

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN 2023 EĞİTİM VİZYONU'NDA YER ALAN YABANCI DİL EĞİTİMİ İLE İLGİLİ HEDEFLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE GOALS FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE 2023 EDUCATION VISION

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

akarakas@mehmetakif.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9790-8562

ÇALIŞMA TÜRÜ: ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özet: Bu çalışmanın amacı bir grup İngilizce öğretmeninin Milli Eğitim Bakanlığı'nın "2023 Eğitim Vizyonu'nda" yer alan yabancı dil eğitimine yönelik hedefleriyle ilgili görüşlerini incelemektir. Bu belgede yabancı dil öğretimine yönelik üç ana hedef ve her bir hedefin altında ana hedeflerle ilişkili yedi alt hedef yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan birçok soruna çözüm olanağı sunan hedefler barındırması açısından yabancı dil öğretmenlerinin bu hedeflerle ilgili görüşleri özellikle ne derece uygulanıp uygulanamayacağı açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle çalışmada nitel yöntem kapsamında durum çalışması yöntemi kullanılmış ve çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur ilinde farklı kademelerde görev yapan 11 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler ana hedeflere ve katılımcıların özellikle görüş belirtmek istedikleri alt hedeflere yönelik sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve daha sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda çoğu öğretmenin belirtilen hedeflerin mevcut yabancı dil eğitimi sorunlarına çözüm getireceğini düşündüklerinden dolayı bu hedeflere yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu hedefleri gerçekçi bulmayan bir grup öğretmen ise hedeflerin uzun vadeli, ekonomik açıdan maliyetli, mevcut uygulamalarla çelişkili ve öğretmen görüşü alınmadan hazırlanmış olduğunu dile getirmiştir. Bulgular doğrultusunda çeşitli öneri ve tartışmalar sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretimi, İngilizce öğretmenleri, 2023 Eğitim Vizyonu, Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri*

Abstract: This study examines the views of a group of English teachers about the goals of the Ministry of National Education for foreign language education in the "2023 Education Vision". In this document, there are three main goals for foreign language teaching and seven sub-goals associated with the main goals under each main goal. In terms of having goals that constitute solutions to many problems encountered in foreign language teaching, the views of English language teachers about these goals are particularly important in terms of the extent to which they can be implemented or not. For this reason, the case study method was used within the scope of qualitative methodology in the study and the study was carried out with 11 English teachers working at various levels in the province of Burdur in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The data were collected through semi-structured interviews consisting of questions about the main goals and the sub-goals for which the participants especially wanted to express their views, and then subjected to content analysis. From the results, it emerged that most of the teachers had positive views about these goals because they thought that the stated goals would bring solutions to extant foreign language teaching problems in the country. A small group of teachers who did not find these goals realistic stated that the goals were long-term, economically costly, contradictory to existing practices, and were determined without consulting teachers views. Based on the findings, various suggestions and discussions are offered.

Keywords: *Foreign language education, English language teaching, English teachers, 2023 Education vision, teacher qualities and competences*

GİRİŞ

İngilizcenin uluslararası ortak dil olarak çeşitli alanlarda yaygın bir şekilde kullanılması ve özellikle eğitim öğretim ortamlarında kimi zaman tek zorunlu yabancı dil olarak sunulması tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de İngilizce ve yabancı dil öğretimine yönelik çabaları yenilikçi reform ve yeni politika uygulamaları ile arttırmaktadır (bknz. Arıkan, 2017; Büyükantarcıoğlu, 2004; Doğançay-Aktuna, 1998; Kırkgöz, 2007). Günümüz koşullarında, Çelebi'nin (2006) ifade ettiği gibi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi “[ç]ağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur” (s. 286). Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen her bir eğitim reformunda İngilizce öğretimine yönelik de radikal kararlar alınmıştır. Yabancı dil öğretimi yakın tarihine baktığımızda 1997 eğitim reformunda zorunlu eğitim yılı sekiz yıla çıktığında İngilizce öğretimi dördüncü sınıfta başlamış ve haftada üç saat olarak, 2005’te ise lise öğreniminin dört yıla çıkması ile haftada 10 saat olarak müfredatta zorunlu ders olarak öğretilmiştir (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013; Kırkgöz, 2007). Son olarak ise 2012’deki eğitim reformu ile zorunlu eğitim 4+4+4 (ilkokul+ortaokul+lise) eğitim modeli ile 12 yıla çıkarılmış, İngilizce öğretimi daha erken yaşlara alınarak ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır (Gürsoy ve vd., 2013).

Bununla beraber MEB ülkemizde İngilizce öğretiminin kalitesini ve seviyesini yükseltmeye yönelik zaman zaman çeşitli projeler geliştirmiştir. Örneğin, “DynEd (Dynamic Education) Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretim Sistemi” 2008-2009 eğitim öğretim yılında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların kullanımına ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibari ile lise öğrencilerinin kullanımına sunulmuştur. DynEd üzerine yapılan çalışmalar bilgisayar destekli DynEd kullanımının geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında dil öğretiminde yüksek motivasyon sağlama ve başarıyı artırma açısından oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur (Baş ve Kuzucu, 2009; Baş, 2010). Eğitimde teknoloji kullanımını arttırmaya yönelik bir başka proje ise MEB tarafından 2010’da imzalanan “FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesidir”. Bu proje kapsamında 2012 yılında öğretmen ve öğrencilere tabletler dağıtılmış ve sınıflar akıllı tahtalar ile donatılmıştır. Bu proje ile geleneksel eğitim öğretim uygulamalarının yerini bilişim teknolojilerinin aldığı ve öğrencinin aktif olduğu yaparak yaşayarak öğrendiği ve kendi öğrenme stillerine uygun davranışlar sergileyebileceği ortamlar hedeflenmiştir (Fatih Projesi, 2019). İngilizce öğretmenleri ile FATİH

Projesi üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin projeden genel olarak memnun olduklarını, projeyi yabancı dil öğretimi açısından faydalı bulduklarını göstermiş ve aynı zamanda teknik sorunlar, proje ile ilgili eğitim ve bilgi eksikliği, materyallerin uyumsuzluğu gibi alanlarda da çeşitli sıkıntılarla karşılaşıldığını göstermiştir (bkz. Akıncı, 2017; Güven ve Akar Vural, 2017).

Yine benzer şekilde, Hürriyet Gazetesinde yer alan haberde, 2011 yılında MEB “Yabancı Dil Öğretiminin Geliştirilmesi Projesi” adı altında ana dili İngilizce olan Amerika, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerden 40 bin öğretmen istihdam ederek, ana sınıfından başlayarak özellikle konuşma derslerinde bu öğretmenlerin sekiz yıllık (o zamanki zorunlu eğitim yılı) eğitim süresi boyunca Türk çocuklarına İngilizceyi ana dili gibi öğretmelerinin planlandığını yazmıştır ("40 bin yabancı öğretmen", 2019). Bu proje ayrıca yaklaşık 3000 İngilizce öğretmenin de yurtdışında çeşitli sertifikasyon programlarında yer almasını ve TRT işbirliği ile İngilizce çizgi filmler aracılığıyla İngilizcenin önemi konusunda farkındalık yaratmasını amaçlamıştır. Bu ithal öğretmen politikası birçok kesimden özellikle de İngilizce öğretmen adayları ve atanmayı bekleyen İngilizce öğretmenleri tarafından ciddi ve sert tepkiler toplamıştır ve bütçeye getireceği ciddi mali külfetten dolayı da hiçbir zaman uygulamaya geçirilememiştir (Coşkun, 2013).

Yukarıda bahsedildiği üzere yabancı dil eğitiminin özellikle de İngilizce öğretiminin ülkemizde köklü bir geçmişi olmasına karşın (bkz. Çakır, 2017) ve ayrıca yapılan onca masrafa, eğitim reformlarına, projelere ve kaynak desteğine rağmen ülkemizde yabancı dil eğitim kalitesi ve öğrencilerin dil seviyeleri istenilen düzeye hala ulaşamamıştır (Işık, 2008). Bu durum birçok raporda, bilimsel araştırma sonuçlarında ve çeşitli İngilizce Dil Yeterlilik İndekslerinde de ifade edilmiştir. 2013 ve 2015 yıllarında British Council ve TEPAV proje ekibi tarafından yapılan çalışmalarda Türkiye’deki devlet okullarında ve yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin halen İngilizceyi iletişim kurmada aktif olarak ve işlevsel olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (British Council ve TEPAV Proje Ekibi, 2013, 2015). EF İngilizce Yeterlilik İndeksi gibi uluslararası endekslerde de Türk insanın İngilizce seviyesi ‘çok düşük dil yeterliliği’ kategorisinde yer almaktadır. EF İngilizce Yeterlilik İndeksinde Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada, Avrupa sıralamasında ise 33 ülke arasında 32. sırada yer almaktadır (EF English Proficiency Index, 2020). Türkiye bu sıralama ile Sri Lanka ve Mısır gibi ülkelerin bile gerisinde kalmaktadır.

Yabancı dil öğretim kalitesini ve düşük dil seviyesini temel alan çalışmalar sorunun kaynağı olarak çok farklı etkenlerden bahsetmektedir. Bu etkenler önceki araştırma bulguları doğrultusunda genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Demirpolat, 2015; Erarslan, 2018, 2019; Işık, 2008; Paker, 2012; Yaman, 2018):

- Dil öğretiminde kullanılan yöntemsel hatalar ve öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler,
- Yanlış öğretmen uygulamaları (dil bilgisi odaklı sınav hazırlama, sıfır hata beklentisi, iletişimsel derslerin ihmali gibi),
- Öğrencide isteklendirme eksikliği, dile yeterince maruz kalmama, dil öğrenmeye yönelik önyargılar,
- Eğitim programları ile ilgi sıkıntılar (farklı okul türleri için tektip eğitim programlarının kullanılması, yaşa bağlı özelliklerin dikkate alınmaması), okullardaki fiziksel yetersizlikler, materyal hazırlamadaki zorluklar,
- Yetersiz ders saatleri ve diğer derslerin yükü,
- Okul dışı ortamlarda İngilizce ile yeterince meşgul olunmaması,
- İngilizce öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterlikleri konusundaki eksiklikler.

2018 yılında yeni bir reform olarak MEB'den sorumlu Bakan Ziya Selçuk bir basın açıklaması ile 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ni kamuoyu ile paylaştı (MEB, 2018). Bu vizyon belgesi bir nevi yol haritası şeklinde tasarlanmış ve eğitim alanındaki sorunlara uzun vadeli çözümler getirme ve eğitim öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik bir adım olarak sunulmuştur. Bakan Selçuk, 2023 Eğitim Vizyonunun amacını “çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek” olarak ifade etmiştir (MEB, 2018, s. 7). Uygulama sürecini ise şu şekilde açıklamıştır:

İlk safha olan 2018-2019 eğitim öğretim yılı, tasarım, simülasyon, öncü pilotlamalar ve yeniliklerin kısmi uygulamasıyla başlayacaktır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke ölçekli pilotlamalar ve tasarımı biten eylemlerin uygulamaları gerçekleştirilecektir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise ana hedefler altında sıralanan eylemlerin tümünün hayata geçirilmesi ve bazı eylemlerin etki analizlerinin yapılması sağlanacaktır (MEB, 2018, s. 11).

Vizyon belgesi hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış internete açık erişime sunulmuştur. Toplam 140 sayfadan oluşan belge eğitim vizyonu felsefesinden ölçme değerlendirmeye, çeşitli branşlara yönelik öğretim hedeflerinden öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüme kadar çok çeşitli konuları kapsamaktadır. Bu nedenle Doğan'ın (2019) ifade ettiği gibi "Daha önce yapılan girişimlerle karşılaştırıldığında 2023 Eğitim Vizyonunun içerik olarak daha kapsayıcı olduğu, eğitim ile ilgili tüm başlıklara ilişkin yeni düşüncelerin geliştirildiği görülmektedir" (s. 574). Bu girişim beraberinde birçok tartışmayı getirmiş ve eğitim alanındaki farklı araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Şu ana kadar belge birçok araştırmada farklı araştırma yöntemleri ve farklı paydaşların gözünden incelenmiştir. Mevcut araştırmalar; vizyon belgesini öğretmen ve okul yöneticilerinin bakış açısıyla (Doğan, 2019), vizyonda yer alan gelecek becerileri açısından (Hamarat ve Arkan, 2018), eğitimler ilgili sorunlara ne derece çare olup olmayacağı açısından (Ertürk, 2019) ve çeşitli branşlara yönelik belirlenen hedeflerin değerlendirilmesi açısından (örn. Mesleki ve Teknik Eğitim, Özer, 2018; Erken Çocukluk Eğitimi, Arkan ve Öztürk, 2018; Temel Eğitim, Akkaya, 2020) ele almışlardır.

Vizyon belgesindeki yabancı dil eğitimi ile ilgili hedefler üzerine yapılmış bir çalışma henüz alan yazında mevcut değildir. 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan yabancı dil eğitim hedefleri ve alt hedefler incelendiğinde daha önce yukarıda bahsedilen yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların neredeyse tamamına yönelik çözüm öngörülerini hedeflerde yer almaktadır. Vizyon belgesindeki hedefler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan yabancı dil eğitim temel ve alt hedefleri (MEB, 2018, ss. 68-70).

| Hedef 1 | Hedef 2 | Hedef 3 |
|--|---|--|
| Okul genelinde yabancı dil eğitimi, seviye ve okul türlerine göre uyarlanacak. | Yeni öğrencilerin konuşulan deneyimlemesi sağlanacak. | kaynaklarla İngilizce dünyayı yükseltilecek. |

Alt hedefler

Yabancı dil eğitimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacaktır.

Öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrim içi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır.

Uluslararası kuruluşlar, yükseköğretim kurumları, STK'ler desteğiyle yabancı dil öğretmenlerinin tümü için üç yıllık bir projeksiyonda yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma, temalı sertifikalar ve benzeri eğitim çalışmaları çevrim içi, çevrim dışı ve yüz yüze gerçekleştirilecektir.

Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, fen, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak öğrencilerin yabancı dili kullanımlarını farklı alanlara aktarmaları mümkün kılınacaktır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilecektir.

Yabancı dil öğretmenlerine “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır.

Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacaktır. Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır. Öğretmenlerin alan metodolojisine hâkim olmalarının yanı sıra dijital kaynakları kullanmalarına yönelik imkânlar sağlanacaktır.

Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecektir. Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacaktır. Öğretmenler ve eğiticiler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecektir.

Zorunlu seçmeli yabancı dil dersleri ihtiyaçlar doğrultusunda tanzim edilecektir. 4. sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacaktır. Nitelikli yabancı dil eğitimi için yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterliklerini belirleyecek olan bir “Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi” oluşturulacaktır.

Ders saati sürelerine ilişkin esnekleştirilmiş düzenlemeler yapılacaktır. 5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek Merkezî sınavlar komisyonu kurulacaktır.

şekilde seviyelendirilmiş
çevrim içi hikâye
kitaplarına, yazma
etkinlikleri, kelime
çalışmaları vb. çalışmaları
yapmalarına imkân veren
öğrenme kaynakları
sağlanacaktır.

TRT'yle iş birliği yapılarak 9-12. sınıflarda öğrencilerin Eğitim malzemeleri
film, animasyon vb. devam ettikleri okul türünün Komisyonu
konularda alt yazılı ve öncelikleri uyarınca kurulacaktır.
doğrudan yabancı dilde konuşma, dinleme, okuma
üretilmiş özgün ve yazma becerilerini
prodüksiyonlar geliştirecek içerikler
hazırlanacaktır. hazırlanacaktır.

Hem alan yazındaki araştırma boşluğu hem de öngörülen hedeflerin mevcut sorunlara yenilikçi yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak bu çalışma küçük bir Anadolu ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan yabancı dil eğitimi için saptanan hedeflerle ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Burdur ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri 2023 Eğitim Vizyonundaki yabancı dil eğitimine yönelik hedefler konusunda ne düşünmektedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin mevcut düşüncelerini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmış ve görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Belirli bir ilde bir grup İngilizce öğretmeni ile tabi oldukları bakanlığın yayınlamış olduğu güncel bir olgu olan vizyon belgesini öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumları,

meslekteki tecrübeleri gibi çok yönlü bakış açısıyla ele almasından dolayı mevcut araştırma durum çalışması (case study) desenini benimsemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Luck, Jackson ve Usher'e (2006) göre durum çalışması, “gerçek yaşam koşullarında gerçekleştirilen belirli bir bağlamsal ve sınırlı olgunun ayrıntılı, yoğun bir incelemesini” ifade eder. Bu çalışmanın olgusunu MEB’in 2018 yayınlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonu oluşturmaktadır. Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği gibi durum sadece insanla, bir kurumla, belirli bir rol ya da ülke ile sınırlı değildir. Bir belge de durum niteliğinde olabilir. Durumun sınırlarını oluşturan paydaşlar arasında öğretmenlerin politika uygulayıcıları olarak özel bir konuma sahip olmalarından dolayı katılımcı grup olarak İngilizce öğretmenleri tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde Araştırma Becerileri dersini alan bir grup öğrencinin Okul Deneyimi dersinde ziyaret ettikleri okuldaki İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem yöntemi olarak katılımcıların kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir okullardan çalışmaya dâhil edilmesinden dolayı seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem seçilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmaya toplam 11 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bunlardan 5’i erkek 6’sı kadındır. Mesleki tecrübeleri 9-18 yılları arasında değişiklik göstermektedir. Veri toplama esnasında öğretmenlerden dördü ortaokul, biri ilkokul ve diğer altısı lise kademesinde görev yapmaktadır. Ayrıca mesleki tecrübelerinden dolayı katılımcılar daha önce farklı eğitim kademelerinde de görev yaptıklarını ve ilgili kademelerin İngilizce öğretim programlarından ve bu kademelerde dil öğretiminde karşılaşılan problemlerden haberdar olduklarını da dile getirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği belirlenen konu üzerine bireysel bazda farklı cevaplar elde etme, tam cevaplanamamış, anlaşılmamış konuları tekrar sorma ve verilen cevaplara açıklama ve örneklem getirme gibi olanakları araştırmacıya sunduğundan tercih edilmiştir (Çepni, 2009). Görüşmelerden önce her bir öğretmene 2023 Eğitim Vizyonundaki yabancı dil eğitim hedefleri fotokopi olarak verilmiş böylelikle her öğretmenin hedefler hakkında bilgi sahibi olması

sağlanmıştır. Bu bağlamda her bir ana hedefle ilgili olarak üçer soru yöneltilmiş ve katılımcıların cevaplarının içeriğine göre alt hedeflerle ilgili olarak görüşme formunda yer almayan her bir katılımcıya özgü yeni sorular görüşme esnasında sorulmuştur. Bu şekilde öğretmenlerin hangi hedefleri görüşmede ön planda tutup hangilerini göz ardı edecekleri görülmek istenmiştir. Sabit sorular hedeflerle ilgili genel görüşler, hedeflerin uygulanabilirliği ve hedeflerde yer almayan ama katılımcıların önermek istediği başka hedefler olup olmadığı ile alakalıdır. Görüşmeler öğretmenler ile çalışmakta oldukları okulda boş ders saatlerinde öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme dili olarak Türkçe kullanılmıştır ve her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler dijital ses kayıt makinası ile kayıt edilmiş ve sadece araştırma amaçlı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz ile birlikte çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel işlem zengin içerikli metinsel veriyi metinlerdeki içerik benzerliklerini ve ortak noktaları bularak veriyi anlaşılabilir kılmak için tema ve alt temalar ile sınıflandırıp yorumlamayı içeren bir süreçtir (Gökçe, 2006; Schreier, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analiz ise elde edilen ve sınıflandırılan verilerin okuyucuya yorumlanmış bir şekilde sunumunu sağlamaktadır. Bu çalışmada içerik analizi yapılırken Dörnyei'nin (2007) önermiş olduğu içerik analizi basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. İzlenen basamaklar, verilerin transkripsiyonu (dijital ses kayıtlarının metne dökülmesi), verilerin kodlanması ve sınıflandırılması, fikir geliştirme ve kategorilerin karşılaştırılması ve son olarak verilerin yorumlanması ve sonuç çıkarma işlemlerinden oluşmuştur. Veriler araştırmacı tarafından her bir ana hedef için çıkarımsal kodlama yöntemi ile kodlanmış ortak kodlar göz önünde bulundurularak ana kategoriler ile alt kategoriler oluşturulmuş ve her bir kategoriye ait frekans sıklığı dikkate alınarak hangi kategorilerin öğretmenlerce daha çok dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin sunumu da hiyerarşik kategorilerle sunulacaktır. Ayrıca gizlilik açısından her bir katılımcı öğretmene (Ö) veri sunumunda bir kod verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3...).

BULGULAR VE YORUM

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın soruları göz önünde bulundurularak hedefler bazında aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Hedef 1 ve Alt Hedeflere Yönelik Bulgular

Çalışmada yer alan 11 İngilizce öğretmeninin tamamı ana hedefle ilgili olarak görüş bildirmiş ve bunlardan sadece üçü ana hedefin uygulanabilir olmadığını dile getirmiştir. Alt hedeflerle ilgili olarak görüşmede cevaplar genellikle ders saatlerindeki esneklik ve farklı disiplinlerin İngilizce öğretimiyle bütünleştirilmesinin sağlanması konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Diğer maddelerle ilgili görüşler bir iki katılımcı ile sınırlı kaldığı için kategori oluşturulacak sayıya ulaşamamıştır. Tablo 2’de İngilizce öğretmenlerinin Hedef 1 ile ilgili görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 2

İngilizce Öğretmenlerinin Hedef 1 ile İlgili Görüşlerinin Kategorik Özeti

| Hedef | Olumlu Görüşler | Olumsuz Görüşler |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">Dil yeterliliklerini geliştirme | <ul style="list-style-type: none">Bölgesel ve bireysel farklılıklar |
| Okul genelinde yabancı dil eğitiminin, seviye ve okul türlerine göre uyarlanması | <ul style="list-style-type: none">Dil öğrenim isteğini artırmaFarklı dil gereksinimlerinin karşılanmasıSınav odaklı öğretimden vazgeçilmesi | <ul style="list-style-type: none">Gerçek dışılıkMaddi külfetler |
| Ders saatlerinde esnekleştirme | <ul style="list-style-type: none">Öğrencinin dilsel ihtiyaçlarını karşılayabilme | <ul style="list-style-type: none">Mevcut saat düzeninden memnuniyet |

-
- Hazırbulunuşluluğu artırma
 - Öğretiye odaklanma
-

Yabancı dil bilgisinin farklı alanlara entegrasyonu

- Dil uygulama alanlarının genişlemesi

- Alan öğretmenlerinin İngilizce dil yetersizliği
 - İngilizce öğretmenlerinin mesleki İngilizce altyapısının olmaması
-

Hedef 1 ile İlgili Olumlu görüşler

Öğretmenlerin çoğu (f=9) Hedef 1 ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmiş sadece üç öğretmen bu hedefleri uygulanamaz bulmuşlardır. Tablo 2’de görüleceği üzere birçok öğretmen okul genelinde yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanmasını çeşitli açılardan olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmişlerdir. Belirtilen olumlu etkiler arasında en çok bu uygulamanın öğrencilerin dil yeterliliğini geliştireceği ve dil öğrenim istekliklerini arttıracığı yer almıştır (f=9). Bu görüşe referans olabilecek bir öğretmen cevabı aşağıda yer almaktadır:

Ö1: “Bir meslek lisesine ya da bir düz liseye gittiğimizde yabancı dil saatlerinin bu okul türlerine göre yüksek olmamasına rağmen çocukların yabancı dil ile ilgili herhangi bir istek, arzu ya da geleceğe yönelik planları olmadığı için bence yabancı dilin madde 1’de belirtilen hedef doğrultusunda okul türüne ve esasen öğrencinin ihtiyaçlarına göre ders içeriklerinin, saatinin belirlenmesi ve altyapının düzenlenmesi daha uygundur diye düşünüyorum.”

Bazı öğretmenler (f=6) ise tek tip programların farklı okul türlerine dayatılmasını yanlış bir uygulama olarak değerlendirmiş, okul türlerine ve seviyeye göre uyarlanmış bir yabancı dil eğitiminin farklı okul türlerindeki öğrencilerin alansal dil ihtiyaçlarını karşılayabileceği görüşünde birleşmişlerdir. Bu görüşleri etkileyen unsurlar genellikle öğretmenlerin farklı okul türlerinde görev yapmaları sonucu kazanmış oldukları deneyim ve gözlemlerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara referans bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö2: *“Her okuldaki öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki hedefleri ve kazanımları farklı olmalıdır. Turizm meslek liseleri bu konuda örnek gösterilebilir. Anadolu liseleri, fen liseleri, sağlık meslek liseleri kendi branşlarına göre eğitim alabilirler. Bu anlamda olumlu bir adımdır ve uygulanabilir.”*

Ö3: *“Zaten herkese aynı müfredatın ve aynı seviyelerin uygulanmasını yanlış buluyorum. Farklı seviyedeki çocukların aynı dersi ve aynı konuları görmemesi gerekiyor. Örneğin ben köy okulunda çalışıyorum. Köy okulundaki çocukların seviyesi biraz daha düşük. Ama benim öğrencilerimle merkezdeki öğrenciler 8. sınıflar aynı müfredattan sınava giriyor.”*

Aynı şekilde öğretmenlerin kimisi (f=5) mevcut sınıf içi uygulamalarına atıfta bulunarak her okulda aynı programın kağıt üzerinde işlenmiş gibi gösterilmesinden şikayetçi olmuş ve sınıf içi uygulamaların halihazırda okul türlerinde çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, ortaokulda öğretmenlik yapan katılımcı işlerinin İngilizce öğretiminden ziyade sınavlara öğrenci hazırlamak olduğu yönünde şikâyetini dile getirmiştir:

Ö8: *“Bence uygulanırsa süper olur çünkü şu anda ben 19 yıldır yabancı dil öğretmeni olarak çalışmaktayım fakat sadece sınava öğrenci hazırladığımı düşünüyorum. İngilizce öğrettiğimi düşünmüyorum sınava çok iyi hazırlıyorum öğrencileri çünkü şu anki program şu anki çalışmalar bunu gerektiriyor ve bizden beklenen de bu. Çocuk sınava iyi hazırlansın ama ne kadarını kullanabilir, kullanamaz mı, ihtiyacını karşılıyor mu karşılamıyor mu buna çok fazla bakılmıyor, değiniliyor ama sınavda ful yaptı mı 100 aldı mı almadı mı, gireceği liseyi ne kadar etkileyecek kat sayısı nedir ne değildir buna bakılıyor. Sonuç olarak uygulanırsa süper olur diyorum.”*

Alt hedeflere ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenler, özellikle ders sürelerinin ve teneffüslerinin esnetilmesinin öğrencinin dilsel ihtiyaçlarını karşılayabilme (dile maruz kalma süresi), derse odaklanma süresini etkin kullanabilme ve öğrencilerde hazırbulunuşluluğu sağlama açısından yabancı dil öğretimine olumlu katkılarda bulunacağını düşünmektedir. Bu öğretmenler genel olarak ders sürelerinin kısaltılmasını ve teneffüslerin uzatılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki bazı ifadeleri yer almaktadır:

Ö7: “*Bence ilkokul, ortaokul ve liselerde ideal yabancı dil saati günde iki saat yani haftada on saate denk gelir. Çünkü bana kalırsa dil eğitimi devamlı verilen, devamlı verilmesi gereken, takibi olması gereken bir ders.*”

Ö11: “*İdeal ders saati 30 dakika ile sınırlandırılabilir. Çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve derse kendilerini verebilmeleri açısından 30 dakika yeterli diye düşünüyorum.*”

Yabancı dilin diğer alanlarla bütünleştirilmesi ile ilgili olarak; disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin dil kullanım alanlarını ve bu alanlarla ilgili terminolojik bilgilerini arttıracaklarını ifade eden öğretmenler yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen şu görüşü dile getirmiştir:

Ö5: “*Disiplinlerarası bir yaklaşımla matematik, fen, sosyal, görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak öğrencilerin yabancı dil kullanımlarını farklı alanlara aktarmak mümkün kılınacaktır. Bir zaman bunun benzeri Anadolu Liselerinde yapıldı. O dönem o çocuklar çok başarılı oldu. Çoğunluğu İngilizce eğitim veren üniversiteleri kazandı.*”

Hedef 1 ile İlgili Olumsuz Görüşler

Tekrar Tablo 2’ye baktığımız zaman, okul genelinde yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine uyarlanmasının okulların bölgesel ve öğrencilerin bireysel farklılıklarından, bütçeye getireceği ek maliyetlerden ve hedeflerin ülke gerçekleri ile örtüşmemesinden dolayı uygulanabilir olmadığı fikrinde birleşmişlerdir. Örneğin, bir lise öğretmeni bu hedeflerin uygulansa yabancı dil eğitimi açısından çok faydalı olacağını söylerken aynı zamanda da uygulanmanın neden zor olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Ö10: *“Uyarlanması gerçekten iyi olabilir. Keşke uyarlansa ama bu eminim ki veliler arasında ya da bölgeler arasında sıkıntı çıkaracaktır. Yine bir hengame oluşabilir, bu okulumuzun yabancı dili daha iyi ya da bununki farklı diye düşünebilirler. Türkiye’yi geçtim aynı ilde bile okullar arasından bölgesel ve öğrenci profili açısından çok fark var. Bunlar ortadayken bu hedeflerin gerçekleşmesi zor.”*

Aynı konu ile ilgili olarak bir başka öğretmen ise okul türlerine göre uyarlama yapılabileceğini düşünürken seviye bazında bu uyarlamanın Türkiye şartlarında gerçekçi olmadığını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Ö6: *“Seviyeye göre değişiklik yapılması çok da uygulanabilir bir hedef değil çünkü sınıf içinde bile öğrenci seviyelerinde değişiklik yapıyor. Okul seviyelerine göre değişikliği çok da gerçekçi bulmuyorum.”*

Bir diğer konu ise yapılması hedeflenen değişikliklerin maddi boyutunun çok da hesaba katılmadan ilgili hedeflerin belirlendiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu noktada bazı öğretmenler geçmiş yıllarda yapılmış ve ekonomik ve altyapı yetersizliklerinden dolayı pek de başarılı olmamış girişimleri referans olarak göstermiştir. Aşağıda bu konu üzerine dile getirilmiş bir öğretmen görüşü yer almaktadır:

Ö4: *“Bu hedeflerin tam anlamıyla uygulanabileceğini düşünmüyorum. Çünkü okulların seviyelerini belirleyebilmek için kullanılacak belirleme yöntemleri ekonomik olmayacaktır. Ve seviye her sene sınıfların değişmesi ile değişecektir. Seviyeye görelilik yöntemi DynEd ile uygulanmaya daha önce çalışılmış ama tam anlamıyla verim alınamamıştır.”*

Alt hedeflere yönelik olumuz görüşler ise daha çok ders saatlerinde değişiklik ya da esneklik yapılmaması ve yabancı dilin diğer alanlara entegre edilmesinin hangi nedenlerden dolayı mümkün olmayacağı gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle ders saatlerinin mevcut durumuyla kalmasını arzulayan birkaç öğretmen 40 dakikanın dersin farklı safhaları için oldukça yeterli olduğunu ve uzun teneffüslerin öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö9: *“İdeal ders süresi olarak 40 dakika benim için ideal zaten ilk 5 dakikası yoklama ve giriş ile geçiyor, son beş dakika da toparlıyoruz derken ders işlenen süre düşmüş oluyor. Bana göre ders süresi ideal ama teneffüsler 15 dakika olmalı. Uzun teneffüslerden yana değilim. Uzun teneffüslerde yaptıkları aktiviteler çocukları yoruyor bu da derste dikkatlerinin dağılmasına sebep oluyor. Bu nedenle 15 dakikadan fazla teneffüs süresine karşıyım.”*

Ö10: *“Bence 40 dakikalık ders süresi çok uygun. Çünkü zaten 20 dakikası motivasyon ile geçiyor son beş dakikası da toparlanmayla geçiyor geri kalan zaman ise bizim ders işlememiz için gayet ideal yani bunun kısaltılmasına gerek yok. Teneffüsler içinse 10-15 dakika gayet ideal, daha fazlası çocuklar için gayet yorucu olur.”*

Yabancı dilin diğer alanlarla bütünleştirilmesinin zorluklarından bazılarını öğretmenler görüşmelerde dile getirmiştir. En sık dillendirilen zorluklar arasında alan öğretmenlerinin İngilizce bilgisinin sınırlı olması ve benzeri şekilde İngilizce öğretmenlerinin de alansal bilgilerinin yetersiz olması yer almaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: *“Ben meslek lisesinde bir İngilizce öğretmeniyim. Öğrencilerin kendi derslerini meslek derslerine yabancı dille desteklemeleri için önce kendi meslek öğretmenlerinin İngilizceyi bilmiş olması gerekiyor ya da İngilizce öğretmenlerinin herhangi bir şekilde bu meslek derslerini işte neredeyse hepsine atıyorum klima var, motor var, elektrik var. Bir İngilizce öğretmenin buna yetişmesi daha zor olabilir de onun yerine mesela mesleki öğretmenleri bu derste kullandıkları terimleri, yöntemleri, isimleri kullanacakları cümleleri fiilleri vesaire İngilizcesini öğrenip öğrenciye o şekilde takviye sağlayabilir ve bu daha yararlı olur”.*

Hedef 2 ve Alt Hedeflere Yönelik Bulgular

Yeni kaynakların öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi ilgili olarak üç öğretmen hariç herkes olumlu görüş bildirmiştir. Bu öğretmenler alt hedeflerle ilgili olarak özellikle kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve tekniklerin tasarlanması ve dijital içeriklerin bütüncül olarak dört ana beceriyi geliştireceği temalar bağlamında tasarlanması üzerine

yoğunlaşmıştır. Bu hedeflerle ilgili olarak verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan ana ve alt kategoriler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3

İngilizce Öğretmenlerinin Hedef 2 ile İlgili Görüşlerinin Kategorik Özeti

| Hedef | Olumlu Görüşler | Olumsuz Görüşler |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">Gerçek İngilizce kullanımına gerekçe oluşturma ve kullanımının deneyimlenmesi | <ul style="list-style-type: none">Öğretmen faktörü |
| Yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması | <ul style="list-style-type: none">Dil ve kültür ilişkisiKaygılar ve önerilerStandardizasyonİş yükü | <ul style="list-style-type: none">Kaynakların soruna çözüm olmamasıYabancı dile karşı ilgisizlikMevcut uygulamaların bunu gerçekleştirme |
| Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanması | <ul style="list-style-type: none">Kaygılar ve önerilerÖğrenci ihtiyaçlarını bölgesel bazda dikkate alınması ö3 | <ul style="list-style-type: none">Mevcut uygulamada yer alması |
| | | <ul style="list-style-type: none">Ekonomik boyut |

Tüm dijital içeriklerin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanması

- Dil uygulama alanlarının genişletilmesi
- Kaygılar ve öneriler
- Tepeden inme uygulamalardan kaçınma

- Uzun vadeli olması
- Okul türüne göre geleneksel yöntemin tercihi

Hedef 2 ile ilgili Olumlu Görüşler

Tablo 3'te görüleceği üzere öğretmenler Hedef 2 aracılığıyla öğrencilerin yeni kaynaklarla İngilizce konuşulan dünyayı deneyimleyerek, gerçek İngilizce kullanımını yerinde tecrübe edeceklerini ve öğrenilen dilin kültürünü yerinde göreceklerini düşünmektedir. Bu ana hedefe yönelik öğretmenler tarafından vurgulanan bazı görüşler şöyledir:

Ö2: “Çocuğun İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi iyi bir hedef. Benim en sevdiğim hedeflerden birisi. Çünkü çocuk İngilizceyi öğreniyor kullanmayınca da bu sefer ne işine yarayacağını sorgulamaya başlıyor. Özellikle çocuğun yurtdışına çıkma imkânı yoksa küçük yaşta onun için iyice gereksiz hale geliyor. Bence çocuklar deneyimledikçe bunun içine girdikçe insanlarla iletişimde kaldıkça ilginin daha çok artacağını düşünüyorum.”

Ö4: “Öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemeleri için farklı kaynaklar getirmenin olumlu fark yaratacağına inanıyorum. Dil canlı bir varlıktır. Kullanılarak geliştirilmesi daha yararlıdır.”

Ö6: “Bir dil ait olduğu kültürle özdeşdir. Öğretmeyi hedeflediğiniz dili ait olduğu kültürle birlikte vermezseniz öğrencide birçok başlık havada kalıp yerleşmeyecektir. Dolayısıyla bu hedef doğru bir hedeftir. Eğer doğru kaynaklarla bu hedefe ulaşılabaksa çok güzel.”

Bununla beraber öğretmenler arasında bu hedefin gerçekleştirilmesine yönelik bazı kaygıların olduğu ve bu kaygıları giderecek önerilerin de yine kendileri tarafından yapıldığı görülmektedir. Kaygıların da öğretmenlerin iş yükünü artırma ve uygulamayı ülke geneline yayarak bir standart

yakalama ile ilgili olduğu görülmektedir. Bir katılımcı “*Gerçekleştirilebilir bir hedeftir. Ancak burada yükün çoğunluğu öğretmene düşmemeli. Unutulmamalı ki her öğretmen farklı kaynaklardan farklı materyaller hazırlayabilir. Ancak bunun kontrolü yapılamaz. Kimi yeterli derecede hazırlayabilir kimi hazırlayamaz. Standardı sağlama adına MEB bu kaynakları hazırlar birkaç tane seçmeli kaynağı ortaya koyarsa öğretmenler bunlardan faydalanabilir. Böylece amaca ulaşmış olur güzel olur*” (Ö6) şeklinde bazı kaygı ve önerileri vurgulamıştır.

Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve tekniklerin tasarlanması birçok katılımcı tarafından olumlu karşılanmış ve gerçekleştirilebilir bulunmuştur. Ancak birkaç öğretmenin (f=3) çalışmakta oldukları okulların mevcut durumunu göz önünde bulundurularak bu alt hedefin gerçekleşmesine yönelik bazı kaygılar taşıdığı görülmüştür. Örneğin bir köy okulunda öğretmenlik yapan bir İngilizce öğretmenin bu konuda kaygısı ve önerisi şu şekildedir:

Ö3: “*Bence uygulanabilir uygulanması da iyi olur. Örneğin benim çalıştığım köy Batı’da bir köy. Ama buna rağmen henüz büyükşehir görmemiş ya da birçoğu sinemaya gitmemiş öğrencimiz var. İhtiyaçlara ve yaşantılara göre değiştirilirse daha tabii daha iyi olur. Örneğin 8. sınıf ders kitabında bir ünite turizm ünitesinde “Hiç yurtdışında bulundun mu?” diye bir soru var. Bırakın yurtdışını sinemaya gitmemiş öğrencilerim var. Mesela uçak konuşmaları olan üniteler var uçak anonsları var seyahat etme var. Ama hayatında minibüse binmemiş çocuklar var. O yüzden bu tür sorular onlar için hem soyut kaçıyor hem de hayal gibi kaçıyor. Bilmiyorlar. Bunların da dikkate alınması lazım.*”

Tüm dijital içeriklerin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanması konusunda öğretmenlerin çoğunluğu (f=8) dil kullanım alanlarının genişlemesi açısından bu hedefi gerçekleştirebilir ve olumlu olarak bulmuşlardır. Aynı zamanda bu hedefin gerçekleştirilmesi esnasında ortaya çıkabilecek bazı sorunlarla ilgili bazı öğretmenler çeşitli kaygılarını dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri hem görüşünü hem de kaygısını şu biçimde ifade etmiştir:

Ö6: “*Eğer amaç bütün skillerin entegre (bütünleşik) olduğu temaları oluşturmaksa MEB sağlam bir kadro ile bu içerikleri oluşturabilir. Ancak amaç oluşturulan bu içerikleri her ildeki her okulun her sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanabilmekse bunun için tepeden*

inme uygulamalar değil sıfırdan yani ilkökul düzeyinden başlayan düzenlemelerle kademeli geçiş olarak yapılması lazım. İlkokul temeli ya da ortaokul temeli zayıf olan bir lise öğrencisine siz writingle ilgili hiçbir şey yaptırılmaz, speakingte hiçbir şey konuşturamazsınız. Ayrıca böyle bir hedefin gerçekleşmesi için sınıf ortamlarının ses yalıtımına uygun hale getirilmesi gerekir.”

Hedef 2 ile İlgili Olumsuz Görüşler

Yeni kaynaklar kullanılarak öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı tanması ve deneyimlemesi ilgili olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok vurgulanan noktaların; öğretmen faktörünün ihmal edilmiş olması, hedefte yer alan kaynakların sorunu çözemeyeceği ve mevcut uygulamada bu tür kaynakların öğretmenler tarafından kullanıldığı, olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmen faktörünün bu tür girişimlerde ihmal edilmesi ve onların da görüşlerine danışılmaması ciddi eleştiri konusu olmuştur. Bir öğretmen bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: *“Bu konunun gerçek hayata dökülebilir olduğunu sanmıyorum. Yani 2. Maddenin ben pek öğretmen yani öğretmen katılımı olmadan pek gerçekleştirebileceğini düşünmüyorum. Bu tür kararların uygulayıcısı kim. Sınıf ortamındaki öğretmen. Ama bu öğretmenlere danışan var mı? Yok. Ayrıca dış dünya ile öğrencinin bağlantı kurabilmesi ancak hedef dilde ilgisi olan öğrencilerin yapabileceği bir şey. Bu ilgisi olmayan öğrenciler için yine devreye girmesi gereken yine öğretmendir diye düşünüyorum.”*

Diğer alt tema ilgili olarak, üç öğretmen hedefte kullanılacak kaynakların ve İngilizce konuşulan ülkeler olarak hangilerinin düşünüldüğünün belirsiz olmasından şikayet etmiş ve düşünülen kaynakların bu hedefi gerçekleştirmede yetersiz kalacağını düşünmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri olarak daha önceki DynEd ve FATİH gibi MEB girişimleri örnek gösterilmiştir. Bu hedeflerin yeterli altyapı ve mali gider-gelir hesabı yapılmadan gününbirlik çözümler olarak tasarlandığını düşünmektedirler. Buna göre Ö4 kodlu bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Ö4: *“Öğrencilerin İngilizce kullanılan dünyayı deneyimlemeleri için farklı kaynaklar getirmek çözüm gibi gelmiyor. Zaten birçok kaynak internette var. Bunların yerine projelerle ne biliyim Comenius gibi projelerle öğrencileri farklı ülkeleri gidip görmeye*

teşvik etmek lazım. Bunun da ciddi mali boyutu var. DynEd dediler FATİH projesi dediler neoldu onca masraf çöp oldu Bu paralarla neler yapılabilirdi aslında.”.

Bir diğer öğretmen ise çalıştığı okul türünü örnek göstererek, sorunun kaynak kullanımında değil öğrencinin ilgisini ve hedef dil kullanım alanlarına yönelik ihtiyaçlarını ne derece karşılayıp karşılamadığı ile alakalı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: *“Her öğrencinin bu İngilizce kullanılan dünyayı bu kaynaklarla deneyimlemesine o kadar da ihtiyaç yok. Ben meslek lisesi öğretmeniyim. Kendi alanı ile ilgili teknik İngilizce öğrenmeleri yeterli. Bu çocuklar zaten akademik olarak çok başarılı değil. İngilizceyi sadece bir ders olarak görüyorlar. Kimsenin derdi kültür öğrenmek falan değil”.*

Aynı öğretmen ayrıca, zaten mevcut materyallerin ve eğitim öğretim araçlarının hedeflenen amacı gerçekleştirmeye olanak sağladığını belirtmektedir. Bu öğretmen bu konudaki görüşünü *“aslında bu özel yayınevlerinden özel yazarların işte kitaplarında gördüğümüz üniteler bu şekilde temalandırılıyor. Bunlar zaten artık akıllı tahta ile uyumlu. Çocuk Hindistan’ı görüyor İngilizce konuşan Hintlileri görüyor. Zaten İngilizler Amerikalılar kitapların CD’lerin tamamında var”* şeklinde vurgulamıştır.

Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanmasının alt hedeflerde yer almasını yadırgayarak karşılayan bir öğretmen mevcut eğitim programlarının zaten bu şekilde tasarlanmış olduğunu ve uygulamalarda da öğretmenlerin bu farkları dikkate alarak öğretim yaptığını belirtmiştir. Ö2 kodlu öğretmen, *“bu hedef zaten şu anda mevcut uygulamanın içerisinde var. İlkokulda uygulanan yöntem ve teknikler ortaokuldaki öğrenciye uygulanan yöntem ve teknikler ve liselerdeki hepsi birbirinden farklı. Ben bu hedeflerin daha açık seçik olmasını beklerdim. Baktığımda hepsi genel geçer ifadeler”* şeklinde ifade etmiştir.

Dijital içeriklerin bütüncül bir şekilde beceri öğretiminde kullanılması konusunda ise üç öğretmen için ekonomik boyutunu, mevcut kaynakların bu hedefi gerçekleştirmek için yeterli oluşunu ve okul türünün bu tür girişimlerde göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirmişlerdir. İŞin ekonomik boyutunu ele alan Ö4 kodlu öğretmen, sakıncalarını *“bu hedefin gerçekleşmesi için önce bireysel ihtiyaçların belirlenmesi gerekir. Bunun için de belirli bir araştırma yapılması gerektiğinden ve bu belirli bir kesim üstünden yapılırsa hedefe ulaşamayacağından dolayı*

ekonomik bir yöntem olduğunu düşünmüyorum” şeklinde vurgulamıştır. Buradan aslında bu tür vizyon belgelerinin hazırlanmasında ve hedeflerin belirlenmesinde ihtiyaç analizinin ne derece önemli rol oynayabileceği de anlaşılabilir.

Başka bir öğretmen ise hedeflerin belirtildiği 2023’e kadar gerçekleşmesinin mümkün görünmediğini ve bu tür kökten çözüm getirme çabasındaki girişimlerin ancak uzun vadede meyve vereceğini dile getirmiş ve şöyle devam etmiştir:

Ö3: *“Bu çok uzun vadede bir hedef. Çünkü bunların toparlanıp bir araya getirilmesi öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesinin çok zaman alacağını düşünüyorum. Yani, 1-1.5 yıl içerisinde yapılabilecek bir hedef değil. EBA’da bile kaynak hala çok azken hangi medyayı dinleme konuşma ile bütünleştirip öğrencinin önüne sunacaklar”.*

Bazı öğretmenler ise okul türüne göre dijital kayaklardan ziyade geleneksel kaynakların daha etkili olabileceğini ve bunun sebebi olarak da teknolojinin kimi öğretmenlerce yanlış ya da amacı dışında kullanıldığını işaret etmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bir öğretmen ifadesi şu şekildedir:

Ö7: *“Kullanılan teknolojik materyallerden bunların yine de ilkel olanları daha etkili özellikle de dil eğitiminde. Çünkü dil ilkel bir eğitim tarzıdır daha doğrusu ilkel bir eğitim malzemesidir. Tamamen doğal materyalleri işin içine katmak lazım. Aç videoyu geç arkaya otur şeklindeki derslerden pek bir hayır gelmiyor. Teknoloji öğretmenin yerini alamaz ama kimi öğretmenler bu araçları işten kaytarma aracı olarak görüyor. Geleneksel yöntem de öğretmen aktiftir sorumluluk sahibidir.”*

Hedef 3 ve Alt Hedeflere Yönelik Bulgular

Hedef 3 genel hatlarıyla yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi ile alakalı olup alt hedeflerde de buna yönelik yurtdışı da dâhil olmak üzere çeşitli sertifikasyon çalışmaları, anadili İngilizce olan öğretmenlerle çalışma olanakları, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimler, dijital kaynak kullanımına yönelik eğitimler gibi konuları kapsamaktadır. Ana hedef ve alt hedefler birbirleri ile çok ilgili olduklarından çoğu öğretmen ana ya da alt hedef ayrımı yapmaksızın Hedef 3 ile ilgili genel görüşler bildirmeyi tercih etmiştir. Bu görüşler Tablo 4’te aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Tablo 4

İngilizce Öğretmenlerinin Hedef 3 ile İlgili Görüşlerinin Kategorik Özeti

| Hedef | Olumlu Görüşler | Olumsuz Görüşler |
|--|---|---|
| Yabancı dil eğitiminde öğretmenin nitelik ve yeterliklerinin yükseltilmesi | <ul style="list-style-type: none">Mesleki gelişim fırsatıDil deneyimi kazanma ve konuşma becerisiKaygılar ve önerilerİsteğe bağlılıkYeterli destek ve olanakların sunulması | <ul style="list-style-type: none">Olanakların ve ekonominin kısıtlı olmasıMevcut uygulamaların sorunlu ve verimsiz olmasıHedefin içeriğinin belirsiz olmasıÖğretmenlerin sürece dahil edilmemesi |
| Öğretmenlerin ve eğitimcilerin yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilmesi | <ul style="list-style-type: none">Dilin tecrübe edilmesinin öğretimsel etkileri | |

Hedef 3 ile İlgili Olumlu Görüşler

Bu hedefle ilgili olarak altı öğretmen olumlu görüş bildirmiş ve bilhassa bu hedefle öğretmenin mesleki gelişimine ciddi katkılar sağlanacağı sonucuna varmışlardır. Özellikle alt hedeflere referansta bulunarak, öğretmenlerin çeşitli eğitimlerde yer almasının özellikle de yaz aylarında

İngilizce konuşulan ülkelere belirli bir süre için gönderilip oralarda eğitim sertifika programlarına katılmalarının dil deneyimi kazanma ve bu deneyimi kendi öğretim uygulamalarına aktarma anlamında hayati önem arz ettiği birçok (f=5) öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Mesleki gelişimin öğretmen eğitimi sürecinden sonra da devam etmesini düşünen bir öğretmen Hedef 3'ü referans alarak bu konuyu şu şekilde açıklamaktadır:

Ö3: *“Bence öğretmenin niteliklerinin artırılması iyi bir şey. Evet, sonuçta üniversiteden bilgilerimiz taze olarak mezun oluyoruz ama zamanla meslekte akademik hayattan kopuyoruz. İnsan öğrenmeye her zaman aç olmalıdır. Ve seminerlerin eğitimlerin verilmesi zaten hizmet içi eğitimlerimiz oluyor. Ama bunların fazlaştırılıp öğretmen niteliğinin artırılması eğitim öğretimi de olumlu yönden etkileyecektir”.*

Bir diğer öğretmen bu konuyu öğretmenlerin dil uygulamaları ve özellikle konuşma becerileri ile ilişkilendirerek, “Aslında kesinlikle ihtiyacımız olan şey bu. Öğrencinin biraz daha İngilizceyi deneyimlemesi lazım. Gerçekten birinden duyarak öğrenmesi lazım. Ben kendi adıma İngilizce konuşarak ders anlatan çok öğretmen olduğunu sanmıyorum. Bu yüzden yurtdışına çıkılmasını gerçekten dilin deneyimlenmesini destekliyorum” (Ö7) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, aynı öğretmen diğer maddelerle bu maddeyi kıyaslayarak bu maddenin önemi şu şekilde açıklamıştır. *“Yapılması gereken en büyük şeylerden biri bu. Yabancı dil öğretmeni kalifiyeli olarak yetiştirilmeli yani en azından dili kesin konuşabilmeli”.*

Tabii ki bu görüşleri dile getirirken öğretmenler bazı kaygı ve endişelerini de söylemektedirler. Özellikle öğretmenler bu tür programlara katılımında MEB'in çoğu zaman hizmet içi programlarda yaptığı gibi öğretmeni rencide edici (yoklama alma gibi), zorlayıcı tavırlardan uzak durmasını ve bu işlerin tamamen gönüllülük esasıyla yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Buna ek olarak hedeflerin gerçekleşmesi için sürecin en başından sonuna kadar öğretmenlere yeterli imkân ve desteğin sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu görüşlere referans bazı öğretmen düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

Ö5: *“Bu imkânların öğretmenlere dayatılması değil sunulması gerekir. Örneğin yazın yurtdışına eğitime gönderme. Yaz tatili bizim hakkımızdır bizi zorla göndermeyin konusu da yapılabilir. Ama özellikle isteğe bağlı gönderilme daha iyi olur. Kendi bölümlerinde*

eğer ki geri kalmış oldukları ya da geri kalmak üzere oldukları konular olursa bunlar da telafi edilebilir günümüz dünya standartlarında”.

Ö9: *“Yapılabilir tabii, öğretmene gerekli ilgi ve olanak sağlanırsa niye olmasın. 2010’lu yıllarda benzeri şeyler yapıldı. Birçok arkadaş İngiltere’ye falan gitti bir haftalık eğitime ama daha sonra gerisi gelmedi. Bunun için olanakların ve kaynakların etkin kullanımı önemli.”*

Öğretmen yeterliliklerinin ve niteliklerinin yükseltilmesi çerçevesinde katılımcı öğretmenlerin ilgisini en çok öğretmenlerin yazın yurtdışında eğitime gönderilmesi maddesi çekmiş görünmektedir. Çoğu öğretmen bu hedefin hayata geçirilmesinin dil öğretimine olumlu yansımalarını olacağını düşünmektedir. Bu konuda bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö7: *“Aktif olarak dili konuşmayı gerçekleştirdiği zaman bir öğretmeni dili iletişim aracı olarak kullanmaya başladıktan sonra bunu aktarması çok daha kolay oluyor. Çünkü öğretmen tecrübe ettikçe öğrencisine de bu tecrübeyi yansıtıyor. Bu sayede dil daha kolay öğreniliyor. Çünkü dil gerçekten deneyimlenerek öğrenilen bir şey. Bunun haricinde herhangi bir yöntem ya da teknik ya da dijital ortam ya da herhangi bir şey bunun kadar etkili olamıyor”.*

Benzeri şekilde bir öğretmen de yurtdışında belirli bir süre kalıp dili kullanmanın faydalarını hem öğretmen hem de öğrenci açısından özel okullardaki uygulamaları da referans alarak şu şekilde ifade ediyor:

Ö9: *“Çocuklara hep İngilizce düşünün deriz ya. İşte bunu yapmak için önce öğretmenin bunu yapabilmesi lazım. Biliyoruz ki birçok okulda İngilizce dersleri gramer odaklı ve Türkçe işleniyor. Özel okullar yabancı dil eğitiminde nispeten daha iyi. Bu bir gerçek. Sebebi ne? Ya yabancı hocası var öğrenci gerçekten anlamak ve dili kullanmak zorunda ya da İngilizcesi özellikle konuşması çok iyi olan öğretmenleri kadrosuna alıyor. Bunu MEB’de yapabilir. Bu hedefler bunlar için çok uygun”.*

Hedef 3 ile İlgili Olumsuz Görüşler

Bu hedef ve alt hedefleriyle ilgili olumsuz öğretmen görüşleri; genel olarak ülkemizdeki olanakların ve bütçenin kısıtlı olmasına, mevcut öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarının öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleri açısından sorunu, verimsiz olması ve son olarak hedef içeriklerinde belirsiz ifadelerin yer almasına bağlanmıştır. Olanakların kısıtlılığında şikâyet eden Ö2 kodlu bir öğretmen, bu durumu “*Açıkçası bu madde bana mali açılarından pek uygulanabilir bir hedef gibi gelmiyor. Çünkü düşünün Türkiye çâğındaki binlerce yabancı dil öğretmenin Almanca, Fransızca, İngilizce yani binlerce öğretmeni siz yurtdışına gönderemeyebilirsiniz*”, biçiminde ifade etmiştir. Aynı öğretmen “Bu öğretmenler nasıl seçilecek, orada nerede kalacak, ne kadar süre kalacak” gibi soruları da gündeme getirip bunların ülkemizdeki kısıtlı imkânlarla gerçekleşemeyeceğini söylemiştir.

Diğer iki öğretmen ise MEB’in Yükseköğretim Öğretim Kurumu (YÖK) ile yürüttüğü bazı uygulamaların bu hedeflerle çeliştiğini belirtmiş ve özellikle bu konuda formasyon uygulamasını örnek göstermiştir. Bu uygulamanın toplumda “herkes öğretmen olabilir” algısı yarattığını ve öğretmenlik mesleğinin toplum nazarındaki imajını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu uygulama ile iki üç ay içerisinde alınan öğretmenlik formasyon belgesinin öğretmen nitelik ve yeterlilikleri açısından çok yetersiz kaldığını düşündükleri görülmüştür. Bu iki öğretmenin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “*Bu hedefi gerçekleştirebilmek için öncelikle eğitim fakültelerine ve ücretli formasyon alımlarına ciddi düzenleme gerekecektir. Hizmet içi eğitim ve eğitim fakültelerindeki eğitimlerin birbiri ile tutarlı hale getirilmesi gerekecektir. Yani sorunların temelden çözülmesi daha yararlı olacaktır. Daha sonra yurtdışı sertifikalandırma gibi şeyler yapılabilir. Düzgün bir eğitimden geçmeyen öğretmenleri sonradan eğitmeye çalışmak istenilen hedefe ulaşılmasını zorlaştırabileceğini düşünüyorum.*”

Ö6: “*Bu hedef aslında çok yerinde bir hedef olarak gözükse de maalesef MEB’in gerçekleştirmesi mümkün olmayan bir hedef. Ne dersiniz deyin öğretmenlik bilgi, kimlik ve vicdanın bir arada işlediği bir meslektir. MEB yapacağı düzenlemelerle öğretmenlere yeterli bilgi donanımı sağlayarak niteliği yükseltebileceğini sanıyor. Ama kimlik ve vicdan*

kısmı eksik. Burada özellikle formasyon programları ile oluşturulan hiçbir şey olmazsa öğretmen olur mantığını kaldırmaktır.”

Son olarak, Ö8 kodlu öğretmen hedeflerin içeriğindeki belirsizliği, “*Öğretmenlik için niteliklerimizi neye göre ayarlayacaklar bilmiyorum. Bu hedeflerde bunlara net cevap yok. İçerik sadece ne sorusuna cevap veriyor ama planlanan hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği belirtilmemiş. Bir de bu çalışmalarını ilk önce biz öğretmenlere sormaları gerekiyor ki biz bunların hedefe ulaşabilir mi ulaşamaz mı olduğuna karar verelim. Bunu biz öğretmenler de bilmeli*”, şeklinde dile getirmiştir. Buradan öğretmenlerin aslında eğitimin kilit paydaşları olarak bu tür politika ve vizyon belirleme karar süreçlerinde aktif olarak yer almak istedikleri anlaşılabilir. Alınan kararların uygulayıcısı olacak öğretmenlerin bu tür süreçlerde yer almaması gerçekçi ve uygulanabilir hedefler koyma açısından önem teşkil etmektedir. Bir sonraki bölümde bu konu bulgular ışığında daha detaylı tartışılacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Anadolu’da küçük bir ilde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan yabancı dil eğitimi ile ilgili hedeflerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar diğer araştırmaların sonuçları ile kıyaslanarak araştırma soruları ışığında şu şekilde açıklanabilir:

İngilizce öğretmenlerinin çoğu her üç hedef ve alt hedefleriyle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Özellikle ilk ana hedef olan “ülke genelinde yabancı dil eğitimi, seviye ve okul türüne göre uyarlanacak” maddesi öğretmenlerce çok olumlu karşılanmıştır. Bu hedefle öğrencilerin okul türlerine göre dil gereksinimlerinin karşılanacağı ve hedef ortalamalarda dil kullanımının etkin olacağı görüşü hâkimdir. Katılımcı öğretmenlerin de vurguladığı gibi ve aynı zamanda farklı okul türlerinde (meslek lisesi, Anadolu lisesi ve düz lise gibi) öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil ihtiyaçları üzerine yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere okul türlerine göre öğrenci dil ihtiyaçları farklılık göstermekte ve genel İngilizceden ziyade özel amaçlı İngilizce ve alt hedeflerde de yer alan içeriğe dayalı İngilizce eğitim almalarının daha faydalı olacağı belirtilmiştir (Sabuncuoğlu, 2010). Bununla beraber kimi öğretmenler de bu değişikliklerin ders saatlerinin de öğrenci hazırbulunuşluluğu ve derse odaklanma süresi açısından yeniden düzenlenmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Özellikle de dil kullanım alanlarını yaygınlaştırma bakımından okul türü

temel alınarak dil öğretiminin diğer disiplinlerle bütünleştirilmesi düşüncesi çoğu öğretmene kabul gören bir hedef olmuştur. Okul türüne göre ayarlanmamış bir yabancı dil eğitiminin de öğrenci gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı ve bundan kaynaklı olarak da yabancı dilin hedef kullanım alanlarında etkin kullanılmadığı yine mevcut araştırmalarda sıklıkla dile getirilen bir bulgu olmuştur (Sert, 1997; Yaman, 2018).

Burada, yabancı dil öğretmen eğitimi programının bu sorunun ortaya çıkmasındaki rolü unutulmamalıdır. Mevcut programdan mezun öğretmen adayları kademe farkı olmaksızın ilkokuldan liseye kadar isteğe bağlı tercihte bulunabilmektedir ancak bir önceki ve mevcut öğretmen eğitim programında bu farklı okul türlerinde öğrenci gereksinimlerine yönelik ders verebilmelerini sağlayacak yeterli teorik ve uygulamalı ders yer almamaktadır. Özellikle lise bazındaki okul türlerinde İngilizce eğitim verebilecek Özel Amaçlı İngilizce (ESP) ya da mesleki İngilizce (OE) gibi dersler öğretmen eğitiminde zorunlu ders bazında öğretmen adaylarına sunulmamaktadır (Karakaş ve Yavuz, 2018; Yaman, 2018). Bu da birçok çalışmada ifade edildiği gibi mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin bu okul türlerinde özellikle de mesleki gelişim desteğinden yoksun kalmalarından dolayı dil öğretimi ile ilgili ciddi problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Kızıldağ, 2009; Sali ve Keçik, 2018).

Mevcut araştırmalarda tartışılmalı (Kartal & Başol, 2019) ve katılımcıların da dediği gibi tek tip öğretim programından vazgeçilmesi, okul türüne göre ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ve ders saatlerinin de bu değişikliklere paralel olarak değiştirilmesi dil öğretimi daha etkin ve öğrenci açısından daha verimli hale dönüştürebilecektir. Öğretmenlerin Hedef 1 ve alt hedefleriyle ilgili olumlu görüşlerinin hedeflerin daha önce bahsedilen yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik olmasından kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Hedef 1 ve alt hedefleri ile olumsuz görüş bildiren üç öğretmen; bu görüşlerini kendilerinin de çalıştığı okulları göz önünde bulundurarak, bölgesel ve bireysel farklar, hedeflerin MEB okullarının gerçekleriyle uyuşmaması, mali açıdan getireceği yük ve yabancı dilin diğer alanlara entegresinde öğretmenlerin alan ve dil bilgilerinin sınırlılığı gibi etkenlere dikkat çekmişlerdir. Bu kaygılar aslında yersiz değildir. Çünkü daha önceki DynEd, FATİH ve sınıfların akıllı tahtalar ile donatılması projeleri gibi MEB tarafından başlatılan girişimler her ne kadar yerelde kısmen başarılı olmuş olsa da (bknz. Baş ve Kuzucu, 2009; Baş, 2010) öğretmenlerin de bahsettiği okullardaki

teknolojik alt yapı yetersizliği ve öğretmenlere bu araçların kullanımı konusunda yeterli eğitim verilmemesi gibi nedenlerden dolayı ülke geneline yaygınlaştırılamamıştır (Akıncı, 2017; Erarslan, 2018; Güven ve Akar Vural, 2017). Başal'ın (2019) ifade ettiği gibi, teknoloji kullanımı yabancı dil eğitiminde ders saatlerinin yetersizliği, dile maruz kalma oranının düşük olması ve yabancı dil derslerini daha verimli hale getirmede büyük bir rol üstlenebilir ancak “Burada unutulmaması gereken nokta teknolojinin derslerimize katkısının kullanma şeklimizle doğru orantılı olduğu gerçeğidir. Bu bağlamda alan bilgisi, pedagojik ve teknolojik bilgisi yeterli, teknolojiyi derslere doğru ve etkili şekilde nasıl entegre edeceğini bilen öğretmenlere ihtiyacımız vardır.” (s. 193). Bu ifadenin de anlaşılacağı üzere insan faktörünü göz önünde bulundurmayan girişimlerin çok da etkili olması beklenemez.

İkinci ana hedef “Yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanması” ve bunu destekleyecek alt hedeflerle ilgili de birçok öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenler bilhassa bu hedefi öğrencilerin gerçek İngilizce kullanımının deneyimlenmesi, dil kullanım alanlarının sınıf içi ile sınırlı kalmaması, İngilizce konuşulan dünyanın yakından tanınması, dilin ayrılmaz parçası olan kültürün yerinde öğrenilmesi ve İngilizcenin Dilbilgisi-Çeviri ve Düzvarım/Doğrudan anlatım (Sarıçoban ve Mirici, 2019) gibi geleneksel dil öğretim yöntemlerinde olduğu gibi parça parça değil de iletişim odaklı ve bütüncül olarak öğretilmesi açısından çok değerli bulmuşlardır. Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanması da öğrencilerin yaş gruplarına göre sınıflandırılmasından dolayı dil gereksinimlerinin farklılığını, öğretim yöntemleri çeşitliliğini dikkate alma açısından öğretmenlerin ilgisini çeken alt hedefler arasında bulunmaktadır. Daha detaylı olarak; ilkokula yönelik planlanan video oyunları, hikâyeler, şarkılar ve interaktif etkinliklerin çocukların dil öğrenim sürecine daha önceki çalışmalarda da vurgulandığı üzere dil becerileri gelişimi, dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirme ve güdülenme gibi hem dilsel hem de duyuşsal pozitif etkileri açısından (Ak Şentürk, 2019; Başal, 2019; Şevik, 2019; Taştekin, 2020) öğretmenlerin bu hedeflerle ilgili görüşlerini olumlu etkilemiş olabilir. Ayrıca öğrencilerin ilkokuldan itibaren gerçek İngilizce kullanımını teşvik eden aktivitelerin öğretmenlerce kullanımının da öğrencilerin bu tür aktivitelerden memnun olduklarını göstermesi (Sert ve Özkan, 2018) bu hedefin yerinde bir hedef olduğunun göstergesi olabilir.

Hedef 2 ve alt hedefleri ile olumsuz görüş bildiren az sayıda bir öğretmenin kaygılarının altında vizyonu hazırlayan politikacıların uygulayıcılar olarak öğretmenlerin bu süreçte dikkate almamasını, iddia edilen kaynakların hedefleri gerçekleştirme anlamında başarısız olacağını, okul türlerine bağlı olarak öğrencilerin genelinin dil öğrenmeye karşı isteksiz ve ilgisiz olmasının, halihazırda benzeri uygulamaların bireysel olarak bazı öğretmenler tarafından yapılıyor olmasının, ekonomik nedenlerin ve hedeflerin hayata geçirilmesinin belirtilen süreden daha fazla zaman gerektireceğinin ve öğretmenlerin geleneksel yöntemleri tercih ederek İngilizceyi iletişim kurma amaçlı öğretmediklerinin yattığı görülmüştür. Bu tür etkenlerin Türkiye’de İngilizce öğretimi üzerine yapılmış geniş kapsamlı çalışmalarda yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen faktörler arasında oldukları görülmüştür (British Council ve Tepav Proje Ekibi, 2015). Buradan bu öğretmenlerin ülke genelindeki İngilizce dil öğretimi hakkında bilgi sahibi olduklarından, belirtilen hedeflerin kısa vadede gerçekleştiremeyeceği düşüncesini taşımaları anlaşılabilir. Bu ilgi ve isteğini artırmanın en önemli yolu da yine vizyon belgesinde bir hedef olarak sunulan öğrenci ihtiyaçlarını okul türlerini ve hedef dilin kullanım alanlarını göz önüne alan eğitim programlarının ve materyallerin geliştirilmesinden geçmektedir.

Hedef 1 ve 2’den farklı olarak, öğretmenler Hedef 3’te “Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlikleri yükseltilmesi” ve alt hedefleri üzerine tam bir görüş birliği sağlayamamış ve bu nedenle altısı bu hedefleri gerçekleştirilebilir bulurken beşi gerçekleştirilemez hedefler olarak görüş bildirmiştir. Bulgularda olumlu görüşlerin arkasında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının giderilmesi, dil kullanım becerilerinin dilin konuşulduğu ortamlarda geliştirilmesi, özellikle konuşma becerilerinin iyileştirilmesi ve bu deneyimlerin sınıf içi öğretim uygulamalarına olumlu yansıtacağı düşüncesi yer almaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulamaları ve algıları üzerine yapılan çalışmalar; öğretmenlerin bu konuda ekonomik, zamansal, teknolojik altyapı yetersizliklerinin, ailesel konular ve okul idaresinden kaynaklanan sıkıntılardan dolayı mesleki gelişimlerine yeterince vakit ayıramadıklarını göstermektedir (Erarslan, 2019; Yücedağ ve Karakaş, 2019, 2020). Belirtilen hedeflerin bu tür sorunlara alternatif çözüm sağlamış olması öğretmenlerin görüşlerini olumlu anlamda etkilemiş olabilir. Buradan bazı raporlar öğretmen niteliklerinin yeterli olduğu sorunun öğretim yöntemlerinden ve sınav yöntemlerinden kaynaklandıklarını belirtmesine rağmen (British Council ve Tepav Proje Ekibi, 2015). Bu öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri ve kalitesi ile ilgili sorunların olduğunu kabul ettikleri de

anlaşılabilir. Yabancı dil öğretmenleri değil diğer öğretmenlerle de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun özellikle mesleki bilgisi alanı içinde mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur (Yalçın İncik ve Akbay, 2018). Ayrıca öğretmenler bu hedeflerle ilgili olarak; yapılması planlanan uygulamalara katılımın zorunluluk değil gönüllülük esasına bağlı olmasını, amacının dışına çıkmamasını (zaman kaybı, gezme, para israfı gibi) ve süreçte gereken destek ve olanakların kendilerine sağlanması gerektiği görüşünü vurgulamışlardır. Bu düşüncenin sebebi de mevcut mesleki gelişim eğitim ve seminerlerinin öğretmen nitelik ve yeterliklerini geliştirmekten uzak olması ve işlevsellik kazanamamış olması olabilir (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019).

Hedef 3 ve alt hedefleriyle ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmenler; genel olarak MEB'in bütçesinin hedeflerde yer alan uygulamaları gerçekleştirmek için yeterli olmayacağını, mevcut uygulamaların sorunlu ve verimsiz olduğunu, birçok hedefin içeriğinin belirsiz olmasını ve bu hedeflerin asli paydaşı olan öğretmenlerin vizyondaki hedefleri belirleme sürecine dâhil edilmemiş olmasını ciddi şekilde eleştirmiş ve bunlardan dolayı Hedef 3'ü gerçekleştirilmez görmüşlerdir. Bu noktada MEB'in daha önceki DynEd, FATİH ve "Yabancı Dil Öğretiminin Geliştirilmesi Projesi" gibi arzu edilen sonuca ulaşamamış ve tam anlamda hayata geçirilememiş olmaları öğretmen görüşlerini bu hedeflere yönelik olumsuz etkilemiş olabilir. Ek olarak, MEB ve YÖK'ün mevcut formasyon programları gibi uygulamalar ile hem öğretmen niteliklerinin düşürülüp hem de öğretmenlik mesleğinin toplumdaki imajı açısından olumsuz tablo çizerken bir yandan da öğretmen niteliğini arttırılacağını iddia edildiği hedeflerin konulmuş olması öğretmenlerce bir çelişki olarak görülmüş olabilir. Formasyon programlarının uygulanması eğitim fakültelerini yüksek puanlarla tercih eden öğretmen adaylarına adaletsizlik noktasında ve "öğretmenlik mesleğinin ne tür bir eğitim ve donanım gerektirdiğine, öğretmen yetiştirme sürecinin süresine ve içeriğine dair kuşkular uyandırmaktadır" (Akdemir, 2013, s. 22). Birkaç öğretmen tarafından da dile getirilen MEB'in bu tür uygulamalara izin vermesi belirtilen hedeflerin gerçekleşmesine yönelik adımlara karşı şüphe uyandırmıştır. Son olarak, öğretmenlerin diğer hedeflerde de ifade ettiği gibi bulgular tepeden inme politikalarla değil öğretmenlerin kendilerinin de görüşlerine başvurulduğu düzenlemelerin daha gerçekçi ve sağlam hedefler ortaya koyma açısından önemli olacağını önermiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- MEB bu tür vizyon belgelerini hazırlarken bu hedeflerin büyük bir çoğunluğunu sınıf içi uygulamalarla gerçekleştirecek olan öğretmenleri de karar verme mekanizmasına dahil etmelidir.
- Eğitimsel politikalar belirlenirken alınan kararlardan ziyade bu kararların ne oranda ve nasıl hayata geçirileceği de dikkate alınmalıdır. Bu tür belgeler ‘ne’ sorusunun ötesinde olmalı ve “nasıl”, “kim tarafından” ve “ne zaman” gibi sorulara kesin cevaplar içermelidir.
- 2023 Eğitim Vizyonu’nun tanıtımı üzerinden yaklaşık iki yıllık bir süreç geçmesine rağmen belirtilen hedeflerle ilgili henüz somut bir adım atılmamıştır. Bu nedenle bu tür girişimler öğretmenler bazında hayata geçirirlik konusunda şüpheli hale gelmiştir. Her ne kadar hedeflerin içeriği mevcut dil öğretim sorunlarına çözüm odaklı olsa da ve etkin dil öğretimini vadetse de daha önceki iddialı ama başarısız MEB girişimlerinden dolayı MEB’in sayıca çok ve iddialı hedeflerden ziyade gerçekleştirebilir ve makul hedefler belirlemesi gerekmektedir.
- MEB’in politika ve reform belirleme süreçlerinde ilgili bütçesini de göz önünde bulundurup ona göre kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlemesi gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirme sürecinin temsilcisi YÖK ile MEB’in daha sık ve koordineli çalışması özellikle öğretmen kalitesi ve niteliklerini artırması açısından ciddi önem teşkil etmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin toplumda imajını sarsan ve öğretmen niteliklerini geliştirme hedefi ile çelişen mevcut uygulamalardan vazgeçilmelidir.
- Yabancı dil gelişim ve kaliteli öğretimi için ana dili İngilizce olanları hedef alıp onları tek çare görmekten vazgeçip, eğitim fakültelerinde görevli yabancı dil eğitimi öğretmenlerinden destek alınmalıdır. Bu destek seminerler, paneller, atölye çalışmaları gibi hem kuramsal alanlara hem de uygulamaya dönük olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ak Şentürk, B. (2019). Etkinlikler dosyası. İ. H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* (s. 232-262). Nobel Yayıncılık.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28
- Akıncı, M. (2017). İngilizce Öğretmeni adaylarının FATİH projesine yönelik öz-yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 543-555.
- Akkaya, C. (2020). *2023 Eğitim Vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arıkan, A. (2017). English language teachers’ views on the new national curriculum for 2nd graders. *Journal of Narrative and Language Studies*, 5(9), 34–40.
- Arkan, A. & Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu’nda erken çocukluk eğitimi. *Seta Perspektif*, 218.
- Baş, G. (2010). Evaluation of DynED courses used in elementary schools from the views of teachers in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 14-39.

- Baş, G., & Kuzucu, O. (2009). Effects of CALL method and DynED language programme on students' achievement levels and attitudes towards the lesson in English classes. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(7), 31-44.
- Başal, A. (2019). Çocuklara yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı. İ. H. Mirici (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* (s. 177-193). Nobel Yayıncılık.
- British Council- TEPAV Proje Ekibi. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz*. British Council.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 33-58.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.), Routledge/Falmer.
- Coşkun, A. (2013). Native speakers as teachers in Turkey: Non-native pre-service English teachers' Reactions to a nation-wide project. *The Qualitative Report*, 18(29), 1-21.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Celepler Matbaacılık,
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1-24.
- Doğan, S. (2019). 2023 eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Erarslan, A. (2018). Strengths and Weaknesses of Primary School English Language Teaching Programs in Turkey: Issues Regarding Program Components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 325-347. <https://doi.org/10.32601/ejal.464194>
- Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 7-22.

- Ertürk, A. (2019). 2023 Eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(53), 59-74.
- Güven, H., & Akar Vural, R. (2017). İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Hamarat, E., & Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim vizyon belgesinde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222, 1-7.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>, “FATİH PROJESİ: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” MEB, 23 Temmuz 2019.
- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/40-bin-yabanci-ogretmen-geliyor-17312507>, “40 Bin Yabancı Öğretmen Geliyor”, Hürriyet, 19 Mart 2019.
- <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>, “EF English Proficiency Index, Turkey: Summary, Proficiency Trend, Proficiency by Region and City, English by Gender”, 12 Ocak 2020.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Kartal, G., & Başol, H. Ç. (2019). Generic Teacher Competencies and the English Language Teacher Education Program in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(2), 133-154.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216–228.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Luck, L., J. D., & Usher, K. (2006). Case study: A bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry*, 13(2), 103–109.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden edinilmiştir.

Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435.

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.

Sabuncuoğlu, A. (2010). *Yabancı dil öğretimi meslek liselerinde özel amaçlı İngilizce öğretimine yönelik gereksinim çözümlemesi uygulaması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sali, P., & Keçik, İ. (2018). Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers. *English language teaching*, 11(4), 117-131.

Sarıçoban, A. & Mirici, İ. (2019). İngilizce öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İ. H. Mirici (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* (s. 58-76). Nobel Yayıncılık.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Sert, N. (1997). *Ankara Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Gereksinimlerinin Çözümlemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Sert, S., & Özkan, Y. (2018). Implementing ELF-informed activities in an elementary level English preparatory classroom. *Multicultural Learning and Teaching*, 15(1), 1-14.

Şevik, M. (2019). İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde çağdaş uygulamalar. İ. H. Mirici (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* (s. 140-149). Nobel Yayıncılık.

Taştekin, S. (2020). *The Effects of Game-based Learning Approach on Young Learners’ Speaking Skills and Motivation for Learning English in Primary Education; Quasi-Experimental Research*. Suleyman Demirel University, Institute of Educational Sciences (Unpublished Master’s Thesis), Isparta.

Yalçın İncik, E. ve Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(27), 1653-1676.

Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yücedağ, Z., & Karakaş, A. (2019). *Professional development perceptions and activities of in-service English language teachers in Burdur*. In ILTERG Conference Proceedings (pp. 198–208), Antalya, Turkey.

Yücedağ, Z., & Karakaş, A. (2020). Professional development: In-service English language teachers' perceptions and activities in a small Turkish city. Z. S. Genç and G. I. Kaçar (Ed.). *TESOL in the 21st century: Challenges and opportunities* (573-598). Peter Lang.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

The widespread use of English as an international language in various fields and the fact that it is sometimes presented as the only compulsory foreign language, especially in educational environments, increase the efforts for English language teaching in our country with innovative reforms and new policy implementations (see Arıkan, 2017; Büyükantarcıoğlu, 2004; Doğançay-Aktuna, 1998; Kırkgöz, 2007). In this regard, radical decisions have been taken regarding the teaching of English in each education reform carried out by the Ministry of National Education (MoNE). Finally, with the education reform in 2012, compulsory education was increased to 12 years with the 4 + 4 + 4 (primary school + secondary school + high school) education model, and English education started from the second grade of primary school by taking it to an earlier age (Gürsoy et al., 2013).

As a new reform in 2018, the minister, i.e. Ziya Selçuk, responsible for the MoNE, shared the 2023 Education Vision Document with the public with a press release (MEB, 2018). This vision document was designed as a kind of road map and presented as a step towards bringing long-term solutions to the problems in the field of education and increasing the quality of education. So far, there is no study in the literature on the goals of foreign language education in the vision document. When the foreign language education goals and sub-goals included in the 2023 Education Vision are examined, the likely and workable solutions for almost all the problems encountered in foreign language education in Turkey are addressed in the goals. Considering both the research gap in the literature and the innovative approaches of the envisaged goals to the current problems, this study aims to examine the views of English teachers working in a small Anatolian province about the goals set for foreign language education in the 2023 Education Vision.

Method

This research was designed with a qualitative research method and conducted using the interview technique. Since the vision document is a current phenomenon published by a group of English teachers in a particular city, this study adopted the case study pattern in the present study (Yıldırım & Şimşek, 2005). A total of 11 English teachers participated in the study. Five of them are male and six of them are female. Their professional experience varies between 9-18 years. During the data collection, four of the teachers were working at the secondary school, one at the primary school and the other six at the high school level.

A semi-structured interview technique was used to collect data. The semi-structured interview technique was preferred because it provides the researcher with various opportunities, such as obtaining different answers on an individual basis, asking questions that are not fully answered and not understood, and explaining the answers given and providing further examples (Çepni, 2009). Before the interviews, foreign language education goals in the 2023 Education Vision were sent to each teacher, thus ensuring that each teacher had information about the goals. The data obtained from the interviews were analyzed with content analysis and descriptive analysis. The basic process in the content analysis involves classifying and interpreting rich textual data with themes and sub-themes in order to find the content similarities and common points in the texts and make the data fairly understandable (Gökçe, 2006; Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2005). Descriptive analysis, on the other hand, presents the interpreted data to the reader. In this study, the content analysis steps suggested by Dörnyei (2007) were followed while analyzing the content.

Results, Discussion and Conclusion

Most of the English teachers reported positive opinions about all three goals and sub-goals. Particularly, the first main goals, “*Foreign language education throughout the country should be adapted according to the level and type of school*” was received very positively by the teachers. It has been frequently stated in existing studies that a foreign language education that is not adjusted to the school type is insufficient to meet the needs of the students and therefore the foreign language cannot be used effectively in the target areas of use (Sert, 1997; Yaman, 2018). As discussed in some studies (e.g. Kartal & Başol, 2019) and as the participants said, abandoning the uniform curriculum, rearranging the course contents according to the school type and changing the course

hours in parallel with these changes will make English language teaching more effective and more productive for students. The second main goal is “*Enabling students to experience the English-speaking world with new resources*” and many teachers expressed positive opinions about the sub-goals that will support this. Teachers, in particular, aim to experience the use of real-world English by students, not being limited to the use of language in the classroom, getting to know the English-speaking world closely, learning the culture that is an integral part of the language. They found it very valuable in terms of teaching in a communication-oriented and holistic way rather than piecemeal. According to the concerns of a small number of teachers who expressed a negative opinion with Goal 2 and its sub-goals, policy-makers who prepared the vision did not consider teachers’ views as practitioners in this process. Thus, they perceived that the alleged resources would fail in achieving the goals, and depending on the school types, the students were generally unwilling and indifferent to learning the language. It was observed that the fact that similar practices were carried out by some teachers individually, that the realization of economic reasons and goals would require more time than the specified time, and that teachers did not teach English for the purpose of communicating as they heavily rely on traditional methods. Unlike Goals 1 and 2, teachers could not reach a complete consensus on “*Raising teacher qualifications and competencies in foreign language education*” and its sub-goals in Goal 3, and therefore, six of them found these goals achievable, while five found them as unattainable goals. Behind the positive opinions in the findings, there lie certain assumptions: It might satisfy the professional development needs of teachers, develop their communicative skills in environments where the language is spoken, especially improve their speaking skills and above all, these experiences will reflect positively on their classroom teaching practices. Teachers who report negative opinions about Goal 3 and sub-goals, in general, criticized that the budget of the MoNE is not sufficient to realize the applications included in the goals, that the existing implementations are problematic and inefficient, the content of many goals are uncertain and the teachers, who are the main stakeholders of these targets, are not included in the process of determining the goals in the vision. Based on the research results, the following suggestions are made:

- While preparing such vision documents, the MoNE should consult teachers in the decision-making mechanism, as they will realize most of these goals through classroom practices.

- When determining educational policies, rather than the decisions taken, the extent and how these decisions will be implemented should also be taken into account. Such documents should go beyond the 'what' question and contain precise answers to questions such as "how", "by whom" and "when".
- The MoNE should take into account its budget in policy and reform determination processes and determine short-term, medium-term and long-term goals accordingly.
- More frequent and coordinated work between the Council of Higher Education and MoNE, the stakeholders of the teacher training programs, is of great importance, especially in terms of increasing the quality and qualifications of teachers.