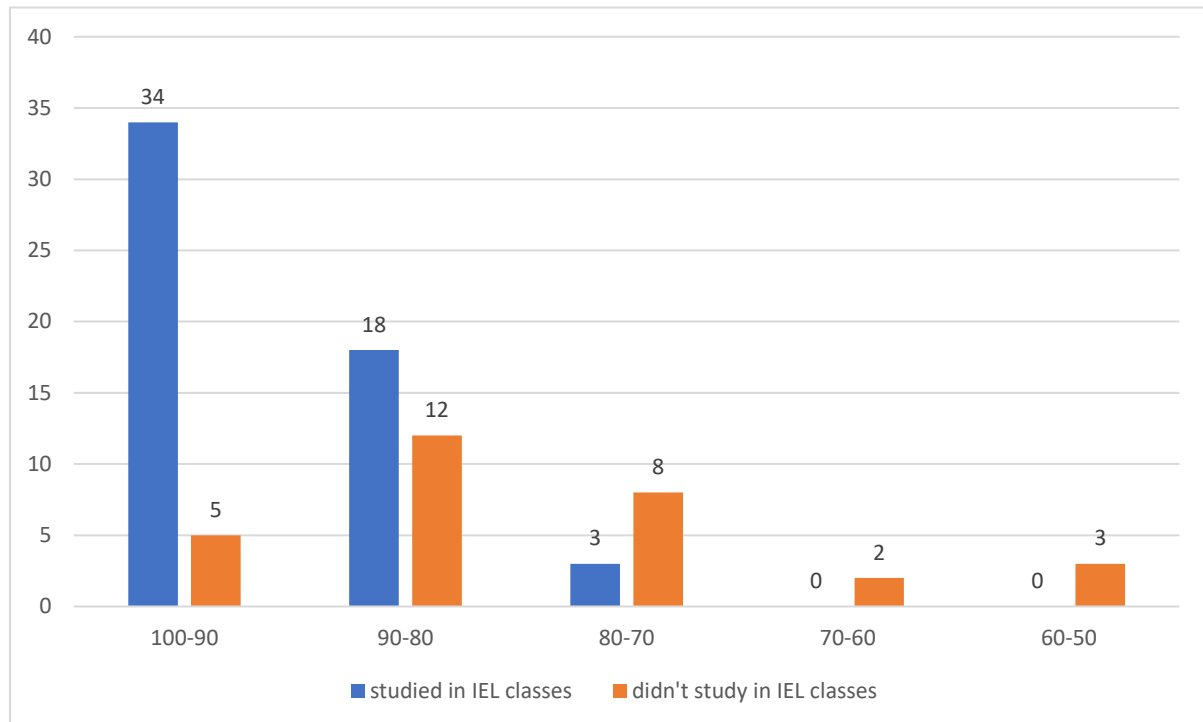
*"Sometimes but I know that the reason is that I don't revise."* (S12)

*"If we are learning new vocabulary, yes."* (S30)



### Comparison of First Term Written Examination Scores

In order to comprehend the differences between the students studying in IEL classes and the ones who didn't, a control group of thirty students was set. The students in this control group were selected randomly among the students who didn't study in IEL classes. First term, first written examination scores of both groups' students were captured from the official e-school system of MEB. The graphic below shows the differences between the groups.



**Figure 1.** Differences among the examination scores

As the graphic demonstrates, there is a very significant difference among the scores. While the scores of the students who studied in IEL classes are usually above 90 out of 100, the control group's scores are really low. The numbers at the left column of the graphics are the number of the students. The number at the bottom of the graphic are the scores between 100-90, 90-80, 80-70, 70-60 and 60-50. The blue column shows the scores of the students studied in IEL classes and the orange one shows the control group's scores.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

A comparison of the study with other studies in the field reveals both similarities and differences. In a study related to the research, Kambur (2018) analysed the instructors' perspectives on the programme and found that one of the most noteworthy conclusions was that the weekly English instruction hours were sufficient in practice. The students' responses indicated that they also believed that the weekly hours were sufficient. The Turkish language level was found to be significantly enhanced as a result of the process.

With regard to the teaching of a foreign language to children at an early age, it is of paramount importance to consider the optimal timing for such an endeavour. Yolaşğmazoğlu (2008) posits that the extent of students' achievements may vary contingent on the duration of their participation in a foreign

language education programme during the week. From this perspective, it is reasonable to conclude that the students' views on the study's duration are significant.

The teachers did not use the target language while teaching. Written exams were the sole form of assessment, as evidenced by the findings of Dincer (2013), Er (2006), Harman (1999), Kaya (2018), Mersinligil (2002), and Tekin-Ozel (2011). This issue has been resolved. The findings of the study indicate that English as a Lingua Franca (ELF) users generally utilise the target language. Only when they believe there to be an issue with comprehension or grammatical difficulties do they resort to the native language.

In contrast to the findings of Kaya (2019), it is plausible that the fifth-grade IELC may serve as a solution to children's difficulties in acquiring English.

Similarly, field studies have demonstrated the value of incorporating audio-visual resources into English education. (Karababa, 1999; Erbakan, 2001; Kaygın, 2004; Köksal, 2012)

In the research, students who indicated that they did not understand the concepts well for the current sessions stated that they had not done enough revision. In a similar study (Çatal, 2015; İnce, 2018), it was highlighted that a lack of repetition and exposure to English lectures were key factors contributing to students' limited understanding.

In other studies conducted in this field, it has been concluded that a significant proportion of teachers utilise additional resources in order to facilitate the delivery of English lessons (Sevin., 2006; Yörü, 2013).

The findings of this study are of significant importance with regard to foreign language instruction in general and fifth-grade IEL lessons in particular. Furthermore, they have implications for the development of the native language.

The objective of this research was to ascertain the impact of the fifth-grade IELC on students' achievement of the objectives in all four skills, vocabulary, and grammar. In order to ascertain the aforementioned outcomes, an examination was administered to students in both IELC and ELC classes. This was done in order to compare their achievement levels. In the study, the interview technique was employed as a data collection tool, with data collected from participants via a semi-structured interview form. The findings and conclusions were reached within the framework of ten sub-problems, derived from the collected data. Upon examination of the findings, it becomes evident that the findings address the research questions. In terms of the research, the predicted results were reached when the replies to the semi-structured questions in the interviews with the participants were analysed.

The participants in the study provided their candid and comprehensive insights on the matter at hand. The descriptive analysis of the participants' views revealed that they provided predominantly positive responses.

The study's findings indicate that students perceived the increased language instruction durations to be beneficial and useful, and that the programme offered opportunities for students to develop their language skills holistically. Despite the curriculum's purported emphasis on oral proficiency, the students' abilities in this domain remained underdeveloped.

Although the technique has a number of advantages, there are also flaws in the teachers' attitudes in English classrooms. This scenario was highlighted by the students in the study. Such methods could have a detrimental effect on students' overall development by interfering with the hours of other classes. Consequently, it is of paramount importance to determine whether this practice should be implemented

in schools, taking into account a multitude of factors, including the compatibility with other school courses, the willingness of students and parents to participate, regional priorities, physical circumstances, and the status of the instructors. Nevertheless, the findings indicated that the practice had a positive impact on students' academic performance. The responses of the students and the re-scoring of the written examinations demonstrated that the curriculum had a positive effect on students' readiness for high school.

In particular, in instances where the MEB's assistance is inadequate, teachers assume an increasingly pivotal role in the effective administration of lessons. Consequently, the pre-service education of teacher candidates should be reorganised in order to prepare them for a curriculum that is so focused on language. Furthermore, the organisation of frequent and successful in-service training should be implemented in order to offer distinct benefits to language instructors working in these schools.

Those who take English lessons are seeking a professional service. Furthermore, it constitutes a form of skill training. It is recommended that branch teachers attend English classes at all levels and school types.

This research was conducted using a qualitative design. Similarly, researchers interested in the field may be recommended to conduct research on different groups with a quantitative design and large-scale participants.

In order to increase exposure to the English language, it may be suggested that a television channel be established in collaboration between the Ministry of National Education and TRT. This channel would broadcast cartoons, animations, movies, documentaries, and sports competitions in English 24 hours a day, 7 days a week, and could be named "EBA English".

The research was conducted in the central Manisa province, and thus was only available to students enrolled in Manisa schools. It is not possible to make generalisations about the practices of all of Turkey, given that there can be variations in different provinces. Moreover, as the study is cross-sectional, the effects of the curriculum implementation in high school in its early years are included. Consequently, it is not possible to extrapolate the findings of this study to programme design or implementation changes and enhancements made after data collection. Consequently, given that the research's focus is on science high school and an Anatolian high school, it would be beneficial to conduct similar current condition studies in various provinces and schools where the curriculum is applied.

It is possible that further studies may be conducted to examine the perspectives of parents, teachers, and other key stakeholders in education on this implementation.

Moreover, to gain a deeper understanding of the long-term effects of the implementation, longitudinal studies could be conducted on children who were exposed to foreign language-oriented instruction in the fifth grade, with the aim of examining their progress in subsequent years of high school.

## References

- British Council & TEPAV. (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi [A National Needs Analysis on the Teaching of English in Turkish State Schools]. TEPAV ve British Council.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., ve Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters.

- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı*. SETA.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case*. (Thesis No: 395890)[Unpublished masters' thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University-Çanakkale] Council of Higher Education Thesis Center.
- Darancık, Y. (2012). Yabancı dili geliştirme yöntemi ile yabancı dil derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 255-268.
- Demirbolat, B.C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Yayıncılık.
- Demirel Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012) *Yabancı dil öğrenimi*, Pegem A Yayınları.
- Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). Fifth grade English course curriculum: comparison of the revised curriculum with the previous curriculum and teachers' views related to the new curriculum. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- EF (2019). English proficiency index. Retrieved from <https://www.ef.com/~media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erdem, S. ve Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi *Turkish Studies*, 12 (28), 259-271.
- European Commission (2002). Presidency conclusions. Barcelona, European Council 15 and 16 March 2002. [http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download\\_en/barcelona\\_european\\_council.pdf](http://ec.europa.eu/invest-inresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf)
- European Commission (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824b016-42fa83f6-43d9fd2ac96d>
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2017). Key data on teaching languages at school in Europe- 2017 edition. Eurydice Report. Luxembourg Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice Report. (2012). Developing challenges and opportunities for policy. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en>.
- Gouin, F. (1894). *The art of teaching and studying language*. G. Philip & Son.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 120-127.
- Gür, B. S., Çelik, Z. & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler*. (Odak Analiz No. 1). EBSAM.
- Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma* (Thesis No: 204850)[Unpublished master' thesis, Süleyman Demirel University-Isparta] Council of Higher Education.
- Kayapınar, U. (2005). A study on the quality of Mersin University school of foreign languages English preparatory classes final exam. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2 (1), 1-11.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Türkiye: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38 (2), 216-228.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (1998). *Using interviews in a research project*. Trent Focus Group.
- Murairwa, S. (2015). Voluntary sampling design. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(2), 185-200.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). 6258 Sayılı Millî Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnemelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Haftalık ders çizelgeleri. [https://eskil.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/24095930\\_doc05358120170424100528.pdf](https://eskil.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/24095930_doc05358120170424100528.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11, ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-derscizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). İmam hatip okulları haftalık ders çizelgesi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- Özkan, M., Özdemir, E. B. & Tavşancıl, E. (2018). Opinions regarding giving foreign language weighted training at fifth grade level. *Journal of History School (JoHS)*, 11(34), 1293-311. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1276>
- Patton, Q. M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.
- Richards, C. Jack, Heidi Platt, J. Talbot Platt. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- TTKB (2017). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYklamasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf)
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Publication.

### Statement of Support and Acknowledgment

This research has been conducted in different two high schools in Manisa province. Schools’ administrators and teachers have made contribution to the study. These schools are TOBB Bülent Koşmaz Science High School and Fatih Anatolian High School.