



İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN
DUYUŞSAL HEDEFLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ**

Süleyman Nihat ŞAD

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

DOKTORA TEZİ

Malatya, 2011

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN
DUYUŞSAL HEDEFLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ**

Süleyman Nihat ŞAD

**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

DOKTORA TEZİ

Malatya, 2011

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Süleyman Nihat ŞAD tarafından hazırlanan “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi” başlıklı bu çalışma, 03.01.2011 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Nevzat BATTAL (Başkan)



Prof. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU (Üye)



Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Üye)



Doç. Dr. Kemal DURUHAN (Üye)



Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK (Danışman, Üye)



ONAY
24.01.2011
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Enstitü Müdürü



ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'ün danışmanlığında Doktora tezi olarak hazırladığım “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

...../...../.....

.....

Süleyman Nihat ŞAD

*Bana merak etmeyi, denemeyi,
araştırmayı, öğrenmeyi ve bilmeyi
sevdiren, ilk ve hep öğretmenlerim olan
sevgili annem ve babama...*

ÖNSÖZ

Türkiye’de devlet okullarında erken yaşta yabancı dil öğretimine ilk kez 1997-1998 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 4. ve 5. sınıflarda başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminin 6. sınıftan 4. sınıfa indirilmesiyle yabancı dil öğretimine ayrılan sürenin artırılması sağlanmıştır. Ayrıca bu süre artışıyla birlikte, erken yaşta yabancı dil öğretiminin beraberinde getireceği avantajlardan faydalanılması ve böylelikle yabancı dil öğretimindeki başarının artırılması da hedeflenmiştir. Bir yabancı dil öğretim programının başarıya ulaşması her yaş grubunun zihinsel, duyuşsal, sosyal, devinişsel gelişim özellikleri ve öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınmasıyla sağlanabilir. Aksi takdirde yabancı dil öğretimine başlama yaşının düşürülmesi beraberinde faydadan çok zarar getirebilir. Bu yüzden yabancı dil eğitimiyle ilgili ilk deneyimlerin nitelikli ve olumlu olması son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin yabancı dil ile ilgili yargıları ve duyguları yabancı dille tanıştıkları ilk yıllarda oluşmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim yabancı dil öğretim programının 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan bölümünün, gerek program içerisinde gerekse genel olarak alan yazında tanımlanan erken yaşta yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini ne düzeyde ve nasıl gerçekleştirdiğinin incelenmesi araştırılmaya değer bulunmuştur.

Bu araştırma sürecine değerli birçok kişinin katkısı olmuştur. Emeği geçenleri burada anmayı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Doktora tez konumun belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar geçen süreçte yoğun mesaisine rağmen manevi ve akademik desteğini hiç esirgemeyen ve akademik titizliğiyle bana örnek olan sayın danışman hocam Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK’e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesi ve tez jürisinde yer alarak değerli katkılarıyla araştırmanın niteliğinin artmasına yardımcı olan sayın hocalarım Prof. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU’na ve Doç. Dr. Kemal DURUHAN’a çok teşekkür ederim.

Tez jürisinde yer alarak yorum ve önerileriyle araştırmaya katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a ve Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkür ederim.

Tez sürecinde manevi destekleriyle beni her zaman cesaretlendiren sevgili anneme ve babama, eşime, kızlarıma ve kardeşlerime desteklerinden ve sabırlarından ötürü teşekkür ederim. Tez sürecinin her aşamasında görüş ve önerilerini esirgemeyen, bu zorlu süreçte beni sürekli cesaretlendiren sevgili arkadaşım Arş. Grv. Dr. Niyazi ÖZER'e teşekkür ederim. Tezimin dil ve anlatım açısından niteliğinin artmasında Türkçe dil uzmanı olarak katkısını esirgemeyen sayın Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'e teşekkür ederim. Ayrıca lisansüstü öğrenimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Süleyman Nihat ŞAD
MALATYA – 2011

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN
DUYUŞSAL HEDEFLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİ**

Süleyman Nihat ŞAD

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora Tezi, Ocak, 2011

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK

ÖZET

Araştırmanın temel amacı, İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet etme düzeyini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada eşzamanlı baskın (NİCEL) ve daha az baskın (Nitel) karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel tarama modeli ile ilişkisel modeller olan nedensel karşılaştırma yöntemi ve korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde yer alan 74 devlet ilköğretim okulunun ve 3 özel ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören toplam 15.654 öğrenci içerisinde 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak belirlenen 528 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 31 öğrenci ve 6 yabancı dil öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını ölçmek amacıyla “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”, yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığını ölçmek amacıyla da “Yabancı Dil Öğretim

Etkinlikleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeklerin içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam korelasyonları, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeklerden elde edilen puanların içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenilir olduğunu göstermiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla öğretmen ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde normallik varsayımı karşılandığı için parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Buna göre araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma), nedensel karşılaştırmalı analizlerde bağımsız gruplar için t-testi ve tek faktörlü ANOVA (varyansların eşit olmadığı gruplarda Brown-Forsythe), Post Hoc testi olarak Scheffe testi (varyanslarının eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s C) ve korelasyon analizlerinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Görüşme yöntemiyle elde edilen nitel veriler NVivo8 Nitel veri analizi programı kullanılarak betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin genelde yabancı dil öğrenmeye özelde de İngilizce derslerine yönelik olumlu tutumları, özellikle yabancı dil öğrenmenin zevkli ve eğlenceli doğasından ve derslerde kullanılan zevkli ve eğlenceli etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik olumsuz tutumlarının başlıca nedenleri ise eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmaması ve bunların yerine sıkıcı ve zor etkinliklerin yapılmasıdır. Ayrıca öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, farklı insanları ve kültürleri merak etmekte, yabancı insanlarla tanışmak, iletişim kurmak, ülkelerini ziyaret etmek ve kültürlerini öğrenmek istemektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının yüksek düzeyde olduğu, ancak nitel verilerden hareketle öğretmen merkezli yabancı dil öğrenme çabalarının öğrenci

merkezli yabancı dil öğrenme çabalarından daha yoğun olduğu görülmüştür. Nicel bulgulara göre öğrenciler düşük düzeyde yabancı dil kaygısı yaşamaktadır. Nitel bulgular yabancı dil kaygısı taşıyan bazı öğrencilerin kaygılarının olumsuz ve yetersiz değerlendirilme korkusu, sınav korkusu ve iletişim kurma korkusundan kaynaklandığını göstermiştir.

Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında, 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumlu, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları ise daha yüksektedir. Ancak sınıf değişkeninin bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır. Yabancı dil kaygısı ile yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum açısından manidar bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerle kıyaslandığında, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumlu, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları daha fazla, yabancı dil kaygıları ise daha düşüktür. Ancak cinsiyetin bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır. Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum açısından ise manidar bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan devlet ilköğretim okulu öğrencileriyle kıyaslandığında, özel okul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumlu ve yabancı dil kaygıları daha düşükken, devlet okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları manidar düzeyde daha yüksektir. Ancak okul türünün bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır. Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum açısından ise manidar bir fark gözlenmemiştir.

Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilerle kıyaslandığında, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumlu, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları daha yüksek, yabancı dil kaygıları daha düşük ve yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumları daha olumludur. Ancak

öğretmenin mezun olduğu fakültenin bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

Yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 11 yıl ve üzeri olan öğrencilerle kıyaslandığında, yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları daha olumlu, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları ise daha fazladır. Ancak öğretmenin mesleki kıdeminin bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır. Yabancı dil kaygısı ile yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum açısından ise manidar bir fark gözlenmemiştir.

Anne-babası yabancı dil derslerine her zaman yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları, hiç yardım almayanlara ya da bazen yardım alanlara göre daha yüksektir. Anne-babasından her zaman yardım alan öğrencilerin yabancı dil kaygıları, hiçbir zaman yardım almayanlara göre daha düşük, yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumları ise daha olumludur. Ancak anne-babanın yabancı dil derslerine yardımının bu boyutlar için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır. Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutum açısından ise manidar bir fark gözlenmemiştir.

Bu çalışmada yabancı dil dersi akademik başarısının en önemli yordayıcıları önem sırasına göre yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum ile yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumdur. Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabanın ise öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen* yapıldığı, öğretmen merkezli etkinliklerin ise *her zaman* yapıldığı görülmüştür. En sık yapılan yabancı dil öğretim etkinlikleri dilbilgisi, çeviri, ezber ve soru-cevap etkinlikleridir. En az yapılan etkinlikler ise resimli kartların, İngilizce film ya da çizgi filmlerin ve kuklaların kullanıldığı etkinliklerdir. Ayrıca şarkı, oyun, boyama gibi öğrenci merkezli etkinliklerin amacı dışında uygun olmayan şekilde kullanılabilirdiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikler ise *her zaman* yapılmaktadır. Sınıflar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenci merkezli etkinlikler *bazen*, öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* uygulanmakta olup, özel ilköğretim okulunda öğrenci merkezli etkinlikler devlet ilköğretim okulundakine göre daha sık yapılmaktadır. Okul türü değişkeninin, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı açısından etki büyüklüğü “orta” ile “geniş” aralığında hesaplanmıştır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler öğrenci merkezli etkinlikleri bazen, öğretmen merkezli etkinlikleri ise her zaman uygulamakta olup, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler her iki etkinlik türünü de diğer öğretmenlere göre daha sık yapmaktadır. Öğretmenin mezun olduğu fakültenin, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı için etki büyüklüğü “orta”, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı için ise “küçük” olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler öğrenci merkezli etkinlikleri bazen, öğretmen merkezli etkinlikleri ise her zaman kullanmaktadır. 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle kıyaslandığında 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler öğrenci merkezli etkinliklikleri daha sık, öğretmen merkezli etkinlikleri ise daha az uygulamaktadır. Ancak öğretmenin mesleki kıdeminin, her iki boyut için etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Önem sırasına göre öğretmen merkezli ve ardından öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı, yabancı dil dersi akademik başarısının manidar yordayıcılarıdır.

Nicel bulgulara göre öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı birlikte, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ait puanlarla düşük ve orta arasında değişen düzeylerde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı bütün duyuşsal özelliklerin manidar bir yordayıcısıdır ve öğrenci merkezli etkinliklere kıyasla daha etkilidir. Öğretmen merkezli etkinliklerle yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum (YİT), yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba (YAÇ) ve yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutum (YKT) arasındaki kısmi korelasyonlar pozitif yönde ve düşük düzeydeyken, yabancı dil kaygısıyla aralarındaki ilişki negatif yönde ve düşük düzeydedir (kısmi $r = -.172$). Öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı ise sadece yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumun (YİT) ve yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabanın (YAÇ) manidar bir yordayıcısıdır. Nitel bulgulara göre öğrenci merkezli etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumlu yönde etkilemekte, başta yazılı veya sözlü sınavlar ve ödevler olmak üzere öğretmen merkezli etkinlikler ise öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen merkezli etkinliklerin çocukları duyuşsal açıdan olumlu etkilemesinin koşulu ise zor ya da sıkıcı olmamalarıdır.

Anahtar Kelimeler: *Çocuklara İngilizce öğretimi, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı, duyuşsal hedefler, öğrenci merkezli öğretim, öğretmen merkezli öğretim.*

**THE EXTENT TO WHICH KEY STAGE I ENGLISH CURRICULUM
ATTAINS THE AFFECTIVE OBJECTIVES OF PRIMARY EFL**

by

Süleyman Nihat ŞAD

Inonu University, Institute of Educational Sciences

PhD Thesis, January, 2011

Thesis Advisor: Assistant Professor Doctor Oğuz GÜRBÜZTÜRK

SUMMARY

The primary purpose of this research is to evaluate to what extent Key Stage I English curriculum serves to attain the affective objectives of primary EFL in Turkey. The present study employed a simultaneous dominant (QUANTITATIVE) and less dominant (Qualitative) mixed methodology design. In the quantitative part survey method and two associational models, causal-comparative and correlational methods, were used. In the qualitative part phenomenological research design was used.

The sample of the study included 528 students randomly selected based on stratified sampling method from among 15654 students who attended the 4th and 5th classes of 74 state primary schools and 3 private schools in Malatya city centre during the second semester of 2009-2010 academic year. For the qualitative part of the study 31 students and 6 foreign language teachers were selected using maximum variation sampling method, one of the a purposeful sampling strategies.

Both quantitative and qualitative instruments were used to collect data. To this end, “*Primary EFL Affective Objectives Scale*” was developed to measure how much the students possess the affective features of primary EFL, and “*Foreign Language Instructional Activities Scale*” was developed to measure how often the instructional activities are employed during lessons. Item-total correlations and Cronbach alpha coefficients were estimated to test the internal consistency of the

scales, and test-retest correlations were estimated to test the temporal reliability of the scales. The results showed that scores from the scales are reliable in terms of internal consistency and temporal reliability. Moreover, in order to collect qualitative data, two semi-structured interview forms were developed for students and teachers.

Parametric statistical techniques were used in data analyses as the data set fulfilled the normality assumption. In accordance with the sub-problems of the research the data analyses included descriptive statistics (mean values and standard deviation), independent samples t-test and one way ANOVA (alternatively Brown-Forsythe when variances are not equal) in causal-comparative analyses with Scheffe (alternatively Dunnett's C when variances are not equal) as Post Hoc test, and multiple linear regression analyses in correlational comparisons. Significance level was considered $p < .05$. The qualitative data obtained through interviews were analyzed using descriptive and content analysis with the help of NVivo8 software program.

Based on the findings of the quantitative part of the research, it was concluded that students have high levels of positive attitudes toward learning a foreign language and English lessons. According to the findings from the qualitative part of the research, students' positive attitudes towards learning a language in general and English lessons in particular are mainly a result of the pleasant and enjoyable nature of language learning and pleasant and enjoyable activities used in the lessons. The main reasons for students' negative attitudes towards learning a foreign language and English lessons include the implementation of boring and difficult activities instead of enjoyable ones during the lessons. Students were also found to have high levels of positive attitudes to foreigners and foreign cultures. They are curious about foreigners and different cultures, want to meet and communicate with foreigners, visit their countries and learn about their cultures. They have high levels of desire and effort to learn foreign language, but, as qualitative data suggest, their teacher-centered efforts seem to exceed learner-centered efforts. Quantitative findings indicated that students have low levels of foreign language anxiety. Qualitative findings suggest that foreign language anxiety

of some anxious students stems from fear of negative evaluation, test anxiety, and communication apprehension.

Compared to 5th grades, 4th graders have more positive attitudes toward learning foreign language and English lessons, and more desire and effort to learn a foreign language. But, the effect size of grade was computed “small” for these variables. Also, no significant difference was observed between classes in terms of foreign language anxiety and attitudes toward foreigners and their cultures.

Compared to the boys, girls have more positive attitudes toward learning foreign language and English lessons, higher desire and effort to learn a foreign language, and lower foreign language anxiety. But, the effect size of gender was computed “small” for these variables. Also, no significant difference was observed between genders in terms of attitudes toward foreigners and their cultures.

Compared to students at state school, students of private school have more positive attitudes toward learning a foreign language and English lessons and lower foreign language anxiety, while state school students have significantly higher desire and effort to learn a foreign language. But, the effect size of school type was computed “small” for these variables. Also, no significant difference was found between types of schools in terms of attitudes toward foreigners and their cultures.

Compared to the students of non-education-faculty-graduate teachers, students of education-faculty-graduate teachers have more positive attitudes toward learning foreign language and English lessons, higher desire and effort to learn a foreign language, lower foreign language anxiety, and more positive attitudes toward foreigners and their cultures. But, the effect size of the faculty of teachers’ graduation was computed “small” for these variables.

Compared to students of foreign language teachers with professional seniority of 1-5 years and 11 years and more, students of foreign language teachers with 6-10 years of professional seniority have more positive attitudes toward learning foreign language and English lessons, and higher desire and effort to learn a foreign

language. But, the effect size of teacher's professional seniority was computed "small" for these variables. Also, no significant difference was observed between groups in terms of foreign language anxiety and attitudes toward foreigners and their cultures.

Students with parents who always help their siblings' English lessons show higher desire and effort to learn a foreign language than those students who never or sometimes receive help from their parents. Also students always receiving parental help have lower foreign language anxiety and more positive attitudes toward foreigners and their cultures than students who never receive parental help with English lessons. But, the effect size of parental help was computed "small" for these variables. Also, no significant difference was observed between groups in terms of attitudes toward learning foreign language and English lesson.

Foreign language anxiety, attitudes toward learning foreign language and English lessons, and attitudes toward foreigners and their cultures are respectively the most important predictors of the foreign language lesson academic achievement. The desire and effort to learn a foreign language, however, was not found to be a significant predictor of the foreign language lesson academic achievement.

Based on the views of the students, learner-centered instructional activities were found to be performed *sometimes*, whereas teacher-centered instructional activities were *always* done. The most frequently done instructional activities include grammar, translation, rote learning activities and question-answer drills. The least frequent activities are those which involve picture cards, English films or cartoons, and puppets. Moreover, those learner-centered instructional activities including singing, playing, and painting were found to be possibly used improperly deviating from their intended purpose.

In the classes of both 4th and 5th graders, learner-centered instructional activities are implemented *sometimes*, while teacher-centered instructional activities are *always* used. And no significant difference was found between classes in terms of frequency of either instructional activities.

In both state and private primary schools, learner-centered instructional activities are implemented just *sometimes*, while teacher-centered instructional activities are *always* used. Moreover, learner-centered instructional activities are implemented more frequently in private primary schools compared to state primary schools. The effect size of school type was computed between “medium” to “large” for this variable.

Based on the views of the students, it was found that both education-faculty-graduate teachers and non-education-faculty-graduate teachers *sometimes* implement learner-centered instructional activities, and *always* use teacher-centered instructional activities. Also, education-faculty-graduate teachers implement both types of the instructional activities more frequently than non-education-faculty-graduate teachers. While the effect size of the faculty of teachers’ graduation was computed “medium” for the frequency of learner-centered activities, it was computed “small” for the frequency of teacher-centered activities.

Based on the views of the students, it was found that foreign language teachers with different professional seniority *sometimes* implement learner-centered instructional activities, and *always* use teacher-centered instructional activities. Teachers with 11-year and more professional seniority were found to implement learner-centered instructional activities less and teacher-centered instructional activities more than the teachers with 1-10 year professional experience do. But, the effect size of teachers’ professional seniority was computed “small” for both variables.

Frequency of doing learner-centered and teacher-centered instructional activities together correlates significantly at a low level with the learners’ academic achievement. In the order of significance, first teacher-centered and then learner-centered instructional activities were found to be predictors of language lesson academic achievement.

The quantitative findings suggest that teacher-centered and learner-centered instructional activities together correlate significantly with all four subscales of affective behaviours at low-to-moderate levels. Frequency of teacher-centered instructional activities is the significant and predictor of all affective features and more effective compared to learner-centered activities. While the partial correlations between frequency of teacher-centered instructional activities and attitudes toward learning foreign language and English lessons, desire and effort to learn a foreign language, and attitudes towards foreigners and other cultures are positive and low, the correlation between teacher-centered instructional activities and foreign language anxiety is negative and low (partial $r = -.172$). On the other hand, the frequency of learner-centered instructional activities is a significant predictor of only attitudes toward learning foreign language and English lessons and the desire and effort to learn a foreign language. The qualitative findings suggest that learner-centered instructional activities appeal students' affection more positively, while teacher-centered instructional activities, especially the written or oral exams and assignments, affect the affective behaviours of the students rather adversely. Teacher-centered instructional activities positively affect the students' affection on the condition that they are not difficult and boring.

Keywords: *Teaching English to young learners, primary EFL curriculum, affective objectives, learner-centered instruction, teacher-centered instruction.*

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|-----------------------------|-------|
| Kabul ve Onay Sayfası | |
| Onur sözü..... | I |
| İthaf | II |
| Önsöz..... | III |
| Özet | V |
| Summary..... | XI |
| İçindekiler | XVI |
| Tablolar | XXIV |
| Şekiller | XXVI |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Önemi..... | 5 |
| 1.3. Problem Cümlesi..... | 6 |
| 1.4. Alt Problemler..... | 7 |
| 1.5. Sayılıtlar..... | 8 |
| 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 8 |
| 1.7. Tanımlar..... | 9 |
| 1.8. Kısaltmalar | 10 |

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Kuramsal Çerçeve..... | 11 |
| 2.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Önemi..... | 11 |

| | Sayfa |
|--|-------|
| 2.1.1.1. Çocukların Yabancı Dil Öğrenmeye Olan Yatkınlıkları..... | 11 |
| 2.1.1.2. Kültürlerarası Farkındalık ve Hoşgörü..... | 13 |
| 2.1.1.3. Uluslararası Politikalar..... | 14 |
| 2.1.1.4. Kişisel Gelişim..... | 15 |
| 2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi..... | 15 |
| 2.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Hedeflediği Yaş Grubunun Özellikleri..... | 17 |
| 2.1.3.1. Yabancı Dil Ediniminde Kritik Dönem..... | 23 |
| 2.1.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Hedefleri..... | 24 |
| 2.1.4.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri..... | 29 |
| 2.1.4.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon..... | 32 |
| 2.1.4.1.1.1. Sosyo-Eğitimsel Model (Sosyo-kültürel Yaklaşım)..... | 34 |
| 2.1.4.1.1.2. Pekiştirme Kuramı (Davranışçı Kuram)..... | 40 |
| 2.1.4.1.1.3. İhtiyaç-Başarı Kuramı (Need Achievement Theory)..... | 41 |
| 2.1.4.1.1.4. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory)..... | 41 |
| 2.1.4.1.1.5. Yükleme Kuramı (Attribution Theory)..... | 42 |
| 2.1.4.1.1.6. Özyeterlik Kuramı (Self-efficacy Theory)..... | 42 |
| 2.1.4.1.1.7. Özdeğer Kuramı (Self-Worth Theory)..... | 43 |
| 2.1.4.1.1.8. Eşitlik Kuramı (Equity Theory)..... | 44 |
| 2.1.4.1.1.9. Bilişsel Gelişimsel Kuram (Cognitive Developmental Theory)..... | 44 |
| 2.1.4.1.1.10. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Humanistik Yaklaşım)..... | 45 |
| 2.1.4.1.1.11. Başarı Hedefi-Yetkinlik Kuramı (Achievement Goal-Mastery Theory)..... | 45 |
| 2.1.4.1.1.12. Özbelirleyicilik Kuramı (Psikolojik-Bilişsel Yaklaşım)..... | 46 |

| | Sayfa |
|---|-------|
| 2.1.4.1.1.13. Motivasyonel Özdüzenleme (Motivational Self-regulation)..... | 47 |
| 2.1.4.1.1.14. İletişim Kurmaya İsteklilik (WTC-Willingness to communicate)..... | 47 |
| 2.1.4.1.1.15. Süreç Modeli (Motivasyonel Benlik-Sistemi)..... | 48 |
| 2.1.4.1.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Tutum..... | 49 |
| 2.1.4.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı..... | 51 |
| 2.1.5. İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri..... | 55 |
| 2.1.6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerinin Gerçekleştirilmesi..... | 60 |
| 2.1.6.1. Uygun Dilsel Girdilerin Sunulması..... | 62 |
| 2.1.6.2. İletişim Ediminin Kazandırılması..... | 66 |
| 2.1.6.3. Öğrencinin Öğrenme Sürecinin Desteklenmesi (İskeleleme)..... | 70 |
| 2.1.6.4. Bireysel Farklılıkların Göz Önünde Bulundurulması..... | 73 |
| 2.1.6.5. Destekleyici Bir Fiziksel Sınıf Atmosferinin Oluşturulması | 75 |
| 2.1.6.6. Olumlu Duygusal Bir Sınıf Atmosferinin (Rapport) Oluşturulması..... | 76 |
| 2.1.6.7. Kültürlerarası Farkındalılığın Yaratılması..... | 78 |
| 2.1.6.8. Fiziksel Hareketlilik İhtiyacının Karşılanması..... | 80 |
| 2.1.6.9. Öğrenci Özerkliğinin Artırılması..... | 82 |
| 2.1.6.10.Öğrenci Merkezli Değerlendirme..... | 83 |
| 2.1.6.11.Ailenin Desteğinin Sağlanması..... | 85 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar..... | 85 |
| 2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar..... | 85 |
| 2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar..... | 91 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | | |
|----------|--|-----|
| 3.1. | Araştırmanın Modeli..... | 94 |
| 3.1.1. | Araştırmanın Nicel Boyutunun Modeli..... | 95 |
| 3.1.2. | Araştırmanın Nitel Boyutunun Modeli..... | 96 |
| 3.2. | Evren ve Örneklem..... | 96 |
| 3.3. | Veri Toplama Araçları..... | 104 |
| 3.3.1. | Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinin Geliştirilmesi..... | 105 |
| 3.3.1.1. | Denemelik “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Açıklayıcı Faktör Analizi..... | 109 |
| 3.3.1.2. | Denemelik “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Doğrulamalı Faktör Analizi..... | 112 |
| 3.3.1.3. | “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular..... | 115 |
| 3.3.2. | Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi..... | 117 |
| 3.3.2.1. | Denemelik “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları..... | 121 |
| 3.3.2.2. | Denemelik “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları..... | 124 |
| 3.3.2.3. | “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular..... | 127 |
| 3.3.3. | Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları..... | 129 |
| 3.4. | Veri Toplama Araçlarının Uygulanması..... | 129 |

| | Sayfa |
|--|-------|
| 3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması..... | 129 |
| 3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması..... | 130 |
| 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması..... | 130 |
| 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması..... | 130 |
| 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması..... | 135 |

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

| | |
|---|-----|
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 139 |
| 4.1.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar..... | 139 |
| 4.1.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar..... | 142 |
| 4.1.2.1. Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 143 |
| 4.1.2.2. İngilizce dersine yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 145 |
| 4.1.2.3. Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 150 |
| 4.1.2.4. Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzuya ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 151 |
| 4.1.2.5. Yabancı dil öğrenmeye yönelik çabaya ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 153 |
| 4.1.2.6. Yabancı dil kaygısına ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 155 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 159 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 161 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 164 |
| 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 167 |
| 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 173 |

| | Sayfa |
|--|-------|
| 4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 178 |
| 4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 182 |
| 4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 185 |
| 4.9.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar..... | 185 |
| 4.9.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar..... | 187 |
| 4.9.2.1. Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 187 |
| 4.9.2.2. Öğretmen Merkezli Yabancı Dil Öğretim Etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 189 |
| 4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 196 |
| 4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 197 |
| 4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 199 |
| 4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 202 |
| 4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 206 |
| 4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 208 |
| 4.15.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar..... | 208 |
| 4.15.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar..... | 211 |
| 4.15.2.1. Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 212 |
| 4.15.2.2. Öğretmen Merkezli Yabancı Dil Öğretim Etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar..... | 214 |

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---------------------|-----|
| 5.1. Sonuçlar | 219 |
|---------------------|-----|

| | Sayfa |
|--|-------|
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 219 |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 222 |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 223 |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 224 |
| 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 225 |
| 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 226 |
| 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 227 |
| 5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 228 |
| 5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 229 |
| 5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 230 |
| 5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 230 |
| 5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 230 |
| 5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 231 |
| 5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 232 |
| 5.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 232 |
| 5.2. Öneriler | 234 |
| KAYNAKÇA..... | 237 |

| | Sayfa |
|--|-------|
| EKLER | 257 |
| EK-A Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği | 258 |
| EK-B Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği | 259 |
| EK-C Yabancı Dil Öğretmeni İçin Görüşme Formu..... | 260 |
| EK-D 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Görüşme Formu..... | 262 |
| EK-D Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı..... | 264 |

| No. | TABLolar | Sayfa |
|-----|--|-------|
| 1. | Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modelinde yer alan duyuşsal değişkenler (Gardner, 2005)..... | 35 |
| 2. | Evrenin alt tabakaları ve örnekleme dâhil edilen okulların tabakalara göre dağılımı | 99 |
| 3. | Çalışmanın evreninin farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet tabakalarına göre dağılımı..... | 100 |
| 4. | Örnekleme grubunun farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet tabakalarına göre evren içerisindeki dağılımı..... | 101 |
| 5. | Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğrencilere ait bilgiler..... | 102 |
| 6. | 'Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği'nin denemelik formunda yer alan maddeler ve ilgili kavnaklar | 106 |
| 7. | 'Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği' için açımlayıcı faktör analizi sonuçları..... | 111 |
| 8. | 'Yabancı dil öğretim etkinlikleri ölçeği'nin denemelik formunda yer alan maddeler ve ilgili kaynaklar..... | 117 |
| 9. | 'Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği' için açımlayıcı faktör analizi sonuçları..... | 123 |
| 10. | Öğrencilerin 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinden' aldıkları puanların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları..... | 134 |
| 11. | Öğrencilerin 'Öğretim Etkinlikleri Ölçeğine' verdikleri puanların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları..... | 135 |
| 12. | Öğrencilerin 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (n=528)..... | 140 |
| 13. | Öğrencilerin çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleriyle ilgili görüşlerinin betimsel analiz sonuçları..... | 142 |
| 14. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre t-testi sonuçları..... | 160 |
| 15. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin öğrencinin cinsiyetine göre t-testi sonuçları..... | 162 |
| 16. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin okul türüne göre t-testi sonuçları..... | 165 |

| No. | | Sayfa |
|-----|--|-------|
| 17. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre t-testi sonuçları..... | 168 |
| 18. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre analiz sonuçları..... | 174 |
| 19. | Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre analiz sonuçları..... | 179 |
| 20. | Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ile birinci dönem yabancı dil (İngilizce) dersi öğrenci başarısı arasındaki ilişki için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları (n=528)... | 182 |
| 21. | Öğrencilerin öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşlerinin dağılımı (n= 528)..... | 185 |
| 22. | Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları..... | 187 |
| 23. | Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre t-testi sonuçları..... | 197 |
| 24. | Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının okul türüne göre analiz sonuçları..... | 198 |
| 25. | Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre analiz sonuçları..... | 199 |
| 26. | Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre analiz sonuçları..... | 203 |
| 27. | Öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı ile birinci dönem yabancı dil (İngilizce) dersi öğrenci başarısı arasındaki ilişki için çoklu regresyon analizi sonuçları (n=528)..... | 206 |
| 28. | Öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı ile öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları (n=528)..... | 208 |
| 29. | Öğrencilerin duyuşsal davranışları ile yabancı dil öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçlar..... | 212 |

ŞEKİLLER

| No | | Sayfa |
|----|--|-------|
| 1. | Modele (Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri) ilişkin standardize edilmiş çözümlene değęrlerinin diyagram gösterimi..... | 115 |
| 2. | Modele (Öğretim Etkinlikleri) ilişkin standardize edilmiş çözümlene değęrlerinin diyagram gösterimi..... | 127 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bir eğitim sisteminin temel işlevi, insan hammaddesini işleyerek istenilen davranışlarla donatılmış bireyler olarak yetiştirmektir. Bu işlevin yerine getirilmesinde en önemli araç eğitim programlarıdır. Çünkü eğitim programı, bir eğitim sisteminin bireylerde gözlemeyi amaçladığı hedefleri, bunların gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim durumlarını ve ne kadar gerçekleştirilebildiğine dair sınaama durumlarını tanımlayan bir plan niteliğindedir (Sönmez, 2004, s. 7). Bir eğitim programının geliştirmesi sürecinin ilk aşaması ise toplumun, konu alanının, bireyin ve doğanın ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen aday hedeflerin, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisinin süzgecinden geçirilmesi suretiyle programın olası hedeflerinin belirlenmesi sürecidir (Sönmez, 2004, s. 22-27).

Günümüzde özellikle toplumun, bireylerin ve birçok konu alanının ihtiyaçları incelendiğinde, yabancı dil öğrenmenin önemli bir ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Çünkü çağdaş dünyada hızla gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği iletişim ihtiyacı, bireylerin yabancı dil öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenilmesi gerekli yabancı dillerin başında da uluslararası düzeyde geçerli bir dil olan İngilizce gelmektedir (Harmer, 2007, s. 13). İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında

yabancı dil olarak İngilizce'yi öğrenme ihtiyacı şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2006, s. 2):

Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır.

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin bu ihtiyaçlardan hareketle belirlenen aday hedeflerin programda yer alabilmesi için özellikle eğitim psikolojisi süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, yabancı dil öğrenmeye ilişkin hangi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazanabilecekleri ve kazanmaları gerektiğine çok iyi karar verilmelidir. Bu amaçla hedefler belirlenirken farklı yaş gruplarının zihinsel, duyuşsal, sosyal, devinişsel gelişim özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Agullo, 2006, s. 369; Cameron, 2001, s. 1; Edelenbos, Johnstone ve Kubanek, 2006, s. 124; Tost Planet, 1997, s. 17). Aksi takdirde programın diğer unsurları sağlam olmayan bir temel üzerine bina edilmiş olacaktır. Bu açıdan eğitim sisteminin girdilerinden birisi olan yaşın, yabancı dil öğretimine ilişkin hedeflerin belirlenmesi açısından önemli bir bireysel özellik olduğu söylenebilir (Brewster, Ellis ve Girard, 2004, s. 5).

Günümüzde ilköğretimde yabancı dil öğretimi ile ortaöğretimde yabancı dil öğretimi birbirinden ayrılmış ve farklı iki alan haline gelmiştir (Edelenbos vd., 2006, s. 15). Bütün yaş gruplarını kapsayan genel bir yabancı dil öğretiminden uzaklaşarak, yaş açısından bir branşlaşmaya gidilmesinin temel nedeninin, her yaş grubunun (çocuk, ergen ve yetişkin) kendilerine özgü özelliklere sahip olmaları ve farklı öğretim yaklaşımlarını gerektirmeleri olduğu söylenilebilir (Harmer, 2007, s. 81-85). Bunlar arasında özellikle çocuk olarak tanımlanan erken yaş grubuna yönelik yabancı dil öğretimi son yıllarda başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok

yerinde önem kazanmıştır (Brewster vd., 2004; British Council, 2003; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Ellis, 2004; Er, 2006; Ytreberg, 1997).

Türkiye’de ise devlet okullarında erken yaşta yabancı dil eğitime yakın zamanda geçildiği söylenebilir. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren devlet okullarında erken yaşta yabancı dil öğretimine 4. ve 5. sınıflarda başlanmıştır (Aslan, 2008, s.1; Demirezen, 2003, s. 13; Kırkgöz, 2007, s. 220; Kırkgöz, 2010, s.25; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54). Yabancı dil öğretiminin 6. sınıftan 4. sınıfa indirilmesiyle, öncelikle yabancı dil öğretimine ayrılan sürenin artırılması sağlanmıştır (Kırkgöz, 2010, s. 25). Ayrıca bu süre artışıyla birlikte, erken yaşta yabancı dil öğretiminin sağlayacağı avantajlardan faydalanılarak yabancı dil öğretimindeki başarının artırılmasının hedeflendiği söylenebilir. Çünkü Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yıllardır istenilen başarı sağlanamamaktadır (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 106; Anşin, 2006, s. 10; Işık, 2008, s.15; Üstünoğlu, 2008, s. 332). Bu amaçla 4. ve 5. sınıflar için yeni bir öğretim programı hazırlanmış, ilköğretimin ikinci kademesinde ise 1991 yılında yenilenen ilköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programları herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulanmaya devam edilmiştir (Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s.54). 2006 yılına gelindiğinde ilköğretim birinci ve ikinci kademe yabancı dil programları birleştirilerek yenilenmiştir.

2006-2007 yılında uygulanmaya başlanan yeni İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı iki ayrı yaş grubuna hitap etmektedir (MEB, 2006). Bunlardan ilki 4. ve 5. sınıfları kapsayan küçük yaş grubu (9-12 yaş), diğeri de 6-8. sınıflar arasındaki ergen yaş grubudur (11-12 yaştan itibaren başlayan grup). Programda her iki yaş grubunun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları tanımlanmış ve eğitim öğretimin bu özelliklere ve ihtiyaçlara uygun olarak yürütülmesi gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2006, s.3-6).

Öğrencilerin çoğunun yabancı dil öğrenimiyle ilgili ilk deneyimlerini ilköğretim birinci kademedede yaşadıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dille ilgili ilk deneyimlerin nitelikli ve olumlu olması son derece önemlidir (Edelenbos vd., 2006, s.26). Çünkü öğrencilerin yabancı dil ile ilgili yargıları ve duyguları yabancı dille tanıştıkları ilk yıllarda oluşmaktadır (Djigunovic, 2009, s. 79; Ersöz, Çakır, Özkan, Cephe, Demir ve Peker, 2008a, 2008b, önsöz). Alanyazın incelendiğinde, erken yaşta yabancı dil öğretiminde edinilen ilk duyuşsal kazanımların, çocuğun gelecek yıllardaki eğitimi açısından son derece belirleyici olduğu görülmektedir (Djigunovic, 2009, s. 79; Egel, 2009, s. 1127; Ersöz vd., 2008a, 2008b, önsöz; Katsuyama, Nishigaki ve Wang, 2008, s.378; Schindler, 2006, s.8). Ayrıca yabancı dil öğretilimiyle ilgili duyuşsal hedeflerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi programın genel başarısı açısından da önemlidir (Gardner, MacIntyre ve Lysynchuk, 1990).

Yapılan araştırmalar çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğunu gösterse de (Atlı, 2008; Elkılıç ve Akça, 2008; Fırat, 2009; Sertçetin, 2006) geçirdikleri eğitim sürecinin bu duyuşsal davranışları nasıl ve ne yönde etkilediğine dair alanyazında yeterince çalışma olmadığı yönünde bir görüş birliği vardır (Cameron, 2001, s. 2; Edelenbos vd., 2006, s. 160; Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008, s. 567; Wu, 2003, s. 503). Ayrıca Avrupa Konseyinin çocuklara yabancı dil öğretilimiyle ilgili aldığı tavsiye kararlarında, yeni olan bu alanla ilgili her geçen gün karşılaşılan eksiklikleri ve ihtiyaçları tespit etmeye ve gidermeye yönelik düzenli program değerlendirme çalışmaları yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Doyé ve Hurrell, 1997, s. 97).

Bu bağlamda Türkiye’de 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim yabancı dil öğretim programının 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan bölümünün, gerek program içerisinde gerekse genel olarak alanyazında tanımlanan erken yaşta yabancı dil öğretiliminin duyuşsal hedeflerini ne düzeyde ve nasıl gerçekleştirdiğini inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Buradan hareketle, ilköğretim

4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde geçirdikleri eğitim sürecinin, erken yaşta yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmeye ne düzeyde hizmet ettiğinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamaktadır (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 106; Anşın, 2006, s. 10; Işık, 2008, s.15; Üstünoğlu, 2008, s. 332). Bunun pek çok nedeni olmakla birlikte, erken yaşta yabancı dil öğretiminin avantajlarından faydalanılarak yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşabilmek amacıyla 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren yabancı dil öğrenimi 6. sınıftan 4. sınıfa indirilmiş ve yabancı dil öğretimine ayrılan süre artırılmıştır. Henüz yeni olan bu alanla ilgili karşılaşılan eksiklikleri ve gereksinimleri belirlemeye ve karşılamaya yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Doyé ve Hurrell, 1997, s.97; Şevik, 2008, s.137). Ancak, Türkiye’de yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılmış araştırmalarla ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili mevcut çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür (Anşın, 2006; Aslan, 2008; Atlı, 2008; Çakır, 2000; Çelen ve Akar-Vural, 2009; Çırak, 2006; Demirezen, 2003; Elkılıç ve Akça, 2008; Er, 2006; Erbilen-Sak, 2008; Erdoğan, 2005; Fırat, 2009; Genç-İlter ve Er, 2007; Güngör-Aytar ve Öğretir, 2008; Güreş, 2008; Kara, 2003; Kara, 2004; Karahan, 2007; Karagöl, 2008; Küçük, 2008; Özdemir, 2007; Sümen, 2008, Torun, 2008).

Yapılan çalışmalar çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik duyuşsal davranışlarının genel olarak olumlu olduğunu gösterse de (örneğin Atlı, 2008; Elkılıç ve Akça, 2008; Erdoğan, 2005; Fırat, 2009; Sertçetin, 2006) öğrencilerin geçirdikleri eğitim sürecinin bu duyuşsal davranışları nasıl ve ne yönde etkilediğine dair alanyazında yeterince çalışma bulunmamaktadır (Cameron, 2001, s. 2; Edelenbos vd., 2006, s. 160; Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008, s. 567; Wu, 2003, s. 503). Ayrıca, yabancı dil öğretimiyle ilgili alanyazında duyuşsal alanla ilgili çalışmalardan

çok bilişsel alanla ilgili çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Aydın, Bayram, Canıdar, Çetin, Ergünay, Özdem ve Tunç, 2009, s.264). Özelde Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretiminde duyuşsal hedeflerin hangi düzeyde kazandırılabilirdiğine ve geçirilen eğitim sürecinin niteliğinin buna etkisine yönelik bir çalışmaya ise, yapılan alanyazın taramasında rastlanmamıştır. Daha önce de sözü edildiği gibi yabancı dil öğretiminin ilk yıllarında kazandırılacak olumlu duyuşsal davranışlar çocuğun gelecek yıllardaki eğitimi açısından belirleyici olmaktadır (Djigunovic, 2009, s. 79; Egel, 2009, s. 1127; Ersöz vd., 2008a, 2008b, önsöz; Katsuyama, Nishigaki ve Wang, 2008, s.378; Schindler, 2006, s.8). Söz konusu duyuşsal hedeflerin yeterli düzeyde gerçekleşmesi halinde öğrencilerin uzun soluklu bir süreç olan yabancı dil öğreniminin daha verimli olması beklenebilir. Olumlu tutum, yüksek motivasyon ve düşük kaygı gibi duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerden oluşacak bir sınıf ortamı daha fazla başarıyı da beraberinde getirecektir (Moon, 2000, s.17).

Bu bağlamda Türkiye’de 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim yabancı dil öğretim programının 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan bölümünün, gerek program içerisinde gerekse genel olarak alanyazında tanımlanan erken yaşta yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirebildiğini inceleyen araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular uygulamada programın erken yaşta yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerinin gerçekleştirilmesine nasıl hizmet ettiğine dair veriler sunacaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının, mevcut programın geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 1. kademe (4. ve 5. sınıflar) İngilizce öğretim programı, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesine ne düzeyde hizmet etmektedir?

1.4. Alt Problemler

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere ne düzeyde sahiptir?
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, anne-babanın çocuğun İngilizce derslerine yardımcı olma sıklığına göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
10. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir fark var mıdır?

11. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
12. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir fark var mıdır?
13. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark var mıdır?
14. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin, nitel ve nicel veri toplama araçlarına, araştırılan konuyla ilgili gerçek durumu yansıtan samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri kapsamına giren, çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin motivasyon, tutum ve kaygı duyuşsal değişkenleri ile,
2. 2009-2010 eğitim öğretim yılında Malatya İli Merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan İlköğretim okullarının birinci kademesinde okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Ayrıca, bu araştırma için geliştirilen nicel ve nitel veri toplama araçlarındaki madde ve sorular, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taraması ile öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi):

Hedef dili doğal bir şekilde kullanabilme yetkinliğini daha kolay edinebilecekleri bir dönem içerisinde olan, ergenliğe henüz girmemiş (12-13 yaş altı) çocuklara yönelik hazırlanan yabancı dil öğretimidir.

Hedef Dil: Yabancı dil öğretimi kapsamında öğrencilerin yeterli düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanmaları amaçlanan yabancı dildir. Bu çalışma kapsamında hedef dille kastedilen yabancı dil İngilizcedir.

Motivasyon: “Önceden belirlenmiş bir(kaç) hedefi gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmeye yönelik bilinçli kararlar almayı ve belirli bir süre boyunca zihinsel ve/veya fiziksel bir çaba harcamayı beraberinde getiren bilişsel ve duyuşsal bir canlanma durumudur” (Williams ve Burden, 1997, s. 120).

Tutum: “Belirli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belirli biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış eğilim ya da yönelimdir” (Ozankaya, 1984, s. 131).

Yabancı Dil Kaygısı: “Yabancı dil sınıfında ya da yabancı dilin kullanıldığı herhangi bir durumda bireyin hissettiği korku”dur (Gardner ve MacIntyre, 1993a, s. 159).

1.8. Kısaltmalar

YAÇ: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba

YDK: Yabancı Dil Kaygısı

YİT: Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutum

YKT: Yabancı İnsanlara ve Kültürlerine Yönelik Tutum

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye ve yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Çocuklara yabancı dil öğretimi ya da diğer adıyla erken yaşta yabancı dil öğretimi son yıllarda başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok yerinde önem kazanmıştır (Brewster vd., 2004; British Council, 2003; Cameron, 2001; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Ellis, 2004; Er, 2006; Ytreberg, 1997). Çocuklara yabancı dil öğretiminin öneminin giderek artmasının nedenlerinin başında bu yaş grubunun yabancı dil öğrenmeye yönelik doğal yatkınlıkları, erken yaşta kültürlerarası farkındalık yaratma ihtiyacı, uluslararası yabancı dil öğretim politikaları ve erken yaşta yabancı dil öğretiminin sağladığı kişisel faydalar sayılabilir. Aşağıda bu nedenler ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

2.1.1.1. Çocukların Yabancı Dil Öğrenmeye Olan Yatkınlıkları

Günümüzde erken yaşta yabancı dil öğretimine verilen önemin artma nedenlerinin başında, yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamanın daha fazla başarıyı getirdiği görüşü gelmektedir (Anşin, 2006; Genç-İlter ve Er, 2007; Gordon, 2007; Liao, 2004; Newport, 1990; Ytreberg, 1997). Krashen ve Terrell'a (2000, s. 45) göre bunun temel nedeni, yabancı dil eğitimine geç başlayan (15 yaşından sonra)

bir yetişkinle karşılaştırıldığında, erken yaşlarda başlayan bir çocuğun yabancı dil öğrenmeye ayırdığı toplam sürenin daha uzun olmasıdır. Diğer taraftan alanyazında çocukların yabancı bir dili yetişkinlere göre daha kolay öğrendikleri varsayımını destekleyen çalışmalar vardır (Aslan, 2008; Katsuyama vd., 2008). Ancak çocukların yabancı dil öğrenme konusunda her açıdan yetişkinlerden daha iyi olamayacağını vurgulayan Krashen ve Terrell'a (2000, s. 45) göre uzun vadede çocuklar yabancı dil edinimi konusunda yetişkinlere göre daha başarılıyken, kısa vadede yetişkinler yabancı bir dil öğrenme konusunda daha hızlı ve başarılıdır. Bazı araştırmacılar da çocukların özellikle telaffuz öğrenimi açısından yetişkinlerden daha başarılı olduklarını, ancak örneğin metin-içi anlamsal ilişkilerin çözümlenmesi konusunda yetişkinler kadar etkili olmadıklarını ortaya koymaktadır (Brewster vd., 2004, s. 21).

Çocukların yabancı dil öğrenme konusunda yetişkinlere göre en önemli avantajları öğrenme konusunda daha şevkli ve canlı olmalarıdır (Cameron, 2001, s. 1). Krashen ve Terrell (2000, s. 46) çocukların dil edinimi süreçlerini destekleyen en önemli unsurun olumlu duyuşsal özellikleri olduğunu vurgular. Buna göre çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve özgüven düzeyleri yüksek, kaygı düzeyleri ise düşüktür. Bu sayede yabancı dilde etkileşim kurmaya açıklardır ve daha fazla dilsel girdiye maruz kalabilirler (Krashen ve Terrell, 2000, s. 46). Katsuyama ve arkadaşları (2008) ilkokula devam eden 1466 Japon çocuk üzerinde yaptıkları araştırmada yabancı dil eğitimine erken yaşta başlayan çocukların yabancı dile olan yatkınlığının ve ilgilerinin daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Ayrıca çocukların anadillerini edinmede kullandıkları ve hâlâ sahip oldukları düşünülen potansiyellerinin harekete geçirilmesiyle ve geliştirilmesiyle birkaç yabancı dil öğrenebilmelerinin mümkün kılınabileceği de ileri sürülmektedir (bkz. 2.1.3.1. *Yabancı Dil Ediniminde Kritik Dönem*). Buna göre çocuklar yabancı dilin doğal bir şekilde sunulduğu öğrenme ortamlarında söz konusu yabancı dili anadillerini edindikleri gibi doğal bir şekilde edinebilirler (Gordon, 2007, s. 49; Moon, 2000, s. 3; Ytreberg, 1997, s. 25). Bunun için üst eşiğin 8-9 yaşları olduğuna

ve bu yaştan sonra başlanan bir yabancı dil eğitiminin daha az verimli olacağına inanılmaktadır (Kara, 2004, s. 306). Örneğin Pech tarafından Fransa'da yapılan bir araştırmaya göre, yabancı dil (Almanca) öğrenmeye ilköğretim düzeyinde başlayan çocukların, daha sonraki kademelerde başlayanlara göre yazma ve konuşma becerilerinin daha fazla geliştiği bildirilmiştir (2005, akt. Anşin, 2006).

2.1.1.2. Kültürlerarası Farkındalık ve Hoşgörü

Yabancı dil öğrenmenin sağlayacağı yararların başında farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmek gelir (Ellis, 2004, s. 14). Yabancı dil dersleri yabancı kültürlerle açılan önemli bir kapıdır ve öğrencilerin bu kültürlerle yönelik tutumları yabancı dil başarılarını da etkiler (Gardner, 1985, s. 146). Yabancı dil dersleri sayesinde öğrencilerin farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak başlı başına bir başarı olarak görülebilir. Küçük yaşlarda yabancı dille tanışmak, çocuğun yabancı insanları ve yabancı kültürleri tanıyabilmesine, onları anlayabilmesine ve ufkunu genişletmesine olanak sağlar (Genç, 2004). Tost Planet (1997, s. 21) yabancı dil öğretiminin, çocuklara daha geniş ve zengin bir dünya görüşü kazandırmak suretiyle onların psiko-bilişsel gelişimlerine katkı yaptığını vurgular.

Çocuklar çevre tarafından koşullandırılmadıkça başka kültürlerle karşı genellikle olumlu tutuma sahiptir ve önyargılı düşünmezler (Ellis, 2004, s. 14; Martin, 2005, s. 8). Bu amaçla çocukları erken yaşlarda farklı dil ve kültürlerle doğru bir şekilde tanıştırmak ve bilgilendirmek suretiyle, onlara olumlu bir kültürlerarası farkındalık kazandırılması gerekir. Rantz ve Horan'a (2005, s. 211) göre kültürlerarası farkındalık, çocukların olaylara başkalarının perspektifinden bakabilme ve empati kurabilme becerisini geliştirir. Doğru uygulandığında erken yaşta yabancı dil eğitimi programları çocukların farklı toplumlara yönelik bakış açılarını olumlu yönde şekillendirerek, açık fikirli, hoşgörüyeye dayalı, zengin bir dünya görüşüne sahip bir kişilik ve kimlik geliştirmelerini sağlayarak dünya barışına katkı sağlar (Aslan, 2008; Avrupa Konseyi, 2009; Doyé ve Hurrell, 1997; Edelenbos vd., 2006; Ellis, 2004; Genç-İlter ve Er, 2007).

2.1.1.3. Uluslararası Politikalar

Ülkelerin erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili politikalarının belirlenmesinde, her ülkenin kendi sosyal, ekonomik ve eğitim koşulları etkili olmakla birlikte (Doyé ve Hurrell, 1997, s. 13), erken yaşta yabancı dil öğretiminin uluslararası politikaların bir gereği olduğu da söylenebilir. Avrupa Konseyi tarafından 1989-1997 yılları arasında yürütülen ve Avrupa Birliği üye ülkelerini içine alan “Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi: Avrupa Vatandaşlığı İçin Dil Öğrenimi” başlıklı proje kapsamında yapılan kapsamlı değerlendirmeler erken yaşta yabancı dil öğretiminin eğitsel olarak hem uygulanabilir hem de faydalı olduğunu göstermiştir (Trim, 1997, s. 6). AB'nin üye ülkeleri için öngördüğü çeşitli ölçütleri içeren Nürnberg Tavsiye kararlarına göre birlik üyesi ülkelere vatandaşlarını üç dilli yetiştirmeleri ve yabancı dil derslerine ilköğretimden itibaren başlamaları beklenmektedir (Aslan, 2008, s. 4). Birlik üyesi ülkeler için okul öncesinde ve ilköğretimin birinci kademesinde yürütülecek etkili bir yabancı dil öğretimi, farklı yabancı dillere, o dillerin kültürlerine ve hayat boyu farklı yabancı diller öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek açısından kilit öneme sahiptir (Edelenbos vd., 2006, s. 121).

Son yıllarda erken yaşta yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında, Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın dilsel ve kültürel zenginliğini geliştirme amacını güden “çokdillilik” ve “çokkültürlülük” politikası etkili olmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009; Aslan, 2008). Türkiye'nin üyesi olduğu Avrupa Konseyinin bu politikası, üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmasını ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 2; İşisağ, 2008, s. 106). Konsey, modern Avrupa dillerinin öğretilmesi sayesinde Avrupalı bireylerin kendi aralarında etkileşime geçebileceğini, Avrupa içinde hareketlilik, karşılıklı saygı, anlayış ve işbirliği sağlanarak ayrımcılığın ve önyargıların önlenebileceğini öngörmektedir (Avrupa Konseyi, 2009, s. 2). Ayrıca erken yaşta yabancı dil öğretiminin, uluslararası sınırların giderek kalktığı bir dönemde işgücünün serbest dolaşımını ve ekonomik kalkınmayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Edelenbos vd., 2006, s. 121).

2.1.1.4. Kişisel Gelişim

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin anadilin dışında bir başka dilde iletişim kurabilmenin yanında getirdiği bazı kişisel faydalardan da söz edilebilir. Çünkü etkili bir yabancı dil öğretiminin bir amacı da çocuğun kişisel gelişimine (bilişsel, kültürel, sosyal, fiziksel) yardımcı olmaktır (Aydın vd., 2009, s. 264; Edelenbos vd., 2006, s. 22). Örneğin, Hurrell genel olarak yabancı dil eğitiminin özelde de erken yaşta yabancı dil öğretiminin çocuğun anadil farkındalığının ve yeterliliğinin gelişmesine yardımcı olduğunu ileri sürer (1995, akt. Komorowska, 1997, s. 51). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin, çocukların zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişimi üzerine olumlu etkilerinin olduğu da savunulmaktadır (Er, 2006; Genç-İlter ve Er, 2007). Yabancı dil sayesinde farklı kültürlerle tanışmak, “çocuğun farklı düşünce ve davranış biçimlerini anlamasını ve bunlara saygı duymasını sağlayarak, ona daha geniş ve zengin bir dünya vizyonu kazandırır” (Tost Planet, 1997, s. 21). İngiltere’de çocuklara yabancı dil öğretim programının kültürel farkındalık boyutu; örneğin bilgiyi işleme, sorgulama, yaratıcı düşünme, değerlendirme gibi disiplinler arası genel kazanımların edinilmesinde önemli bir yere sahiptir (Ellis, 2004, s. 15).

2.1.2. Dünyada ve Türkiye’de Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Birçok ülke yabancı dil eğitiminin başlama yaşını düşürmek suretiyle yabancı dil öğretimine ayrılan toplam sürenin uzatılmasına yönelik genel bir politika benimsemiştir (Edelenbos vd., 2006, s. 20; Liao, 2004, s. 5). Bu sürecin hızlanmasında ve yayılmasında özellikle ailelerin talepleri ve baskıları etkili olmuştur (Brewster vd., 2004, s. 1; Edelenbos vd., 2006, s. 22; Nikolov, 2000, s. 31). Birçok ülkede başta İngilizce olmak üzere yabancı dil eğitimi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren zorunlu dersler arasına dahil edilmiştir (British Council, 2003; Edelenbos vd., 2006; Er, 2006; Phillips, 1993; Shin, 2006; Şevik, 2008). Lüksemburg, Estonya, İsveç ve İzlanda gibi bazı ülkelerde de ilköğretimde ikinci yabancı dil zorunlu ders olarak sunulmaktadır (Edelenbos vd., 2006, s. 19).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi sömürgecilik ve göçmenlik tarihçesi kadar eski bir olgu olmakla birlikte genel olarak I. Dünya Savaşından sonra önem kazanmaya başlamıştır (Aslan, 2008, s.1). Soğuk savaş yıllarında Amerika bilim ve teknolojide Sovyetler Birliği'nin gerisinde kalmamak amacıyla diğer derslerle birlikte erken yaştan itibaren yabancı dil öğrenimine önem vermiştir (Edelenbos vd., 2006, s. 28). Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte 1980'lerin sonundan itibaren erken yaşta yabancı dil öğretimi Avrupa Birliği eğitim politikalarının öncelikli gündemi haline gelmiştir (Edelenbos vd., 2006, s. 15, 28). Amerika'da ve Avrupa'da yürütülen proje ve araştırmalar ile başta UNESCO ve Avrupa Konseyi gibi kuruluşların çabaları sayesinde 1990'lı yıllarda dünya çapında birçok ülkede erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamalarına geçilmiştir (Aslan, 2008, s. 1). 1998-2002 yılları arasındaki dönemde erken yaşta yabancı dil öğretimi İtalya'da % 30; Litvanya, Polonya, Bulgaristan'da % 100, Slovakya'da % 600 oranında artış göstermiştir (Edelenbos vd., 2006, s. 21). 2006-2007 eğitim öğretim yılı verilerine göre yabancı dil öğretimi Avusturya, Lüksemburg, İtalya ve Norveç'te 6; Finlandiya, İsveç, Estonya'da 7; Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan'da 8; Macaristan, Slovenya, Danimarka, Latviya'da 9 ve Litvanya, Hollanda, Slovakya, Türkiye'de 10 yaşında başlamaktadır (Eurydice, 2008, s. 28-29). Avrupa Konseyi tavsiye kararlarında çocuklara yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması için 9 yaşından önce başlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Doyé ve Hurrell, 1997, s. 97). Zorunlu olarak öğretilen yabancı dillerin başında İngilizce, Fransızca ve Almanca gelmekte, ancak seçmeli ders olarak birçok yabancı dil seçeneği sunulmaktadır (Edelenbos vd., 2006, s. 20; Şevik, 2008, s. 137).

Türkiye'de erken yaşta yabancı dil öğretimi 1998'e kadar özel okullarla sınırlıyken (Aslan, 2008, s. 7), 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında haftada 2 saat zorunlu, 1 saat seçmeli olarak yabancı dil öğretimine başlanmıştır (Aslan, 2008, s. 1; Demirezen, 2003, s. 13; Er, 2006, s. 7; Erdoğan, 2005, s. 67; Genç, 2004, s. 108; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54). Demirezen'e (2003) göre bu gelişme, "ülkemizde bir veya iki yabancı dili öğrenmek isteyen

öğrencilere daha bilişsel, daha kolay, daha çok akılda kalıcı biçimde zemin hazırlayacak, yabancı dili ve dilleri daha kolay konuşan öğrencilerin yetişmesine kaynak olacaktır” (s. 13). 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren yenilenen programla birlikte haftada 3 saat zorunlu İngilizce dersi ve 2 saat seçmeli İngilizce, Fransızca ve Almanca dersleri sunulmaya başlanmıştır (Çelen ve Akar-Vural, 2009, s. 426; Çetintaş, 2010, s. 66; Egel, 2009, s. 1117; Kırkgöz, 2007, s.217).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi çabaları dikkate alındığında, yaşları küçük olan bu gruba yönelik olarak hazırlanacak öğretim programlarının ve uygulamaların, eğitsel açıdan çocukların gelişim özelliklerine ve yukarıda sözü edilen ilkelere uygunluğu, üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için öncelikle çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamında ele alınan yaş grubunun özelliklerini tanıtmakta yarar vardır.

2.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Hedeflediği Yaş Grubunun Özellikleri

İlgili alanyazında erken yaşta yabancı dil öğretimi kapsamına giren çocukların yaş düzeyleriyle ilgili genel bir tutarlılık vardır. Phillips (1993, s. 5) bu yaş grubunu, örgün eğitimin başlangıcı olan 5-6 yaş ile 11-12 yaş arasında yer alan çocuklar olarak tanımlar. Slatterly ve Willis (2001, s. 4), küçük yaştaki yabancı dil öğrencilerini 7–12 yaş arasındaki grup olarak tanımlarken 7 yaş altındakileri de çok küçük yaştaki dil öğrencileri olarak niteler. Scott ve Ytreberg (2001, s. 1), somut ve soyut kavramları algılayabilme becerilerine göre küçük yaştaki yabancı dil öğrencilerini 5-7 ve 8-11 olmak üzere toplam iki grupta toplar. Ellis (2004, s. 17), 5-10/11 yaş grubunu çocuklara yabancı dil öğretiminin hedef kitlesi olarak tanımlamakla birlikte, 5 yaşında veya 8-10 yaşında yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin bilişsel ve psiko-motor beceriler, okuma-yazma becerisi, yabancı dil öğrenmeye/öğretmeye yönelik materyal ve yöntemler açısından farklı ele alınması gerektiğini savunur. Tost Planet (1997) da yaygın uygulamalara bakıldığında erken

yaşta yabancı dil öğretimi için hedef yaş grubunun 5-6 ila 10-11 yaş arası çocuklar olduğunu söyler.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi alanyazında, genel olarak yabancı dil eğitimine, çocuğun anadilini edindiği yaklaşık 4-5 yaşlarından itibaren sözlü dil becerisinin kazandırılmasıyla başlanması gerektiği savunulmaktadır (Kara, 2004, s. 307). Milli Eğitim Bakanlığının 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya koyduğu İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006, s. 37) küçük yaştaki öğrenciler, 6-12 yaş arası olarak tanımlanmakta ve yabancı dil öğreniminin başladığı 4. sınıf öğrencileriyle 5. sınıf öğrencilerinin (İlköğretim 1. Kademe) bu gruba girdiği belirtilmektedir. İlgili alanyazında bu yaş grubunun yabancı dil öğretimiyle ilgili dilsel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

1. Normal bir gelişim seyri izleyen çocuklar, yeterince dilsel girdiye maruz kalmaları halinde ne kadar karmaşık olursa olsun 4-5 yaşına kadar anadillerinde dinleme, konuşma, telaffuz, dilbilgisi ve kelime gibi özellikler açısından önemli ölçüde yeterlik düzeyine ulaşırlar (Cameron, 2001, s. 12; Gordon, 2007, s. 44-45). Dolayısıyla bu yaşlardan itibaren ikinci bir yabancı dil öğrenen çocuklar beraberlerinde özelde dil edinimiyle ilgili, genelde de doğal öğrenme süreçleriyle ilgili oldukça taze deneyimler getirirler (Moon, 2000, s.1).
2. Çocuklar, yabancı bir dili öğrenmelerine yardımcı olacak içgüdü, beceri ve özelliklere sahiptir (Halliwell, 1992, s. 2; Ytreberg, 1997, s. 25). Piaget'nin öğrenme kuramından hareketle çocukların öğrenme ve düşünme konusunda son derece aktif olduğu ve edindikleri yaşantılar yoluyla doğal bir şekilde bilgileri yapılandırdıkları anlaşılmaktadır (Cameron, 2001, s. 4). Farkında olmasalar da dilin sisteminin nasıl işlediğini aktif bir şekilde sürekli incelerler (Moon, 2000, s. 1, 5). Robert Bley-Vroman'a (akt. Gordon, 2007, s. 49) göre bu yolla çocuklar ikinci bir dili doğal, sezgisel bir yolla öğrenebilirler. Örneğin dilbilgisi kurallarını tümevarımsal bir akıl yürütmeyle keşfedip bu kuralları yaratıcı bir şekilde

- uygulayabilirler (Brewster vd., 2004, s. 40; Moon, 2000, s. 4; Ytreberg, 1997, s. 27). Öğrenmelerinin gerisinde doğrudan açıklamalardan çok, dolaylı bir şekilde edinilen tahmine ve buluş yoluyla öğrenmeye dayalı yaşantılar vardır (Brewster vd., 2004, s. 40; Halliwell, 1992, s. 5). Piaget, bu özelliklerinden dolayı çocukları aktif *anlamlandırıcılar* (*sense-makers*) olarak nitelendirir (Cameron, 2001, s. 4).
3. Ergen ve yetişkinler özellikle okuma/yazma becerileri ve soyut içeriklerin anlaşılması açısından kısa vadede küçük yaştaki öğrencilere göre daha başarılı olsalar da araştırmalar uzun vadede çocukların daha başarılı yabancı dil öğrencileri olduklarını ortaya koymaktadır (Gordon, 2007, s. 50).
 4. “Çocuklar dili işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmek isterler” (MEB, 2006, s. 3). Hem anadillerinde hem de bir yabancı dilde konuşmaktan ve iletişim kurmaktan zevk alırlar (Edelenbos vd., 2006, s. 124; Felberbauer, 1997, s. 77; Halliwell, 1992, s. 2; Moon, 2000, s.9). 5-7 yaş grubu çocuklar, şu anda yaptıklarını anlatabilirler, yakın zamanda yaptıkları ya da duydukları şeylerle ilgili konuşabilirler (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 1-2). Normal koşullarda konuşurken hata yapmaya isteklidirler ve kaygı gibi olumsuz duyuşsal etmenlerden yetişkinlerde olduğu kadar etkilenmezler (Brewster vd., 2004; s. 40; Krashen ve Terrell, 2000, s. 46). Yetişkinler iletişim sürecine girmeden önce söyleyecekleri ifadelerin biçimsel doğruluğunu kontrol ederken, çocuklar doğaçlama bir şekilde risk alarak konuşabilirler (Moon, 2000, s. 9).
 5. Çalışmalar, çocukların özellikle yabancı dilde sesletim becerilerini yetişkinlerden çok daha iyi edindiklerini göstermektedir (Cameron, 2001, s. 1; Gordon, 2007, s. 50). Bu, özellikle çocukların taklit yeteneklerinin iyi olmasından kaynaklanmaktadır (Brewster vd., 2004, s. 3; Edelenbos vd., 2006, s. 124; Harmer, 2007, s. 83; Martin, 2005, s. 9).
 6. Tek tek kelimelerin anlamlarını ya da aralarındaki dilbilgisel ilişkiyi tam olarak bilmeseler de cümlenin anlamını ve işlevini *bütüncül* (holistic) bir yaklaşımla bağlamdan ve konuşmacılar arasındaki etkileşimden yorumlayabilirler (Agullo,

2006, s. 372; Halliwell, 1992, s. 2; Moon, 2000, s. 5; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 2). Bu yüzden kelimeleri akıllarında tutmak için ezbere dayalı alıştırmalar yapmaktan ziyade, doğal bir şekilde oluşan bağlam ve durumlarda geçen yeni kelimeleri daha başarılı öğrenebilirler (Gordon, 2007, s. 69). İlgilerini çeken eğlenceli bir hikâye okumak ya da dinlemek de kelimeleri öğrenmeleri açısından faydalıdır (Gordon, 2007, s. 67).

7. Hayal güçleri ve yaratıcılıkları çok geniştir (Halliwell, 1992, s. 2; MEB, 2006, s. 41; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 2). Sınırlı düzeyde dilsel malzemeyi yaratıcı bir şekilde kullanabilirler (Halliwell, 1992, s. 2; Moon, 2000, s. 4). Moon (2000, s. 5) daha önce hiç karşılaşmadığı için İngilizce “*stem of the flower*” (çiçeğin sapı) ifadesini söyleyemeyen bir çocuğun bunun yerine aşına olduğu aidiyet eki ‘s ve *stick* (sopa) kelimesinden oluşan *flower’s stick* tamlamasını yaratıcı bir şekilde üretmesini buna örnek olarak gösterir.
8. Ergenlerin aksine arkadaşlarından çok öğretmenin beğenisi ve onayı/takdiri onlar için daha önemlidir (Cameron, 2001, s. 1; Harmer, 2007, s. 82; Moon, 2000, s. 3).
9. Öğrenmeye yönelik doğal bir merak, heyecan ve yüksek motivasyonları vardır (Cameron, 2001, s. 1; Edelenbos vd., 2006, s. 11, 124; Komorowska, 1997, s. 58; Moon, 2000, s. 7, 24; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 3). Gesell’e göre özellikle on yaş altı çocuklar yabancı dille ilgili deneyimlerden zevk alırlar (1956, akt. Doyé ve Hurrell, 1997, s. 9). 1990’larda ilköğretimde modern yabancı dillerin öğretilmeye başlandığı İskoçya’da programların etkililiğine dair 1998 tarihli teftiş raporunda programın en güçlü çıktısının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik yüksek motivasyonları olduğu bildirilmiştir (Tierney ve Gallastegi, 2005, s. 47). Yabancı dili öğrenmenin yanında, çocuklar meraklı, ilgili ve önyargılardan uzak oldukları için özellikle farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya ve onlar hakkında yeni şeyler öğrenmeye karşı güçlü bir istek duyarlar (Ellis, 2004, s. 14).
10. Yaptıkları her şeyde bir eğlence ögesi bulmaktan ya da yaratmaktan zevk alırlar (Çakır, 2004, s. 103; Halliwell, 1992, s. 2; Komorowska, 1997, s. 58; Moon,

2000, s. 6). Bu yüzden oynayarak öğrenmeyi severler (MEB, 2006, s. 10; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 3).

11. Yaşları gereği sahip oldukları fiziksel enerjilerini yönlendirebilecekleri kinestetik öğrenme yaşantılarını tercih ederler (Edelenbos vd., 2006, s. 67; MEB, 2006, s. 41; Moon, 2000, s. 8).
12. Yaklaşık sekiz yaşından itibaren sürekli sorular sormaya başlarlar, arkadaşlarıyla çalışıp, onlardan öğrenebilirler (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 4). Özellikle bu yaş grubundaki (8+) çocuklar kendi anadillerinde, okuma-yazma becerileri de dahil, belirli bir dilsel yeterlik düzeyine eriştikleri için dil öğrenme konusunda deneyimli oldukları ve soyut dilsel sembolleri (harf, kelime, cümle, sıfat, zarf vb.) algılayabilecek olgunlukta (dilsel farkındalık düzeyinde) oldukları söylenebilir (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 4).

Bunun yanında çocukların gelişimsel özelliklerinden dolayı yapamadıkları ve bu yüzden de yabancı dil öğretimi sürecinde dikkate alınması gereken hususlar da vardır:

1. Öğrenmeleri, soyut kavramlar üzerinden değil, birden fazla duyu organına hitap eden somut uyarıcılar üzerinden gerçekleşir (Edelenbos vd., 2006, s. 11; Şimşek, 2007a, s.4; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 2). Yaklaşık sekiz yaşına kadar gerçekle kurguyu birbirinden ayıramazlar (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 3). Piaget'nin öğrenme kuramına göre çocukların yaklaşık 11 yaşına kadar, mantık kurallarını işletmek suretiyle soyut işlemler yapmayı gerektiren bilişsel becerileri sergilemeleri mümkün değildir (Cameron, 2001, s. 3).
2. Dikkat ve yoğunlaşma (konsantrasyon) süreleri oldukça sınırlıdır (Komorowska, 1997, s. 58; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 3). Derse ilgilerini çok çabuk kaybedebilirler ve kendilerine zor gelen etkinlikler karşısında motivasyonlarını korumayı başaramazlar (Cameron, 2001, s. 1).

3. Çocuklar yabancı dili işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmek isterler (MEB, 2006, s. 3). Bu yüzden başlangıç düzeyinde başlı başına dilbilgisi öğretimine hemen hemen hiç yer verilmemelidir. Ytreberg (1997, s. 27) erken yaşlarda dilbilgisiyle ilgili ifadelerin (edat, zarf, yardımcı fiil vb.) ya da dilbilgisi kurallarının öğretilmeye çalışılmasının vakit kaybı olduğunu ileri sürmektedir. Dahası bu yaş grubu, doğrudan dilbilgisi kurallarının öğretimine ve dilbilgisi alıştırmalarına bilişsel açıdan henüz hazır olmadığı için öğrencilerin tutum, motivasyon ve kaygı gibi özellikleri olumsuz etkilenecektir (Nikolov, 2009, s. 106). Öğrenciye belirli bir dilbilgisi kuralını edindirmeye yönelik etkinlikler yapılacaktır, ancak bunlar çocukların sezgisel öğrenme becerilerini kullanılmaya yönelik faydalı, anlamlı, ilginç ve eğlenceli oyunlaştırılmış etkinliklerle olmalıdır (Brewster vd., 2004, s. 94; Moon, 2000, s. 18; Ytreberg, 1997, s. 27).
4. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler, anadil ediniminde olduğu gibi, yabancı dilde hemen iletişim kurmaya başlayamazlar. Anadilci/Doğuşancı (*Nativist/Innatist*) kuramcılar buna *gecikmeli dil üretimi* adını verirler (Gordon, 2007, s. 78). Öğrencinin konuşmaya başlayana kadar geçirdiği ve büyük ölçüde dinleme ve anlamlandırma çabalarıyla geçen döneme de *sessiz dönem* denmektedir (Gordon, 2007, s. 78-79). Ayrıca yabancı dil eğitiminin herhangi bir aşamasında da birçok öğrenci konuşmaya çalışmadan önce böyle bir sessiz dönem geçirebilir (Ytreberg, 1997, s. 26).
5. Her ne kadar erken yaşta yabancı dil öğrenimi uzun vadede birçok faydayı (istihdam, kariyer vb.) beraberinde getirirse de çocukların, gelecekte elde edebilecekleri bu tür ödüller sayesinde güdülenmeleri beklenmez (Edelenbos vd., 2006, s. 9; Tost Planet, 1997, s. 18). Bu yaştaki çocukların derslere karşı olumlu tutum ve motivasyonlarının temel nedeni içsel olarak güdülenmelerini sağlayan etmenlerdir. Bunlar arasında öğretmenlerine karşı duydukları sevgi, öğretimin eğlenceli geçmesini sağlayan etkinlik, görev ve materyaller sayılabilir (Moon, 2000, s. 16; Nikolov, 1999, s.53).

6. Ergen ve yetişkinlerin aksine, çocuklar ne öğrenmeleri gerektiğine kendi kendilerine tam anlamıyla karar veremezler (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 2-3).

2.1.3.1. Yabancı Dil Ediniminde Kritik Dönem

“Kaç yaşına kadar bir çocuğun ana dilini ve yabancı bir dili edinmesi mümkündür?” sorusu, dil ediniminde önemli bir bireysel farklılık olan yaş değişkenine ilişkin önemli sorulardan biridir. Lennenberg, çocukların doğuştan getirdikleri içgüdüsel dil edinme kapasitelerini sadece belirli bir yaş dönemi içerisinde geliştirebildiklerini savunmaktadır (1967, akt. Gordon, 2007, s. 51). Dil edinimi için kilit önem taşıyan bu döneme *kritik dönem* adı verilmektedir (Gordon, 2007, s.52; Johnson ve Newport, 1989, 1991). Nörolingüistik alanında yapılan araştırmalar dil kullanımında beynin sol yarımküresinin etkili olduğunu, yani dilin beynin sol yarım küresine odaklandığını (*lateralize olduğunu*) ortaya koymuştur (Gordon, 2007, s.53). Beynin sol yarımküresinin ön kısmında bulunan ve dil kullanımındaki akıcılık ile dilbilgisel yeterliliği kontrol eden *Broca bölgesinin*, ergenler ve erken yaşta yabancı dil öğrenen bireylerde farklı çalıştığı bulunmuştur (Gordon, 2007, s. 53). Yapılan deneylerde, beyinde dil öğrenmeyle ilgili bölgenin 6 yaş civarında belirgin bir büyüme gösterdiği ve ergenlik başlangıcına kadar sürdüğü görülmüştür (Gordon, 2007, s. 56). Ergenliğe yaklaşıldıkça beynin odaklanmasının (*lateralizasyonunun*) tamamlandığı ve dil edinimini kolaylaştıran beynin esneklik özelliğinin yok olduğu düşünülmektedir (Agullo, 2006, s. 366; Demirezen, 2003, s. 6; Doyé ve Hurrell, 1997, s.10; Gordon, 2007, s. 56; Johnson ve Newport, 1989, s. 62; Matsuoka ve Smith, 2008, s. 33; Robertson, 2002; Zhao ve Morgan, 2004, s.3). Bu yüzden kritik dönemin sona erdiği 12-13 yaşlarından sonra “beyindeki sinir dokularının esnekliğini yitirmeye başlaması nedeniyle, dil edinimi ve dil öğrenimi zorlaşmaya başlamaktadır” (Demirezen, 2003, s. 8). Ancak bu görüşün aksine, ergenlik sonrasında dil edinimi sürecini zorlaştıran temel nedenin öğrencinin artan kaygı düzeyi ve azalan olumlu duyuşsal özellikleri olduğunu savunan araştırmacılar da vardır (Krashen ve Terrell, 2000, s. 46).

Yabancı dil öğretiminde böyle kritik bir dönemin varlığını savunanlar, bu kritik süreçte çocukların daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde dil öğrenebildiklerini vurgular (Birdsong, 1999; Brewster vd., 2004; Demirezen, 2003; Genç-İlter ve Er, 2007; Johnson ve Newport, 1989, 1990; Doyé ve Hurrell, 1997; Matsuoka ve Smith, 2008, s. 33; Robinson, 2003). Hagege, 3-4 ve 10-13 yaşlarının dil öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemler olduğunu söyler (1994, akt. Anşin, 2006). Demirezen'e (2003, s.12) göre 3-4 yaşından itibaren en geç 10 yaşına kadar anadilin yanında yabancı bir dilin öğrenilmesi *çift dilcilik* için büyük avantaj sağlar. Cohen ise kusursuz bir aksanın ancak erken dönemlerde edinilebileceğini savunur (1991, akt. Doyé ve Hurrell, 1997, s.10). Bu kritik dönem süresince çocukların anadillerini edinme süreçlerine benzer doğal süreçler oluşturulduğunda, çocuklar yabancı dili daha etkili ve kalıcı bir şekilde edinebilecektir (Anşin, 2006, s.9). Örneğin, Cameron (2001, s.17) doğal bağlamlar içerisinde öğretildiğinde çocukların dinleme ve telaffuz gibi becerilerinin daha iyi geliştiğini, ancak yaşlarına uygun olmayan dilbilgisi kurallarına dayalı bir öğretim yaklaşımının daha geç sonuçlar verdiğini belirtir. Piaget de hedef dilde akıcılık ve doğal telaffuz becerisinin kazanılması için yabancı dil eğitiminde ergenlik ya da yetişkinliğe kadar beklenmemesi gerektiğini savunur (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Çocukların bu özelliklerini “doğal, sezgisel, görsel ve taklide dayalı yabancı dil öğrenme stratejilerine borçlu oldukları söylenebilir (Aslan, 2008, s. 4). Sonuç olarak ergenliğe henüz girmemiş (12-13 yaş altı) öğrencilerin, anadillerini edinmelerini kolaylaştıran mekanizmaları hâlâ kullanabildikleri için ikinci bir dili de doğal bir şekilde edinebilmelerine olanak sağlayan *kritik dönem* içerisinde olduklarını savunan görüşlerin varlığından söz edilebilir.

2.1.4. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Hedefleri

Kendilerine has avantajları olan bu yaş grubuna yönelik hazırlanan yabancı dil öğretim programlarının başarısı, öncelikle hedeflerin eğitsel ilkelere uygun olarak belirlenmesine ve bu doğrultuda bir öğretimin yapılmasına bağlıdır (Agullo, 2006, s. 369; Cameron, 2001, s. 1; Doyé ve Hurrell, 1997: 97; Edelenbos vd., 2006: 26; Tost

Planet, 1997: 17; Ytreberg, 1997: 25). İyi planlanmamış, yetersiz altyapıya ve gerçekçi olmayan hedeflere sahip programlar aileleri, öğretmenleri ve çocukları hayal kırıklığına uğratabilir (Edelenbos vd., 2006, s. 27).

Program geliştirme sürecinin ilk aşaması; toplumun, konu alanının, bireyin ve doğanın ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen aday hedeflerin, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisinin süzgecinden geçirilmesi suretiyle programın hedeflerinin belirlenmesi sürecidir (Sönmez, 2004, s. 22-27). Çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi programının hedefleri belirlenirken “bireyin ihtiyaçları” kapsamında öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hangi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazanabilecekleri ve kazanmaları gerektiğine çok iyi karar verilmelidir. Programın diğer öğelerinin (içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) yanlış ya da eksik belirlenmiş hedefler üzerine inşa edilmesinin, öğretim programının uygulamada başarısız olmasına neden olacağı söylenebilir. Söz konusu olan çocukların yabancı dille ilk kez tanıştıkları yabancı dil dersinin programı olunca, programın başarısının önemi daha da artmaktadır. Çünkü yabancı dil eğitimiyle ilgili ilk deneyimlerin nitelikli ve olumlu olması son derece önemlidir (Edelenbos vd., 2006, s. 26). Öğrencilerin yabancı dil ile ilgili yargıları ve duyguları yabancı dille tanıştıkları ilk yıllarda oluşmaktadır (Djigunovic, 2009, s. 79; Ersöz vd., 2008a, 2008b, önsöz). Çocuklara yabancı dil öğretimi programının başarısız olması halinde yabancı dil öğretimine başlama yaşının düşürülmesi beraberinde faydadan çok zarar getirebilir. Çocuğun yabancı dille tanıştığı ilköğretim kademesindeki ilk deneyimlerinin ve izlenimlerinin olumsuz olması, sonraki sınıflarda yabancı dile karşı güçlü olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir (Schindler, 2006, s. 8).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi programlarının geliştirildiği ilk dönemlerde programların temel hedefinin öğrencilere dilsel yeterlik kazandırmak olduğu görülmektedir. Ancak zaman içerisinde iletişimsel edim kavramının daha iyi anlaşılması ve uluslararası politikaların değişmesiyle birlikte günümüzde erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedeflerinin kapsamı duyuşsal, bilişsel ve devinişsel hedefleri içerisine alacak şekilde genişlemiştir (Doyé ve Hurrell, 1997, s. 89).

Avrupa Konseyi tarafından, erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda düzenlenen çalıştayda çocuklara yabancı dil öğretiminin en genel hedefleri şöyle belirlenmiştir: a) dinleme becerisini geliştirmek, b) diğer dillere ve kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmek, c) diller ve kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıklara karşı duyarlılık kazandırmak ve d) daha fazla yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon oluşturmak (Kuperberg, 1993, akt. Komorowska, 1997, s. 55).

Ellis (2004, s. 14-15), erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından birinin önyargılardan uzak, dünyayı tanımaya hevesli, öğrenmeye meraklı çocukların hedef dile, hedef dili konuşan insanlara ve hedef dilin kültürüne karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi olması gerektiğini savunur. Ellis (2004), 9-10 yaşlarındaki Fransız öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin “Neden İngilizce öğrenmek istiyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle, İngilizce sayesinde farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya dair güçlü bir istek duyduklarını ortaya koymuştur.

Brewster ve arkadaşları (2004, s. 5-9), erken yaşta yabancı dil öğretiminin temel hedefinin çocukları psikolojik, dilbilimsel ve kültürel anlamda hazırlamak olduğunu söyler. Buna göre yabancı dil öğretiminin ilk yıllarında temel amaç çocukları yabancı dil öğrenmeye heveslendirmek (psikolojik), iletişimsel yeterlilik kazandırmak (dilbilimsel) ve başka insanlara, onların dillerine ve kültürlerine saygı duymalarını sağlamak (kültürel) olmalıdır. Yabancı dil öğreniminin, özellikle “çocuğun zihnini diğer kültürlerle açmada ve çocuğa diğer ülkelerdeki insanları anlama ve değerlendirmede yardımcı” olduğu vurgulanmaktadır (Anşin, 2006, s. 10).

Tost Planet (1997) “ilköğretimde yabancı dil öğretiminin genel amacının öğretilen yabancı dile karşı olumlu tutumlar geliştirmek” (s. 21) olduğunu söyler. Bunun için bu yaşlarda yabancı dil öğretiminin öncelikli amacının yabancı bir dili öğretmek değil, yabancı dilde iletişim kurmayı öğretmek olduğunu vurgular. Yazar, bu iletişim becerisini kazanabilmesi için öğrencilere dilbilimsel yapılarla ilgili ayrıntılı bilgilerden ziyade iletişimin gerçekleştiği sosyokültürel bağlamlarla ilgili bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılması gerektiğini savunur. Tost Planet (1997, s.

20-21) uzman görüşlerinden hareketle, öğrencilerin ilköğretimin genel hedefleriyle uyumlu bir şekilde şu hedef davranışları kazanmaları gerektiğini savunur:

1. Yabancı bir dilin değerli ve gerekli bir iletişim aracı olduğunu takdir etme,
2. Sınırlı dilbilimsel kabiliyete rağmen yabancı dili kullanabilme,
3. Yabancı bir dilde iletişim kurmaktan zevk alma,
4. Alışılmamış veya yabancı bir şeyi veya kişiyi kabul etme,
5. Hoşgörülü olma ve kültürlerarası anlayış gösterme,
6. Diğer kültürlerle temas kurmak suretiyle kişisel deneyimleri zenginleştirme,

Edelenbos ve arkadaşları (2006, s. 117) çocuklara yabancı dil öğretiminin pedagojik ilkelerini saptamayı amaçladıkları bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, alan uzmanının görüşleri doğrultusunda çocuklara yabancı dil öğretimi açısından dikkate alınması gereken öncelikli hedefler şöyle sıralanmıştır: Çocukların yabancı dil öğrenmekten zevk almasını sağlayarak bu zevki beslemek; çok küçük çocukların öğrenme ortamına getirdikleri ilk motivasyonlarını sürdürmek; kültürlerarası, sosyal, duyuşsal benlik/kimlik algılarını beslemek; temel iletişim becerilerinin gelişimini desteklemek.

Yukarıda kuramsal olarak tanımlanan hedeflerin farklı ülkelerde yürütülen çocuklara yabancı dil öğretimi programlarında yer alan hedeflerle tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin yabancı dil (İngilizce) öğretimine 9 yaşında başlanan Tayvan'da programın başlıca 3 hedefi; İngilizce iletişim becerilerinin temelini atmak, öğrencilerde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve motivasyon geliştirmek ve öğrencilerin çok kültürlülükle ilgili bilgi ve duyarlılıklarını geliştirmektir (Wang, 2008).

Altı yaşından itibaren yabancı dil olarak İngilizcenin yaygın bir şekilde öğretildiği Avusturya'da resmî programın temel hedefleri; çocuğu hayatı boyunca yabancı dil öğrenmeye motive etmek, yabancı dilde iletişim kurabilmesi için gerekli alt yapıyı hazırlamak, başka dillere karşı olumlu tutum geliştirmek ve farklı düşünce

ve davranış biçimlerine karşı saygı duymalarını sağlamaktır (Jantscher ve Landsiedler, 2000).

Japonya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen erken yaşta yabancı dil öğretimi programının amaçlarının başında öğrencileri motive etmek ve İngilizceyi ilgi duydukları ve eğlendikleri için öğrenmelerini sağlamak gelmektedir (Brewster vd., 2004, s. 6).

Hırvatistan'da 1990'ların ortalarında Rusça ile başlayan ve günümüzde İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca ile devam eden erken yaşta yabancı dil öğretimi programlarının genel amacı, çocukların erken yaştan itibaren ana dili Hırvatça olmayanlarla iletişim kurabilmelerini; yabancı insanlar ve ülkeler hakkında bilgi edinmelerini; kendileri ve ülkeleri hakkında bilgi verebilmelerini sağlamaktır (Stokic ve Djigunovic, 2000, s. 41). Ayrıca yakın zamanda uygulamaya konan erken yaşta yabancı dil öğretimi projeleriyle ilgili yapılan araştırmalarda, çocukların motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinin programın başarısı açısından dikkate alınması gereken önemli değişkenler olduğu ifade edilmiştir (Stokic ve Djigunovic, 2000, s. 47).

Farklı modellerin uygulandığı Almanya'da erken yaşta dil öğretiminin genel amaçları arasında öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmek, motivasyonlarını ve kültürel farklılıklara açık olma özelliklerini artırmak yer almaktadır (Kubanek-German, 2000, s. 65). Özellikle yabancı işçi çocuklarına yönelik hazırlanan erken yaşta Almanca öğretimi programlarının temel amaçlarından birisi yabancılara karşı hoşgörüye dayalı bir tutum geliştirmektir (Aslan, 2008, s. 6).

1990 yılından itibaren ilköğretimde yabancı dil öğretiminin zorunlu olduğu İtalya'da erken yaşta yabancı dil öğretiminin amacı; çocuklara iletişim becerilerini kazandırmak, zihinsel gelişimlerini desteklemek ve farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirecek bir kişilik sahibi olmasına yardımcı olmaktır (Aslan, 2008, s. 6).

Geçmişte birbirinden bağımsız modellerin denendiği ve başarısız sonuçların alındığı İngiltere'de 1990 yılından itibaren erken yaşta yabancı dil öğretim

programlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir (Aslan, 2008, s. 5). Buna göre ülke genelinde başta Fransızca olmak üzere yabancı dil öğretiminin ilk yıllarında dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıkta olduğu ve günlük konuşma dilinin kullanıldığı şarkı, şiir, dans gibi oyunlaştırılmış eğlenceli etkinliklerden faydalanılması öngörülmüştür (Aslan, 2008, s. 5). İlköğretimde uygulanan ve Türkçeye *duyarlılaştırma* (sensitization) diye çevrilebilecek yabancı dil öğretim programının temel amacı konuyla ilgili hizmet-içi eğitim almış sınıf öğretmenleri sayesinde çocuklarda yabancı dile karşı olumlu ilgi uyandırmak ve bilişsel anlamda bir dil farkındalığı geliştirmektir (Martin, 2005, s. 5-6). Tierney ve Gallastegi (2005, s. 50) Birleşik Krallık'ta ilköğretim düzeyinde uygulanan farklı yabancı dil öğretim programlarının hepsinin hedefinin dil becerilerini öğretmek ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek olduğunu bildirmiştir.

2.1.4.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri

Duyuşsal hedefler ya da duyuşsal alan kavramları genellikle Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal eğitim hedefleri taksonomisiyle anılmaktadır. Krathwohl ve arkadaşları (1964, s. 7) öğrenilmiş bilgilerin hatırlanmasından yeni bilgilerin özgün ve yaratıcı bir şekilde sentezlenmesine kadar uzanan aşamalı zihinsel işlemleri içeren bilişsel (cognitive) alana ve iskelet, kas ve sinir sisteminin eşgüdümlü işleyişiyle ortaya çıkan motor becerilerin kodlandığı devinişsel (psycho-motor) alana ek olarak öğrenilmiş duyguların kodlandığı duyuşsal (affective) alanı tanımlamışlardır. “Duyuşsal alan ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilir” (Sönmez, 2004, s. 81). Duyuşsal hedeflerin aşamalı olarak sıralandığı taksonominin en alt basamağı bireyin belirli bir uyarıcının farkına varması ile başlar, bireyin sahip olduğu duyguların kişiliğinin karmaşık ama içsel tutarlılığı olan bir parçası, bir değerler sistemi ya da hayat felsefesi haline gelmesiyle en üst basamağa ulaşır (Krathwohl vd., 1964). Örneğin duyuşsal alanın ilk basamağı olan *alma* basamağının *almaya açıklık* alt basamağında “yabancı kültürleri öğrenmeye dönüklük, hoşgörülülük ya da yabancı insanlarla tanışmaya açıklık” bir yabancı dil öğretim programının hedefi olabilir. Bu özelliklere sahip bir öğrencinin sergilemesi

beklenen davranışlar ise “yabancı bir turist gördüğünde onunla iletişim kurmaya çalışmak” ya da “farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek” olabilir. Duyuşsal alanın tepkide bulunma basamağının tepkide doyum alt basamağında “boş zamanlarında İngilizce çalışmaya isteklilik” ya da “İngilizce konuşmaktan zevk alış” dersin duyuşsal hedefleri olarak belirlenebilir. Bu özelliği kazanmış bir öğrenciden ise “tatillerde bile İngilizce çalışma” ve “çevresindeki insanlarla İngilizce konuşmaya çalışma” davranışlarını göstermesi beklenebilir.

Farklı ülkelerin erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili belirledikleri hedefler incelendiğinde bu tür duyuşsal hedefleri kazandırmanın, en az bilişsel bir hedef olan “iletişimsel dil becerilerini kazandırmak” kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Günümüzde erken yaşta yabancı dil öğretiminde olumlu tutum ve motivasyon gibi duyuşsal davranışların kazandırılması öncelikli bir amaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Edelenbos vd., 2006, s. 61). Çünkü O’Neil’in ifadesiyle “duygusal etkenler çoğu zaman yabancı dil öğretimindeki sonuçları etkilemektedir” (1993, akt. Anşin, 2006, s. 17). Edelenbos ve arkadaşları (2006, s. 22) erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşmasını engelleyen etmenlerin başında olumsuz tutum, düşük motivasyon ve yüksek kaygı geldiğini belirtmektedir. Avrupa Konseyi tarafından 2001’de hazırlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda benimsenen ve Türkiye için de bağlayıcılığı olan (Çetintaş, 2010, s. 65; Eurydice, 2008, s. 108; İşisağ ve Demirel, 2010, s. 192; Üstünoğlu, 2008, s. 322) eğitim politikası kapsamında yabancı dil öğrencilerine kazandırılması amaçlanan *varoluşsal yetkinlik (existential competence)* başlığı altında, duyuşsal özelliklerin kazandırılması gereği vurgulanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 11-12, 105-106).

Yabancı dil öğreniminin hayatboyu süren bir etkinlik olduğu dikkate alındığında, çocukların ilk deneyimlerinin, temel iletişim becerilerinden önce motivasyon, tutum ve özgüven gibi duyuşsal kazanımlara odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 5). Zira bu istendik duyuşsal hedeflerin kazandırılmadığı durumlarda, sahip olduğu olumsuz duygular, yabancı dil öğrencisinin hedef dilde iletişim kurmasını güçleştirir (Gordon, 2007, s. 75). Dahası çocuğun yabancı dille tanıştığı ilköğretim kademesindeki ilk deneyimlerinin ve

izlenimlerinin olumsuz olması halinde, çocuk sonraki sınıflarda yabancı dile karşı güçlü olumsuz duygular geliştirebilir (Schindler, 2006, s. 8). Hatta Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986, s. 131) da aktardığı gibi yabancı dil öğrenmeye karşı geliştirilen örneğin kaygı gibi olumsuz duygular öğrencinin gelecekteki kariyer seçimini etkileyecek boyutlara ulaşabilir. Örneğin Bağçeci ve Yaşar (2007), çalışmalarına katılan lise öğrencilerinin çoğunun yabancı dil öğrenmenin bilimsel ve sosyal gelişme açısından önemi ve gereği konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığını, İngilizce yayın ya da film izlemeyi sevmediklerini ve İngilizceyi akıcı ve doğru konuşma konusunda istekli olmadıklarını bulmuştur. İngilizceye karşı olumsuz tutum ve düşük motivasyona sahip bu lise öğrencilerinin yabancı dille bağlantılı bir kariyer seçmekten kaçınmaları muhtemeldir. Kaçar ve Zengin (2009) de 6., 7., 9. sınıf ve yüksek öğretim 1. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe yabancı dille ilgili olumsuz tutumların arttığını ve yabancı dili kullanma eğiliminin azaldığını bildirmiştir. Ersen Yanık (2009) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce dersine karşı ilgi ve isteklerinin sınıf düzeyi arttıkça azaldığını bulmuştur. Bu durum, öğrencilerin ilk deneyimleri başta olmak üzere geçirdikleri yabancı dil öğrenme yaşantılarının özellikle duyuşsal açıdan yetersiz kalmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Farklı ülkelerdeki uygulamalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde erken yaşta yabancı dil öğretimi programlarının aşağıdaki istendik duyuşsal hedefleri içerdiği anlaşılmaktadır:

- 1) Genelde yabancı dil öğrenmeye, yabancı insanlara ve onların kültürlerine, özelde de yabancı dil dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmek (Avrupa Konseyi, 2009; Brewster vd., 2004; Edelenbos, 1997; Edelenbos vd., 2006; Ellis, 2004; Henry ve Apelgren, 2008; Komorowska, 1997; Martin, 2005; Tost Planet, 1997),
- 2) Öğrencileri yabancı dil öğrenmeye güdülemek (Brewster vd., 2004; Edelenbos, 1997; Edelenbos vd., 2006; Komorowska, 1997),
- 3) Yabancı dil kaygısı gibi olumsuz duyguları azaltmak ve öğrencinin yabancı dil öğrenme ya da yabancı dilde iletişim kurma konusunda kendini güvende ve rahat

hissetmesini sağlamaktır (Edelenbos vd., 2006; Komorowska, 1997; Oxford ve Shearin, 1994; Scott ve Ytreberg, 2001).

Gerek günlük yaşamda gerekse yabancı dil derslerinde karşı karşıya gelinen iletişim süreçlerinin başarısında bireyin/öğrencinin diğer özellikleriyle birlikte bu duyuşsal özelliklerinin katkısı olduğu gibi, geçirilen her deneyimin sonunda söz konusu duyuşsal özelliklerinde kısa ve uzun vadede bir değişme, gelişme olması beklenmektedir (Avrupa Konseyi, 2009, s. 101; Dörnyei, 2005, s. 86; Dörnyei ve Skehan, 2003, s. 617; Gardner ve MacIntyre, 1993b, s. 2; Moon, 2000, s. 18; Nikolov, 2009, s. 104). Bu döngüsel ilişki Gardner (1985, 2005) tarafından geliştirilen Sosyo-Eğitimsel Modelde de vurgulanmaktadır. Modelde öğrencilerin duyuşsal (motivasyon, tutum ve kaygı) özellikleri yabancı dil öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünü olarak tanımlanmak suretiyle sürecin dinamikliğine işaret eder (Gardner, 1985, 2005; Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic, 2004; MacIntyre, 2002).

2.1.4.1.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon

Çok boyutlu bir yapı olduğu ve farklı şekillerde tanımlandığı için motivasyon kavramıyla ilgili basit bir tanım üzerinde görüş birliği sağlanamamıştır (Gardner, 2005; Oxford ve Shearin, 1994). Williams ve Burden (1997, s. 120), motivasyonu “önceden belirlenmiş bir(kaç) hedefi gerçekleştirmek amacıyla harekete geçmeye yönelik bilinçli kararlar almayı ve belirli bir süre boyunca zihinsel ve/veya fiziksel bir çaba harcamayı beraberinde getiren bilişsel ve duyuşsal bir canlanma durumu” olarak tanımlamaktadır. Dörnyei ve Skehan (2003), motivasyonun “bireyin herhangi bir eylemi *neden* yapmak istediğini, bu eylemi *ne kadar süre* devam ettirmeye istekli olduğunu ve eylemi devam ettirirken *ne kadar* çaba harcayacağını” (s.614) belirlediğini ileri sürmektedir. Diğer taraftan Gardner (1985), yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonu “bir dili öğrenmek için duyulan arzu ve bu amaçla sarf edilen çabayla, o dili öğrenmeye yönelik tutumların bir bileşimi” (s. 10) olarak tanımlar. Daha kapsamlı bir tanımda Gardner (Masgoret ve Gardner, 2004, s. 128) motive olmuş bireyi “çaba sarf eden, ısrarcı, elindeki işe dikkatini veren, hedefleri, emelleri ve arzuları olan, yaptığı işten zevk alan, başarıyı pekiştireç ve başarısızlığı ise hayal

kırıklığı olarak gören, başarı ve/veya başarısızlıklarının nedenlerini tanımlayan, heyecanlı, hedefleri başarmada yardımcı olan stratejiler kullanan birey” olarak tanımlar. Dörnyei (1998, s. 117) bir “yabancı dilin öğrenilmeye başlanmasında öncelikli dürtünün ve ardından bu uzun ve genellikle de zahmetli sürecin sürdürülmesindeki itici gücün” motivasyon olduğunu belirtmektedir. Motivasyon yabancı dil öğretiminde başarının en önemli belirleyicilerinden biridir (Demirel, 2003a, 2003b; Dörnyei ve Skehan, 2003; Edelenbos vd., 2006; Masgoret ve Gardner, 2003; Oxford ve Shearin, 1994).

Crooks ve Schmidt’e göre motivasyon, dört içsel tutumsal bileşenden ve bunların üç dışsal davranışsal yansımından oluşmaktadır (1989, akt. Oxford ve Shearin, 1994, s. 14). İçsel tutumsal etmenler, a) bireyin tutum, deneyim ve bilgilerinden hareketle yabancı dile duyduğu ilgi, b) yabancı dili öğrenmenin bireyin başarı, ait olma, güç gibi kişisel ihtiyaçlarını karşıladığına dair algılar, c) başarı veya başarısızlık beklentisi, d) sonuçlardır (örneğin bireyin ulaştığını düşündüğü dışsal mükafatlar). Bunların davranışsal dışavurumları ise, a) yabancı dil öğrenmeyi seçmeye, dikkatini sürece vermeye ve bununla meşgul olmaya karar vermek, b) yabancı dil öğrenmeye uzun bir süreliğine devam etmek ve verilen aralardan sonra tekrar sürece dönmek, c) yüksek bir etkinlik düzeyini muhafaza etmektir.

Yabancı dil öğretiminde sadece bilmek yeterli değildir, öğrencinin yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olması da şarttır (Leger ve Storch, 2009, s. 270). Etkili bir yabancı dil öğretmenin özelliklerinin başında derslerini işlerken öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve onları güdüleyebilmek gelmektedir (Aydın vd., 2009, s. 265). Güdüleyici bir sınıf atmosferi uzun vadede yabancı dil öğreniminde/ediniminde başarının kilit etmenlerinden biridir (Dörnyei, 2007, s. 719; Driscoll, 2005, s. 12). Raya ve Hewitt tarafından Avusturya, İtalya ve İspanya’da erken yaşta yabancı dil öğreten öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırma öğretmenlerin mesleki gelişim açısından en fazla ihtiyaç duydukları alanın öğrencilerini güdüleme teknikleri olduğunu göstermiştir (2001, akt. Edelenbos vd., 2006, s. 51). Bu yüzden öğretmenlerin bu yaş grubunun özelliklerini dikkate alarak, kısa ve uzun vadede çocukları yabancı dil öğrenme sürecine en etkili nasıl güdüleyebileceklerini bilmeleri

gereklidir. Bunun için alanyazında 20. yy.'ın ikinci yarısından itibaren günümüze kadar geliştirilmiş olan yabancı dil öğrenme sürecine dönük başlıca motivasyon kuramlarını incelemekte yarar vardır.

2.1.4.1.1.1. Sosyo-Eğitimsel Model (Sosyo-Kültürel Yaklaşım)

Yabancı dil motivasyonu araştırmalarında geleneksel olarak kullanılan modellerin başında Gardner ve Lambert tarafından geliştirilen *Bütünleştirici Motivasyon* (Integrative Motivation) kuramı gelir (Kormos ve Csizér, 2008). Bu kuram daha sonra Gardner ve arkadaşları tarafından yabancı dil ediniminde Sosyo-Eğitimsel Model adıyla modelleştirilmiştir (Masgoret ve Gardner, 2003). Model temelde birbirini doğrudan ya da dolaylı etkileyen dört boyuttan oluşur (Gardner, 1985, s. 145-166; MacIntyre, 2002, s. 47): yabancı dilin konuşulduğu sosyo-kültürel çevre, bireysel farklılıklar, öğrenme/edinim bağlamları ve dil öğrenme çıktıları. Bu değişkenler içerisinde tutum, motivasyon ve kaygıdan oluşan duyuşsal özellikler, modelin en fazla araştırılan bölümü olarak öne çıkmaktadır (MacIntyre, 2002, s. 47).

Gardner'ın bireyin duyuşsal özelliklerini incelediği motivasyon kuramı, Araçsal/Bütünleştirici ayrımını içermekle birlikte daha çok *bütünleştirici güdü* (*integrative motive*) diye tanımladığı ve sosyal psikoloji alanından etkilenen kapsamlı bir yapıya dayanmaktadır. Kuramında benzer isimleri kullanmakla birlikte *Bütünleştirici güdü* (*integrative motive*), *Bütünleştiricilik* (*integrativeness*) ve *Bütünleştirici yönelim* (*integrative orientation*) kavramları, birbirinden farklı anlama gelmektedir (Kormos ve Csizér, 2008, s. 329). Tablo 1'de görüldüğü gibi *Bütünleştirici Motivasyon* yapısı temelde A- Motivasyon (1-motivasyon yoğunluğu, 2- hedef dili öğrenme arzusu, 3- hedef dili öğrenmeye yönelik tutum), B- Bütünleştiricilik (4- bütünleştirici yönelim, 5- yabancı dillere ilgi, 6- hedef dili konuşan topluma yönelik tutumlar) ve C- Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumlar (7- yabancı dil öğretmenine yönelik değerlendirmeler ve 8- yabancı dil dersine yönelik değerlendirmeler) alt boyutlarını içerir (Dörnyei ve Skehan, 2003, s. 613).

Tablo 1.

Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modelinde yer alan duyuşsal değişkenler (Gardner, 2005)

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| Bütünleştirci Motivasyon (Bütünleştirci Gudu) | A) Motivasyon | 1) Motivasyon Yoğunluğu (Çaba) |
| | | 2) Hedef Dili Öğrenme Arzusu |
| | | 3) Hedef Dili Öğrenmeye Yönelik Tutumlar |
| | B) Bütünleştircilik | 4) Bütünleştirci Yönelim |
| | | 5) Yabancı Dillere Karşı İlgi |
| | | 6) Hedef Dili Konuşan Topluma Karşı Tutumlar |
| | C) Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumlar | 7) Yabancı Dil Öğretmenine Yönelik Değerlendirme |
| | | 8) Yabancı Dil Dersine Yönelik Değerlendirme |
| | D) Yabancı Dil Kaygısı | 9) Yabancı Dil Dersi Kaygısı |
| | | 10) Yabancı Dili Kullanma Kaygısı |
| | E) Araçsallık | 11) Araçsal Yönelim |

Motivasyon yoğunluğu (A1), yabancı dili öğrenme hedefini gerçekleştirmek için sarf edilen çabadır (Gardner, 1985, s. 51, 53; Masgoret ve Gardner, 2003, s. 128). Ancak motivasyon yoğunluğu tek başına güdülenmiş davranışı açıklamaya yetmez (Gardner, 1985, s. 53). Yabancı dil öğrenmek için aynı ya da benzer düzeyde çaba (A1) (motivasyon yoğunluğu) gösteren iki öğrenciden birinin yabancı dili öğrenmeye yönelik tutumları (A3) daha olumlu ve öğrenme arzusu (A2) daha fazla, dolayısıyla da geçirdiği bilişsel süreçler ve yaşadığı genel deneyim daha olumlu olabilir (Gardner, 1985, s. 53). Gardner (Gardner vd., 2004, s. 4; Masgoret ve Gardner, 2003, s. 128) hedef dili öğrenme arzusuyla (A2), hedef dilde yüksek bir yeterlik düzeyine erişme isteğini kastederken hedef dili öğrenmeye yönelik tutumlarla (A3) da hedef dili öğrenirken hissedilen duyguları/hazzı kasteder. Hedef dili öğrenme arzusu (A2) ve öğrenmeye yönelik tutum (A3) arasındaki korelasyon yüksektir (Gardner, 1985, s. 53). Diğer taraftan benzer düzeyde bir çaba (1) gösteren

diğer öğrencilerin gösterdikleri çabanın asıl nedeni sınavın yaklaşması ya da dersten sorumlu öğretmenin sert olması olabilir (Gardner, 1985, s. 53).

Bu yüzden motivasyon (A) kavramını ya da motive olmuş bir bireyi tam olarak tanımlamak için dört bileşen gerekir (MacIntyre, 2002, s. 46): Motivasyon yoğunluğu (A1), öğrenme arzusu (A2), hedef dili öğrenmeye yönelik tutum (A3), ve amaç (“İngilizce öğrenmek benim için neden önemli?” sorusunun cevabı). Amaç ile kastedilen, yabancı dil öğrenmenin gerisindeki nedenlerdir. Yabancı dil öğrenme hedefini gerçekleştirmek suretiyle ulaşılabilecek bu amaçlara *yönelim* (“orientation”) adı verilir (Gardner, 1985, s. 11). Bu yönelimler Bütünleştirici (B4) ya da araçsal (E11) olabilir.

Genellikle motivasyon ve yönelim (orientation) kavramları birbiriyle karıştırılır (Masgoret ve Gardner, 2003, s. 134; Oxford ve Shearin, 1994, s. 14). Motivasyon, motivasyonel yönelimin tanımladığı amaca ulaşmak için gerekli itici güçtür ve bu güç, amacı gerçekleştirme arzusu, dili öğrenmeye karşı olumlu tutum ve çabalardan kaynaklanır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 14). Bunlardan *bütünleştirici yönelime* (B4) göre öğrencinin yabancı dili öğrenme nedeni hedef dili konuşan topluluk hakkında bilgi edinmek, o topluluğun üyeleriyle tanışmak, onlarla iletişim kurmak, arkadaş olmak ve onlara daha da yakınlaşmaktır (Gardner, 1985, s. 54; Masgoret ve Gardner, 2004, s. 126-127). Bir başka deyişle hedef dili konuşan topluluğa karşı duyulan bir ilgi ve onlarla bütünleşme isteği söz konusudur. Gardner’ın bütünleştirici yönelim kavramına alternatif olarak tanımladığı *Araçsal yönelimde* (E11) yabancı dil öğrenmenin beraberinde getireceği kazançlara/faydalara (iyi bir iş, yüksek maaş) ulaşmak için yabancı dili bir araç olarak kullanmak söz konusudur (Dörnyei ve Skehan, 2003, s. 613; Gardner, 1985, s. 52).

Gardner (1985, s. 93), *Bütünleştirici yönelim* (B4) bileşenini daha kapsamlı bir yapı olan *Bütünleştiricilik* (Bütünleştiricilik) (B) başlığı altında inceler. *Bütünleştiricilik* (B) genel olarak bir bireyin başka bir kültürden/dilden bir grubun özelliklerini almaya açık olması olarak tanımlanır (Gardner, 2005, s. 7).

Bütünleştiricilik “öteki grupların bireyleriyle sosyal etkileşime girme konusundaki ilgi ve isteklilik düzeyini yansıtır” (Gardner ve MacIntyre, 1993, s. 159).

Bütünleştirici yönelim (B4) ile birlikte *Bütünleştiricilik* boyutunu oluşturan diğer bileşenler ise başka yabancı dillere karşı ilgi (B5) ve hedef dili konuşan topluma karşı tutumlardır (B6). Gardner’a göre yukarıda bahsedilen açıklığın ön koşulu yabancı dili konuşan topluma karşı olumlu tutumlara sahip olmaktır (Masgoret ve Gardner, 2004, s. 126). Ancak Gardner, bu olumlu tutumun sadece tek bir gruba değil, genel anlamda farklı yabancı dillere ve gruplara olabileceğini de vurgular (Gardner ve MacIntyre, 1993b, s. 2; Masgoret ve Gardner, 2004, s. 127). Bu üç bileşenden oluşan *Bütünleştiricilik* (B) yapısı, yukarıda bahsedildiği gibi genelde başka kültürlerle, özelde de hedef dilin kültürüne açıklığı yansıtır (Gardner, 1985, s. 146; Gardner, 2005, s. 10). Gardner (2005, s. 7), bu özelliğiyle *Bütünleştiricilik* boyutunun Yashima’nın *Uluslararası Duruş* (International Posture) kavramına benzediğini söyler. Yashima, *Uluslararası Duruş* kavramını “Japon öğrencilerin uluslararası topluma yönelik, İngilizce öğrenmelerini ve iletişim kurmalarını etkileyen genel tutumları” olarak tanımlar (Yashima, 2002, s. 62-63). Gardner’ın *Bütünleştiricilik* kavramından farkı özelde İngilizceyi belirli bir hedef dil grubuyla iletişim dili olarak değil, genelde uluslararası bir iletişim dili olarak nitelenmesidir (Yashima ve Zenuk-Nishide, 2007, s. 567). *Uluslararası Duruş* kavramı içerisinde kültürlerarası dostluk, bireyin kendisini uluslararası topluluğun parçası olarak hissetmesi, uluslararası olaylarla ilgilenme ve kendi ülkesi dışındaki ülkelerden insanlarla etkileşime hazır olma gibi özellikleri barındırır (Gardner, 2005, s. 7; Yashima, 2002, s. 57; Yashima ve Zenuk-Nishide, 2007, s. 567). Gardner’ın ve Yashima’nın farklı kültürlerle açıklık olarak özetlenebilecek *Bütünleştiricilik* ve *Uluslararası Duruş* yapıları bu araştırmanın çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri başlığı altında tanımlanan “özelde hedef dile, hedef dili konuşan insanlara ve kültürlerine, genelde de farklı kültürlerle ve dillere açıklık ve olumlu tutum geliştirme” hedefiyle kısmen de olsa örtüşmektedir.

Gardner’ın sosyo-eğitim modelinde *Bütünleştiricilik* (B) ile birlikte *Motivasyona* (A) doğrudan etki eden bir diğer yapı da *Öğrenme ortamına yönelik*

tutumlarıdır (C) (Gardner, 2005, s. 10). Bu tutum, öğrencinin öğretmen (C7) ya da derse (C8) ilişkin değerlendirmelerinin bir sonucu olarak oluşur (Gardner, 2005, s. 10; Masgoret ve Gardner, 2004, s. 127). Öğrencilerin tutumları sınıf atmosferi, materyal çeşitliliği ve niteliği, öğretmen vb. gibi değişkenlerden etkilenir (Gardner, 2005, s. 10).

Gardner, bütünleştirici motivasyonu ilk üç yapının (A, B, C) birleşimi olarak tanımlar ve bütünleştirici motivasyona sahip olan bireyleri, öncelikle hedef dili öğrenmeye güdülenmiş, hedef dilin konuşulduğu toplumla iletişime açık ve öğrenme durumuna yönelik olumlu tutumlara sahip bireyler olarak görür (MacIntyre, Clement, ve Noels, 2007, s. 273; Masgoret ve Gardner, 2003, s. 128). Ayrıca bu bireylerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Gardner, 1985, s. 54-55) ve bunun da yabancı dil ediniminde başarıyı daha olumlu etkilediği bildirilmiştir (Masgoret ve Gardner, 2003, s. 154).

Toplam 75 bağımsız örneklem grubundan 10.489 birey üzerinde yapılan çalışmalar *bütünleştiricilik* (B) ve *öğrenme ortamına yönelik tutumların* (C) birlikte *motivasyonu* (A) etkilediğini ve *motivasyonun* (A) doğrudan başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Gardner vd., 2004, s. 2; Masgoret ve Gardner, 2003, s. 124). Ayrıca Gardner, yabancı dil öğrenme zorunluluğu bittiğinde yabancı dil öğrenmeyi bırakan öğrencilerin bütünleştirici motivasyonunun düşük olduğunu saptamıştır (1983, akt. Gardner, 2005, s. 13). Yapılan çalışmalarda bütünleştirici yönelimleri olanların, araçsal yönelimleri olan öğrencilere göre daha fazla motivasyon yoğunluğu (A1) gösterdiği bulunmuştur (Gardner, 1985, s. 53).

Modelin bir diğer unsuru olan yabancı dil kaygısı özelde sınıf içi kaygı (D9) ve genelde sınıf dışında yabancı dilin kullanılabileceği durumlarda hissedilen kaygı (D10) olmak üzere ikiye ayrılır (Gardner, 2005, s. 11). Motivasyon ve kaygı arasında karşılıklı bir ilişki vardır (MacIntyre, 2002, s. 64). Gardner (2009, s. 4-5), bireyin *bütünleştirici motivasyona* sahip olabilmesi için ayrıca kaygı düzeylerinin de düşük olması gerektiğini belirtir ve bu ilişkiyi şöyle formüle eder:

$$\text{Bütünleştirici motivasyon} = A + B + C - D$$

Gardner'ın *bütünleştiricilik* boyutunun sadece hedef dili konuşan insanlarla doğrudan temasın olduğu durumlar için geçerli olduğu ve sınıf dışında hedef dili kullanmanın sınırlı olduğu ortamlar için geçerli olmadığına yönelik görüşler 1990'lı yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır (MacIntyre vd., 2007, s. 273). Masgoret ve Gardner (2008, s. 134-135) ise buna itiraz ederek modelin hem hedef dilin sınıf dışında yaygın kullanıldığı durumlarda hem de kullanılmadığı durumlarda, bir diğer deyişle hedef dil gruplarıyla yoğun temasın olduğu ve olmadığı durumlarda geçerli olduğunu vurgular. Diğer taraftan özellikle İngilizcenin günümüzde uluslararası ortak bir iletişim dili (*lingua franca*) haline gelmesinin sonucunda, İngilizce için *bütünleştiricilik* boyutunun geçerliliğini yitirmesine neden olduğunu düşünenler vardır (Kormos ve Csizér, 2008, s. 330). Bu eleştirinin temelinde çoğu öğrencinin İngilizceyi sadece Amerikan ya da İngiliz toplumlarıyla kendilerini özdeşleştirmek ve onlardan biri gibi olmak için öğrenmediği gerekçesi yatmaktadır. Ancak Gardner (2005, s. 7), *Bütünleştiricilik* kavramının (ya da bütünleştirici eğilimin ya da bütünleştirici motivasyonun) çalışmalarında hiçbir zaman bireyin başka bir kültürel topluluğun bir bireyi olma isteğini yansıtan bir anlamda kullanılmadığını vurgulayarak literatürdeki yanlış yorumlara işaret etmektedir. Ayrıca Bütünleştiricilik (B) yapısı, özelde hedef dilin kültürüne açıklığı yansıtırken genelde başka kültürlerle karşı bir açıklığı içerir (Gardner, 1985, s. 146; Gardner, 2005, s. 10). İngilizcenin giderek bir dünya dili haline geldiği günümüzde de İngilizceyi öğrenmek küresel kültürün bir parçası olma isteğiyle de ilişkilendirilebilir. Bu yönüyle de Dörnyei ve Csizér (2002, s. 453), Gardner'ın *bütünleştiricilik* kavramının günümüzde genişletilmiş bir bakış açısıyla geçerliliğini hala koruduğunu vurgulamaktadır. Diğer taraftan günümüzde bazı çalışmalarda Gardner'ın *bütünleştiricilik* altboyutunun yeniden yorumlanarak hedef dili konuşan belirli toplumlarla bütünleşmekten ziyade, küresel dünyayla bütünleşmek anlamında yeniden tasarlandığı da görülmektedir (Dörnyei, 2005, s. 95; Lamb, 2004, s. 4).

2.1.4.1.1.2. Pekiştirme Kuramı (Davranışçı Kuram)

Alanyazında en fazla kabul gören motivasyon kuramlarının başında uyarıcı, tepki ve ödül (pekiştireç) ilişkisine dayanan davranışçı kuram gelmektedir (Oxford ve Shearin, 1994). Buna göre öğrenciye yabancı dil öğrenme sürecinde verilecek ödüller (pekiştireçler) içsel (öğrencinin sürecin kendinden zevk alması) ya da dışsal (övgü, not, hediye vb.) olabilir (Oxford ve Shearin, 1994). İçsel ödüllerin yaratacağı içsel motivasyonun, dışsal ödüllerin yaratacağı dışsal motivasyondan daha etkili olduğu yönünde genel bir kabul vardır (Oxford ve Shearin, 1994). Ancak davranışçı kuramda dışsal motivasyona daha fazla önem verilir (Duy, 2007).

Öğrencilerin derse yönelik motivasyonu içsel veya dışsal (araçsal) olabilir: örneğin Ersen Yanık (2009) çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin derse karşı olumlu düşüncelerinin gerisinde öncelikle iş bulmak, bilgisayar kullanmak, turistlerle konuşmak gibi dışsal nedenler ve ardından dersin eğlenceli geçmesi gibi içsel nedenler olduğunu bulmuştur. Öyle ki bu yaş grubunda motivasyonu düşük olan öğrenciler, orta öğretim giriş sınavlarında İngilizcenin sorulmamasının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir (Ersen Yanık, 2009).

Öte yandan küçük yaş grupları söz konusu olduğunda çocukların, yetişkinlerdeki gibi bu uzun vadeli getirilerin bilincinde olmaları ve güdülenmeleri beklenemez (Tost Planet, 1997). Örneğin Atlı (2008), 4. sınıfa devam eden Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenme nedenleri açısından gelecekte iş bulma, yabancı ülkeleri ziyaret etme ve yabancı biriyle evlenme gibi uzun vadeli gerekçelerin etkisinin zayıf olduğunu bulmuştur. Yetişkinlerin aksine çocukların yabancı dil öğretimine içsel güdülerle yaklaşmaları beklenir (Edelenbos vd., 2006, s. 9). Çocukları güdüleyen temel etmen, yabancı dil öğrenmenin kısa ya da uzun vadeli ödüllerinden çok öğretmenlerine karşı duydukları sevgi ve etkinliklerin eğlenceli geçmesini sağlayan etkinlik, görev ve materyallerdir (Moon, 2000, s. 16; Nikolov, 1999, s. 53). Dörnyei (2001) de yabancı dil öğrenimiyle ilgili ilk deneyimlerin

özellikle öğrencilerde yabancı dil öğrenimiyle ilgili olumlu *içsel değerler* yaratacak nitelikte eğlenceli ve ilgi çekici deneyimler olması gerektiğini savunmaktadır.

Diğer taraftan yapılan araştırmalar içsel motivasyonun sadece eğlence ve oyun unsurlarıyla değil, aynı zamanda zihinsel açıdan zor bir görevi yapmaktan ve sonucundaki kişisel başarının yarattığı tatmin duygusundan da beslendiğini göstermektedir (Edelenbos vd., 2006, s. 147). Bu açıdan tatmin duygusu yaratan becerilerin başında hedef dilde iletişim kurabilmek gelmektedir (Moon, 2000, s. 18). Ayrıca Wu (2003, s. 503) içsel motivasyonun daha çok ergen ve yetişkin gruplarla çalışıldığını, ancak erken yaşta yabancı dil öğretimi boyutunun yeterince araştırılmadığını belirtmektedir.

2.1.4.1.1.3. İhtiyaç-Başarı Kuramı (Need Achievement Theory)

Murray başarı ihtiyacını “zor bir işi en iyi şekilde ve en kısa sürede başarabilmek için gerekli engelleri aşma, güç sarf etme ve çabalama” arzusu veya eğilimi olarak tanımlar (1938, akt. Beck, 2004, s. 322). McClelland, bu ihtiyacı yoğun yaşayan bireylerin hedeflerinin peşinden daha azimle koştuğunu, daha fazla çabaladığını ve orta düzeyde risk aldıklarını söyler (1985, akt. Beck, 2004, s.323). Bu bireyler makul düzeyde zor bir işi başarmanın verdiği haklı bir gurur duygusunu yaşamak ile çok zor bir işi başaramamanın doğuracağı utanç duygusundan kaçınmak arasında bir denge kurmaya çalışırlar (Beck, 2004, s. 323). Dolayısıyla bu kurama göre bireyin eylemlerinin temelde başarılı olma ihtiyacından veya başarısız olma korkusundan etkilendiği söylenebilir (Oxford ve Shearin, 1994, s.17). Yabancı dil öğrenme sürecinde de özellikle geçmiş başarılar öğrencileri olumlu yönde motive ederken geçmiş başarısızlıklar da öğrenme sürecinden kaçınmayı beraberinde getirebilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 17).

2.1.4.1.1.4. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory)

İhtiyaç başarı kuramından hareketle geliştirilmiş bir diğer motivasyon kuramı **Beklenti-Değer** kuramıdır. Beklenti-değer kuramını geliştiren Atkinson, insanların başarı odaklı bir eylemde bulunma eğiliminin, başarı ihtimalinin ne kadar güçlü

olduğuna, başarının teşvik edici değerine ve işi başarmış olmanın birey için ne kadar değerli olduğuna bağlı olduğunu savunur (1964, akt. Beck, 2004, s. 326). Atkinson’a (1964, akt. Wigfield, Tonks ve Klauda, 2009, s. 56) göre bireyin başarıyla ilgili bu beklenti ve değer algıları duruma ve göreve göre değişir.

2.1.4.1.1.5. Yükleme Kuramı (Attribution Theory)

İlk kez Fritz Heider tarafından ortaya atılan ve Bernard Weiner tarafından geliştirilen *Yükleme Kuramına* göre bireyler başarı ve başarısızlıklarının sebeplerini dört temel nedene yüklerler: beceri, çaba, görevin güçlüğü ve şans (Beck, 2004, s. 332; Duy, 2007, s. 597; Skehan, 1989, s. 51). Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlıklarını bu nedenlerden birine bağlamaları gelecekte başarılı olmak için gösterecekleri güdülenme düzeyini etkilemektedir (Beck, 2004, s. 336; Duy, 2007, s. 598). Başarı güdülenmesi yüksek olan öğrenciler genellikle olumlu ya da olumsuz sonuçları çaba ve beceri gibi içsel nedenlere yüklerler (Duy, 2007, s. 598). Aksine başarısız öğrenciler, başarısızlıklarını genellikle şansla ve ilgili davranışa ilişkin becerilerinin olmamasıyla açıklamayı tercih ederler (Covington, 1984, s. 7).

2.1.4.1.1.6. Özyeterlik Kuramı (Self-efficacy Theory)

Bandura (1986, s. 391) özyeterlik inancını “bireylerin belirli bir işi başarabilmek için gerekli eylemleri örgütleyebilme ve gerçekleştirebilme kabiliyetlerine ilişkin yargıları” olarak tanımlar. Özyeterlik algısı, engeller ya da hoş gitmeyen yaşantılar karşısında bireylerin sarf edecekleri çabanın düzeyini belirler ve bireyler özyeterlik inançları artıkça daha enerjik ve dirençli olurlar (Bandura ve Adams, 1977, s. 287-8). Bandura bu yönüyle özyeterlik algısının başarılı olmak için bireyin motivasyonunu düzenleyen bilişsel bir süreç olarak niteler (1991, akt. Bandura, 1993). Bandura’ya göre (1997, akt. Schunk ve Pajares, 2009, s. 35) öğrenme kabiliyeti konusunda şüpheleri olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, yüksek özyeterlik algısına sahip öğrenciler daha katılımcı, daha çalışkan, daha azimli, daha ilgili ve daha başarılıdır.

Öğrencilerin özyeterlik algılarını geliştirmelerinde etkili olan dört temel kaynak; bireyin başarı ve başarısızlıkları, başkalarının başarı ve başarısızlıklarına dair gözlemleri, çevresel telkinler ve bireyin psikolojik/duygusal durumudur. Buna göre kişinin gerçek başarı olarak algıladığı deneyimleri özyeterlik algısını güçlendirirken başarısızlıklar da zayıflatmaktadır. Diğer taraftan başkalarının herhangi bir görevi başarması, bireyin “o başarabiliyorsa ben de başarabilirim” mantığıyla kendisini yeterli hissetmesine ve söz konusu görevi yapmak için güdülenmesine neden olmaktadır. Öğretmen, ebeveyn vb. kişilerin çocuğun düzeyine uygun olması koşuluyla herhangi bir görevi başarabileceğine yönelik ikna edici telkinleri de özyeterlilik algısının artmasında önemli rol oynar. Bu olumlu telkinler, özyeterlik algısını güçlendireceği gibi, olumsuz telkinler de zayıflatabilir. Son olarak, herhangi bir görevi yerine getirme düşüncesinin yaratacağı kaygı, korku, stres gibi duygular da bireyin özyeterlik algısını zayıflatmakta etkili olabilir (Schunk ve Pajares, 2009, s. 36-37).

2.1.4.1.1.7. Özdeğer Kuramı (Self-Worth Theory)

Martin Covington tarafından geliştirilen özdeğer kuramına göre insanların en önemli önceliği kendi kendini değerli olarak kabul etme ve olumlu bir benlik algısı oluşturma ihtiyacıdır (Covington, 1984, s. 8; Dörnyei, 1998, s. 120). Buna göre ders başarısı çocuğun kendini değerli bir kişi olarak algılaması veya kişisel değerini koruması için bir ihtiyaçtır (Covington, 1984, s. 4). Bir başka deyişle, öğrenci kendisini sevecenlik, iyilik, cesaret gibi kişisel özelliklerinden çok, okul başarısına endeksleyerek değerli ya da değersiz görür (Dörnyei, 2007, s. 730). Küçük yaştaki çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar öğrencilerin sıkı ve gayretli çalışmayı başarıyla, dolayısıyla değerli olmayla bir tuttuklarını göstermiştir (Covington, 1984, s. 9). Diğer taraftan öğrenciler özdeğerlerini korumak amacıyla başarısızlıklardan kaçınma eğilimi gösteren çeşitli stratejiler geliştirebilirler. Bunlar, bireyim başarı beklentisiyle ilişkili eyleme hiç kalkışmaması ve öğrencinin kapasitesinin altındaki çok kolay görevlere ya da kapasitesinin üzerindeki çok zor görevlere talip olmasıdır (Duy, 2007, s. 609; Covington, 1984, s. 12). Öğrencilerin özdeğer algılarını olumlu yönde

geliştirmek amacıyla öğretmenler; öğrencilere olumlu geribildirimler sunarak özyeterlik algılarını yükseltmeli, öğrencileri başkalarıyla kıyaslayarak değil kendi kendisiyle değerlendirmeli, başarı veya başarısızlıklarının gerçek nedenlerini sorgulamalarına yardımcı olmalı, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemeli, içsel olarak güdülenmelerine yardımcı olmalı, rekabetçi değil işbirlikçi bir ortam yaratmalıdır (Duy, 2007, s. 609-610; Leger ve Storch, 2009, s. 280).

2.1.4.1.1.8. Eşitlik Kuramı (Equity Theory)

Öğrenci, yabancı dil öğrenme sürecinde harcadığı çaba (süre, emek, para vb.) ile süreç sonunda elde ettiği çıktılar (dört dil becerisini kullanabilme yeterliliği, olumlu duyuşsal davranışlar) arasında bir karşılaştırma yaparak sürece devam edip etmeyeceğine yönelik bir karara varabilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 20). Örneğin birkaç yıl örgün eğitim kapsamında yabancı dil dersleri alan bir öğrenci temel düzeyde de olsa kendini hala İngilizce ifade edemediğini düşünürse, yabancı dil öğrenmeye devam etme konusunda motivasyonu düşebilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 20).

2.1.4.1.1.9. Bilişsel Gelişimsel Kuram (Cognitive Developmental Theory)

Psikologlar genellikle çocukların dünyayla ilgili yeni şeyler öğrenmeye karşı içsel bir güdülenmeye sahip olduklarına inanmaktadır (Dörnyei, 2007, s. 727). Gelişim ve öğrenme psikologlarından Piaget, gelişim aşamalarını geçirirken her çocuğun şema denilen bilişsel yapıları yeni bilgilerle örtüştürmeye ya da yeni bilgileri bu şemalara uydurmaya çalıştığını savunur (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Bu yüzden öğrenmeye yönelik motivasyon, bireyin zihinsel yapılarının doğal çalışma seyrinin bir sonucu olarak gerçekleşen bilinçsiz bir çabadır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23).

Vygotsky'e göre ise öğrenme, Piaget'in açıkladığı kadar bireysel bir bilişsel süreç olmayıp daha bilgili bir başkasının desteğini gerektirir (Brewster vd., 2004, s. 30; Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Bu kişi sayesinde öğrenci mevcut gelişimsel düzeyinden bir sonraki potansiyel gelişim düzeyine ulaşabilir (Oxford ve Shearin,

1994, s. 17). Bu iki gelişim düzeyi arasındaki mesafeye Yakınsal Gelişim Alanı (YGA-Zone of Proximal Development) denir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Öğrenme ve ilerlemenin gerçekleştiği YGA üç aşamada kat edilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23): 1- Öğretmen, veli ya da daha bilgili bir akranın yardımı, 2- Kişinin kendi kendine yardımını (kendi kendini düzeltme, kendi kendini yönlendirme), 3- Yardımsız bağımsız çalışma, yabancı dilin içselleştirilmesi, otomatikleşmesi ve akıcı hale gelmesi.

2.1.4.1.1.10. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Humanistik Yaklaşım)

Maslow, motivasyonu insanoğlunun biyolojik ihtiyaçlarından psikolojik olanlara doğru aşamalı bir şekilde sıralanan gereksinimlerini gidermeye sevk eden bir güç olarak tanımlar (Maslow, 1987). Oxford ve Shearin (1994, s. 17), bu ihtiyaçlardan özellikle ikincisi olan güvende hissetme ihtiyacının yabancı dil sınıfları için önemine işaret eder. Yazarlara göre öğrencilerin kendilerini duyuşsal olarak güvende hissetmedikleri durumlarda hedef dilde iletişim kurma ve derse katılım gibi istedik öğrenci davranışları olumsuz etkilenir ve motivasyon düşer.

2.1.4.1.1.11. Başarı Hedefi-Yetkinlik Kuramı (Achievement Goal-Mastery Theory)

Motivasyon kavramını özelde öğrencinin sınıf içi hedef belirleme davranışı açısından ele alan eğitim psikologları Ames ve Archer (1988, akt. Oxford ve Shearin, 1994, s. 22) iki tür başarı hedefi belirlemişlerdir. Bunlardan birincisi görev ya da öğrenme hedefi de denilen *yetkinlik* (mastery) hedefi, ikincisi de ego hedefi de denilen *performans* hedefidir (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin ve Midgley, 2001, s. 35). Yetkinlik hedefi olan öğrenciler için başarının ölçütü söz konusu bilgi veya beceriyi gerçek anlamda kazanmak; performans hedefi olan öğrenciler için başarının ölçütü ise diğer öğrencilerden daha iyi olduklarını göstermektir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 22; Patrick vd., 2001, s. 35). Buna göre *yetkinliği* hedefleyen öğrenciler öğrenme sürecini önemser, yeni beceriler kazanmak için çaba gösterir, dersi daha

fazla sever ve çabanın başarıyı getireceğine inanırlar (Oxford ve Shearin, 1994). *Performansı* hedefleyen öğrenciler ise, kendilerine başarılı denmesini ister; beceriyi başarıyla, başkalarını geçmekle ve az çabayla başarıya ulaşmakla eşdeğer görürler (Oxford ve Shearin, 1994, s. 22). Oxford ve Shearin (1994, s. 22), bu hedeflerden yetkinlik hedefinin öğrencilerde olumlu özyeterlik algısı, strateji kullanımı, risk alma, derse katılım gibi özellikler açısından yabancı dil öğretimi bağlamında daha etkili ve olumlu bir motivasyon yaratacağını belirtmektedir.

2.1.4.1.12. Özbelirleyicilik Kuramı (Psikolojik-Bilişsel Yaklaşım)

Motivasyon kuramları arasında içsel ve dışsal motivasyon ayrımı yapan bir başka kuram da özbelirleyicilik kuramıdır. Özbelirleyicilik; bireyin kendi eylemlerinin nedenleri üzerinde kontrole sahip olması, bir başka deyişle belirli bir eylemi özgür iradesiyle, kendi belirleyiciliğini kullanarak yapması olarak açıklanabilir (Deci ve Ryan, 1985). Bu özerklik duygusu bireye içsel bir motivasyon sağlamaktadır (Dörnyei ve Skehan, 2003). Noels ve arkadaşları, Deci ve Ryan'ın özbelirleyicilik kuramından hareketle motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon sınıflandırmasını içeren bir motivasyon yönelimleri modeli geliştirmiştir (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000). Modelde içsel motivasyon (yönelim), “herhangi bir eylem ilginç veya eğlenceli görüldüğü için, bizzat o eylemi yapmış olmak amacıyla yapma arzusuna” (Noels vd., 2000, s.274) karşılık gelir. İçsel motivasyon, bireylerin üç temel ihtiyacı olan özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilgililik (relatedness) ihtiyaçlarını karşılamanın verdiği bir hoşnutluğu içerir (MacIntyre vd., 2007).

Dışsal motivasyon (yönelim) sınıflandırmasında ise içsel motivasyonun aksine özbelirleyicilik özelliği azalan üç tür düzenleme vardır (Deci ve Ryan, 1985; MacIntyre vd., 2007; Şad ve Gürbüz Türk, 2009): *tanımlanmış düzenleme, normatif düzenleme, dışsal düzenleme*. Buna göre *tanımlanmış düzenlemede* öğrenme eylemi ilginç ya da eğlenceli olmasa da arzu edilen başka bir hedefi gerçekleştirmeye vesile olduğu için yapılır. *Normatif düzenlemede* suçluluk duygusundan kaçınmak veya toplumdaki prestijini artırmak amacıyla öğrenme işini yapmaya karşı içsel bir baskı

oluşur. Özbelirleyiciliğin en az olduğu *dışsal düzenleme*de ise bir ödüle ulaşma ya da bir cezadan kaçınma ilkesine dayalı araçsal bir motivasyon söz konusudur. *Motivasyonsuzluk kategorisinde* ise eyleme yönelik herhangi bir motivasyon ya da niyet yoktur (MacIntyre vd., 2007, s. 274-275).

Yapılan çalışmalar özbelirleyiciliği/içsel motivasyonu yüksek bireylerin daha fazla motivasyon yoğunluğu (çaba) gösterdiğini, yabancı dili daha sık kullandığını, daha yüksek konuşma ve okuma yeterliliğine sahip olduğunu, kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu, yüksek özyeterliliğe ve yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir (MacIntyre vd., 2007, s. 275).

2.1.4.1.1.13. Motivasyonel Özdüzenleme (Motivational Self-regulation)

Bandura'nın geliştirdiği özdüzenleme modeline göre bireyin yeterlik algısı ve istenen sonuçlara ulaşabilmenin elinde olduğuna dair inancı, bir göreve dair başarı beklentilerinin önemli bileşenlerini oluşturur (1986, 1988, akt. MacIntyre, Noels ve Clement, 1997, s. 268).

Nispeten yeni olan bu kavram, öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri için gerekli bilgi ve becerilerin neler olabileceğini sorgular (Dörnyei ve Skehan, 2003). Bu beceriler zihinsel açıdan dikkat dağıtan çevresel etmenlerle başa çıkmaya, duyuşsal ya da fiziksel ihtiyaçlar veya durumların üstesinden gelmeye yardımcı olan özyönetim becerilerini içerir (Dörnyei ve Skehan, 2003). Bandura'ya göre bireyin bu süreç üzerindeki kontrol algısı hedefe ulaşmada sarf edeceği çabanın miktarı açısından belirleyicidir (1986, 1988, akt. MacIntyre vd., 1997, s. 268).

2.1.4.1.1.14. İletişim Kurmaya İsteklilik (WTC-Willingness to communicate)

Çağdaş iletişimsel yabancı dil öğretim yaklaşımlarına göre öğrenciler yabancı dili performansa dönüştürebilmelidir (Leger ve Storch, 2009). Öğrencilerin yabancı dili bu şekilde aktif kullanmaya yönelik motivasyonları ise “iletişim kurmaya isteklilik” başlığı altında yeni bir kavram olarak incelenmektedir (Leger ve Storch,

2009, s. 269). MacIntyre, Clement, Dörnyei ve Noels (1998), iletişim kurmaya isteklilik kavramını “belirli kişi ya da kişilerle belirli bir zamanda yabancı dili kullanarak iletişime girmeye karşı hazırbulunuşluk” (s. 547) olarak tanımlar. Modelde yabancı dil edinimi ve kullanımını etkileyen psikolojik ve dilbilgisel etmenler (örneğin durumluk ve sürekli dilsel özgüven; kişiler arası motivasyon, gruplar arası tutumlar, motivasyon ve iklim; iletişim edimi ve tecrübesi; çeşitli kişilik özellikleri) organik bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilmiştir (Dörnyei ve Skehan, 2003, s. 621).

2.1.4.1.1.15. Süreç Modeli (Motivasyonel Benlik-Sistemi)

Dörnyei'nin geliştirdiği motivasyonel benlik-sistemi kuramı yabancı dil öğrenme motivasyonunun dinamik ve zamanla değişen doğasını açıklamaya çalışır (Dörnyei, 2005, s. 66; Kormos ve Csizér, 2008, s. 328). Öğrencilerin yaşla birlikte değişen motivasyonel ve tutumsal eğilimlerini sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlar (Dörnyei, 2005, s. 83; Kormos ve Csizér, 2008, s. 328). Temelde Higgins tarafından geliştirilen *self-discrepancy* (benlik farkı) kuramına dayanır (Dörnyei, 2005, s. 100; Kormos ve Csizér, 2008, s. 331). Higgins, motivasyonun bireyin olmak istediği (ideal) kişi ya da başkalarının olmasını beklediğini düşündüğü kişi ile gerçekte olduğu kişi arasındaki farkı azaltma isteğinden kaynaklandığını ileri sürer (1987, akt. Kormos ve Csizér, 2008, s. 331). Dörnyei'nin motivasyonel benlik-sistemi kuramı da benzer şekilde, İdeal Hedef Dil Benliği (Ideal L2 Self), Zorunlu Hedef Dil Benliği (Ought-to L2 Self) ve Hedef Dili Öğrenme Yaşantılarından (L2 Learning Experience) oluşur (Dörnyei, 2005; Kormos ve Csizér, 2008; MacIntyre vd., 2007).

İdeal Hedef Dil Benliği, bireyin idealindeki (olmak istediği) kişinin yetkin bir yabancı dil kullanıcısı olmasıyla alakalıdır (Dörnyei, 2005, s. 105; Kormos ve Csizér, 2008, s. 331). Birey olmak isteği kişi ve şu anda olduğu kişi arasındaki farkı azaltmak amacıyla yabancı dil öğrenmeye motive olur. Bu boyut, bireyin kendisini kafasında canlandırdığı hedef dil toplumunun bir bireyi olarak görmesi yönüyle Gardner'ın *bütünleştiricilik* kavramının yeniden yorumlanmış hali olarak

düşünülebilir (MacIntyre vd., 2007, s. 276). *Zorunlu Hedef Dil Benliğine* göre yabancı dil yetkinliği “kişinin çeşitli görev, sorumluluk veya zorunluluklarıyla bağlantılı olası olumsuz sonuçlardan kaçınmak için sahip olması gerektiğini düşündüğü bir niteliği” ifade eder (Dörnyei, 2005, s. 105). Bu yönüyle araçsal ya da dışsal bir motivasyon özelliği taşır. *Öğrenme Yaşantıları* ise doğrudan yabancı dil öğrenme ortam ve yaşantılarıyla alakalı motivasyondur (Dörnyei, 2005, s. 106). Dörnyei (2005) yaşantılardan kaynaklanan bu motivasyonu daha içsel olarak nitelendirir.

2.1.4.1.2. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Tutum

Gardner (1985, s. 9) tutum kavramını “bireyin herhangi bir kişi ya da nesneye dair inanç veya görüşlerinden hareketle geliştirdiği, o kişiye veya nesneye yönelik kıymet biçici bir tepki” olarak tanımlar. Ozankaya (1984), çevrenin tutumların oluşmasındaki rolünü de vurgulayarak tutum kavramını “belirli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belirli biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış eğilim ya da yönelimler” (s.131) olarak tanımlar.

Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecine, içerisinde büyüdükleri sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmiş belirli tutumlarla gelirler (Moon, 2000, s. 15). Ancak bu tutumlar eğitim yaşantılarının doğrudan ya da dolaylı bir sonucu olarak süreç içerisinde değişim gösterebilir. Yabancı dil programlarının amacı bu tutumlardaki değişimin istendik yönde olmasını sağlamaktır. Bu tutumsal değişimin, yabancı dil motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkilemesi arzu edilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrencinin genelde yabancı dil(ler) öğrenmeye, yabancı insanlara ve onların kültürlerine, özelde de yabancı dil dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri dil öğretiminin önemli duyuşsal hedefleri arasında sayılmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 105; Brewster vd., 2004, s. 23; Dörnyei, 2007, s. 727; Edelenbos vd., 2006: 129; Ellis, 2004, s. 14; Gardner ve MacIntyre, 1993b, s. 2).

Öğrencilerin olumlu tutumları öğrenme sürecinin başarısıyla doğrudan bağlantılıdır (Moon, 2000, s. 18). Gardner’a (1985, s. 8) göre öğrencinin

“tutumlarının olumlu olması halinde, diğer değişkenlerin eşit olması koşuluyla, yabancı dille ilgili yaşantıların zevkli olma ihtimali ve öğrencinin yabancı dil öğrenmeye devam etme ihtimali” artmaktadır. Bunun karşılığında, eğlenceli ve hoşagiden yaşantılar da çocukların dil öğrenme sürecine yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlayacaktır (Çakır, 2004, s. 103; Moon, 2000, s. 7). Tutumlar öğrencilerin yaşına göre de değişiklik gösterebilir. Bu araştırma kapsamında ele alınan yaş grubu (10-11 yaş ve altı) yabancı dil öğrenmeye daha hevesliyen ergenlik öncesi 11-12 ve üstü yaş grupları ilgilerini yitirerek, arkadaşlarının önünde gülünç duruma düşmek istemedikleri için yabancı dil derslerine karşı olumsuz bir tutum bile geliştirebilirler (Moon, 2000, s. 17). Küçük yaş grubunun yabancı dil dersleriyle ilgili tutumların belirlenmesinde başta öğretmen ve kullanılan yöntemler olmak üzere, genel ders atmosferi ve ailelerin tutumlarının etkili olduğu bilinmektedir (Gardner, 1985, s. 8; Moon, 2000, s. 12).

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin başlıca avantajlarının arasında istedik bilişsel çıktılarının yanında çok değerli kültürel kazanımlar da yer almaktadır (Ellis, 2004). Küçük yaşlarda yabancı dille tanışmak, çocuğun yabancı insanları ve yabancı kültürleri tanıyabilmesine, onları anlayabilmesine ve ufkunu genişletmesine olanak sağlar (Genç, 2004, s. 111). Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (Avrupa Konseyi, 2009, s. 12, 105) yabancı dil öğretim programlarında, çok dilliliğe ve farklı kültürlere açıklığa yönelik olumlu tutum geliştirilmesi önemli bir kazanım olarak tanımlanmaktadır. Programda “yeni deneyimlere, farklı insanlara, düşünelere, halklara, toplumlara ve kültürlere karşı açıklık ve ilgi” (s.105) yaş ayrımı gözetilmeksizin her yabancı dil öğrencisinin istedik duyuşsal davranışları arasında tanımlanmıştır. Çocuklar için farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmek, yabancı dil öğrenmeye yönelik isteklerinin temel kaynaklarından biridir (Djigunovic, 2009, s. 83). Yabancı insanlarla iletişim kurmaya isteklilik ise bu insanlara ve kültürlerine karşı olumlu bir tutumu gerektirir. Hedef dile, bu dili konuşan insanlara ve kültürlere karşı geliştirilecek olumlu tutumlar çocukların dil öğrenme motivasyonlarını da olumlu düzeyde etkileyecektir (Ellis, 2004; Gardner, 1985). Gardner da sosyo-eğitim

modelinde özelde hedef dili konuşan toplumlara, genelde de farklı dillere karşı olumlu tutum ve ilginin yabancı dil öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilediğini kanıtlamıştır (MacIntyre vd., 2007; Masgoret ve Gardner, 2003).

Yashima da Gardner'ın *bütünleştiricilik* kavramına benzer *Uluslararası Duruş* (International Posture) adında bir tutum değişkeni tanımlamıştır (Gardner, 2005). Yashima (2002, s. 62-63), özelde Japonya bağlamı için geliştirdiği *Uluslararası Duruş* kavramını “Japon öğrencilerin, İngilizce öğrenmelerini ve iletişim kurmalarını etkileyen, uluslararası topluma yönelik genel tutumları” olarak tanımlar. Gardner'ın *bütünleştiricilik* kavramından farkı özelde İngilizceyi belirli bir hedef dil grubuyla iletişim dili olarak değil, uluslararası genel bir iletişim dili olarak nitelemesidir (Yashima ve Zenuk-Nishide, 2007, s. 567). *Uluslararası Duruş* kavramı, kültürlerarası dostluk, bireyin kendisini uluslararası topluluğun parçası olarak hissetmesi, uluslararası olaylarla ilgilenme ve kendi ülkesi dışındaki ülkelerden insanlarla etkileşime hazır olma gibi özellikleri içerisinde barındırır (Gardner, 2005; Yashima, 2002; Yashima ve Zenuk-Nishide, 2007).

2.1.4.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı

Yabancı dil öğretimi sürecinde gerek motivasyon ve tutum açısından gerekse ders başarısı açısından öğrencileri olumsuz yönde en fazla etkileyen değişkenlerin başında kaygı düzeyi gelmektedir (Aydın vd., 2009; Çakır, 2004; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Gardner ve MacIntyre, 1993b; MacIntyre vd., 2007; MacIntyre ve Gardner, 1991b; Nikolov, 2009). Scovel, kaygı kavramını “tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu ya da korku duygusu” olarak tanımlamaktadır (1991, akt. Ergür, 2004, s. 48). Psikologlar, bireylerin günlük hayatlarını etkileyecek genel bir kaygı durumunun (sürekli kaygı-*trait anxiety*) yanında sınav kaygısı, matematik veya fen kaygısı, yabancı dil kaygısı gibi duruma özgü geçici kaygı (durumluk kaygı-*state anxiety*) türlerini tanımlamaktadır (Horwitz vd.,1986). Gardner ve MacIntyre (1993a, s. 159) özelde yabancı dil kaygısını “yabancı dil sınıfında ya da yabancı dilin kullanıldığı herhangi bir durumda bireyin hissettiği korku” olarak tanımlar. Yabancı dil kaygısı,

Gardner'ın sosyo-eğitimsel model kapsamında motivasyon ve tutumla birlikte yabancı dil öğretiminin duyuşsal özellikleri arasında tanımladığı bireysel farklılıklardan biridir (Gardner ve McIntyre, 1993b). Horwitz ve arkadaşları (1986, s. 128) yabancı dil kaygısını, özelde yabancı dil öğrenme sürecinde geçirilen sınıf içi yaşantılar sonucu bireyin geliştirdiği benlik-algıları, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan karmaşık bir yapı olarak görür.

Horwitz ve arkadaşları (1986, s. 127) yabancı dil kaygısını; yabancı dilde iletişim kurma korkusu, sınav korkusu ve olumsuz değerlendirilme korkusundan oluşan üç boyutta ele almaktadır. İletişim kurma korkusu, başka insanlarla konuşurken kaygı duyma ya da utanmayla alakalıdır. Genelde bu korkuya sahip olsun ya da olmasın insanlar yabancı dil sınıflarında bu iletişim korkusunu duyabilirler (Horwitz, vd.,1986, s. 127). Sınav korkusu yaşayan öğrenciler ise genellikle düzeylerinin üzerinde beklentilere sahiptir ve çok iyi geçmeyen her sınavı başarısızlık olarak görürler (Horwitz, vd., 1986, s. 127-128). Olumsuz değerlendirilme korkusu ise başkalarının kendisini olumsuz değerlendirebileceği gerekçesiyle bu tür durumlardan kaçma ihtiyacını doğurmaktadır (Horwitz, vd.,1986, s. 128). Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre yabancı dil öğrenme ortamları her üç korku türününe neden olacak durumlar açısından zengindir.

Kabul edilebilir düzeyde kaygı bireyin güdülenerek daha fazla çaba göstermesine yardımcı olsa da (MacIntyre, 2002, s. 66) yüksek kaygı düzeyi öğrenme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan engeller yaratır (MacIntyre vd., 2007, s. 278). Gerek başarı beklentisi açısından gerekse nihai başarı notları açısından yabancı dil dersi başarısı ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında manidar düzeyde negatif korelasyon vardır (MacIntyre ve Gardner, 1989, s. 272; Gardner ve MacIntyre 1993b, s. 5).

Kaygılı birey dikkatini toplayamaz, unutma eğilimi gösterir, terler ve hatta çarpıntılar geçirir (Horwitz vd., 1986, s. 126). Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yeni dil unsurlarını edinmelerinde, zihinde tutarak daha sonra ve gerektiğinde hatırlayarak kullanmalarında engelleyici bir unsur olabilir (MacIntyre

ve Gardner, 1991a, s. 86; Gardner vd, 2004, s. 3). Öncelikle kaygılı yabancı dil öğrencileri dikkatlerini dil öğrenme görevlerine yoğunlaştırılmaz; algıladıkları yetersizliklerine, başarısız olma ihtimaline ve başarısızlığın olası sonuçlarına odaklanırlar (MacIntyre vd., 1997, s. 269). Yabancı dil kaygısının etkilerini *girdi, işlem* ve *çıktı* olmak üzere üç aşamada inceleyen Tobias'a (1986, akt. MacIntyre vd., 2007, s. 278) göre kaygılı öğrenci dikkatini toparlayamadığı için girdilerde bilgi kaybı gerçekleşir; eski bilgileriyle yenilerini ilişkilendirilmede başarısız olduğu için öğrenmede hız ve doğruluk azalır ve nihayet iletişim kurma girişimleri başarısızlığa uğrar. Bu başarısızlık bireyin kaygı düzeyini daha da artırmak suretiyle kısır bir döngü yaratır (MacIntyre vd., 2007, s. 279).

Korku ve huzursuzluk hisseden kaygılı bireyler kaygının kaynağı olan ortamdaki kaçma isteği duyarlar (Horwitz vd.,1986, s. 126). Kaygı öğrencinin dil öğrenme motivasyonundan etkilendiği gibi aynı zamanda motivasyonu etkiler (MacIntyre ve Gardner, 1993b, s. 7). Kaygılı bireyler kendilerini olduklarından daha yetersiz görmektedir (MacIntyre vd., 1997, s.266). Örneğin dersten kaçır, ödevlerini erteler ya da arka sıralara otururlar (Horwitz vd.,1986, s. 125, 131). Kaygının yabancı dil öğrenme açısından en önemli sosyal etkilerinin başında bireyin iletişim kurmaya isteksizlik duymasına neden olması gelir (Horwitz vd.,1986, s. 126; MacIntyre, 2002, s. 66).

İlgili alanyazında yabancı dil kaygısının daha çok ergen ve yetişkin öğrencilere özgü bir sorun olduğu görüşü hâkim olsa da (Krashen ve Terrell, 2000, s. 46; MacIntyre ve Gardner, 1991a, s. 95), çocukların da yabancı dil kaygısından etkilendiklerini ortaya koyan çalışmalara vardır (Cha, 2006; Chan ve Wu, 2004; Deon, 2007).

Yabancı dil öğrencilerinde kaygı doğuran etmenlerin başında yeterlik düzeyinin düşük olması, sınavlar, öğretmen davranışları, dersin güçlüğü ve kültürel farklılıklar gelmektedir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 85). İlgili alan yazına bakıldığında diğer bazı nedenler arasında rekabetçi sınıf ortamı, öğretmenle iletişimin güçlüğü, utanma duygusu sayılabilir (MacIntyre vd., 2007, s. 280). Chan

ve Wu (2004, s. 306), özellikle çocukların yabancı dil kaygılarının beş kaynağını; düşük başarı düzeyi, olumsuz değerlendirilme korkusu, rekabete dayalı oyunlar, kaygılı kişilik yapısı ve aileden ya da bireyin kendinden gelen baskılar olarak sıralamaktadırlar. Yabancı dil kaygısına neden olan etkinliklerin başında ise dinleme, konuşma ve sınavlar gelmektedir (Horwitz vd.,1986, s. 126).

Yabancı dil sınıfları, öğrencilerin ana dillerindeki kadar yetkin olmadıkları sınırlı bir dilsel malzemeyi kullanarak iletişim kurmasını gerektirir. Öğrencilerin karşılıklarını yeterince anlayamayacakları ve kendilerini de yeterince anlatamayacaklarına dair inançları iletişim korkusuna ve yabancı dil kaygısına neden olacaktır (Horwitz vd.,1986, s. 127). Dönem içerisinde yapılan sınavların yanında öğrencinin ders esnasında da maruz kaldığı değerlendirme yaşantıları gerek öğretmen tarafından gerekse akranlar tarafından olumsuz ve yetersiz değerlendirilme korkusuna ve kaygıya neden olmaktadır (Horwitz vd., 1986, s. 127-128). Öğrencinin sarf ettiği çabanın karşılığında bir iyileşme ya da notlarında yükselme elde edememesi sonucu yaşadığı hayal kırıklığı da kaygının kaynaklarından biridir (Horwitz vd.,1986, s. 127).

20. yüzyılın son çeyreğinde kaygı gibi olumsuz duygusal etmenlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik *suggestopedia* ve *community language learning* gibi *humanistik* yabancı dil öğretim yöntemleri geliştirilmiştir (Horwitz vd.,1986; Richards ve Rodgers, 2001). Bu yöntemlerin temel amacı, yabancı dil öğrenme sürecini daha baştan engelleyen korku, kaygı, çekingenlik gibi olumsuz duyguları ortadan kaldırmaktır. Günümüze gelindiğinde Avrupa Konseyi (2009, s. 106, 135) çerçeve programında hem öğrencilerin sahip olması beklenen hem de süreç içerisinde kazandırılması istenen *varoluşsal yetkinlik* özellikleri arasında bireyin yabancı dille iletişim kurmaya ilişkin korku ve utangaçlık gibi olumsuz duygular taşımaması ve kendini rahat, yeterli ve güvende hissetmesi gibi hedeflere yer verilmiştir.

Yabancı dil kaygısını azaltmak için öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öncelikle kendilerini güvenli ve rahat bir ortamda hissetmelerini sağlamaları

gerekmektedir (Baran ve Halıcı, 2006, s. 48; Çakır, 2004, s. 104; Gordon, 2007, s. 76; Oxford ve Shearin, 1994, s. 17; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 11-12). Bunun için özellikle kaygı ve stresten uzak rahat ve eğlenceli bir ortamın yaratılması gerekir (Kara, 2004, s. 313). Başarılı yabancı dil öğrencilerinin özelliklerinden birisi risk alabilmek ve hata yapmaya istekli olmaktır (Brewster vd., 2004, s. 22). Bu yüzden öğretmen; küçük çocukların kendilerini hedef dilde ifade ederken hata yapmaktan korkmamasını sağlamalı (Anşın, 2006, s. 18; Aydın vd., 2009, s. 264; Dörnyei, 1994, s. 281; Ytreberg, 1997, s. 26), hatanın hoş görüldüğü, utanç veya kaygı gibi olumsuz duygulara neden olmadığı bir sınıf atmosferi yaratmalıdır (Dörnyei, 2007, s. 723). Freeman ve Freeman (2007, s. 349), ilkokulda ikinci dil öğretiminin başarıya ulaşmasının dört koşulundan birinin okula ve derslere değer veren kendinden emin öğrenciler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. MacIntyre'a (1994) göre öğrencinin iletişim kurmaya istekli hale gelebilmesinin ön koşullarından biri düşük kaygı düzeyidir.

2.1.5. İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri

Işık (2008, s. 21) atfedilen öneme ve aktarılan kaynaklara rağmen bazı siyasi ve bilimsel eksikliklerden ötürü “Türkiye’de, ülke amaçlarına ve gerçeklerine dayanan gerçekçi bir yabancı dil eğitim politikası oluşturulamadığını” vurgulamaktadır. Bu eksikliğin yıllardır Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamasında etkili olduğu söylenebilir (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 106; Anşın, 2006: 10; Işık, 2008: 15; Üstünoğlu, 2008: 332).

Türkiye’de İngilizcenin öğretimine Osmanlı’nın son döneminde 1863 yılında kurulan Robert Koleji’yle başlanmış, Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte modernleşme hareketleri İngilizcenin öneminin giderek artmasına neden olmuştur (Kırkgöz, 2007, s. 217). Sundukları yoğun yabancı dil hazırlık ve devam eğitimi sayesinde devlet okullarından daha iyi eğitim sunan Anadolu statüsündeki orta okulların (6., 7. ve 8. sınıflar) ilki 1955 yılında kurulmuş ve sayıları hızla artmıştır (Kırkgöz, 2007, s. 218). Modern batı dilleri yabancı dil programları, ancak 1980’lerden sonra planlı bir

program geliştirme çabalarının sonucu olarak geliştirilmeye başlanmıştır (Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54). Demircan'a göre bu tarihten önce MEB tarafından yayınlanan ders kitaplarının içeriğine dayanan programlar izlenmiştir (1988, akt. Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54).

Tezin giriş bölümünde de belirtildiği gibi Türkiye'de erken yaşta yabancı dil öğretimi 1997-1998 eğitim öğretim yılına kadar özel okullarla sınırlıyken (Aslan, 2008, s. 7), zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte 1997'de yabancı dil öğretim programında reforma gidilmiş ve tüm devlet okullarında ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında yabancı dil öğretimine başlanmıştır (Aslan, 2008, s. 1; Demirezen, 2003, s. 13; Kırkgöz, 2007, s. 220; Kırkgöz, 2010, s. 25; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54). Ancak 1991 yılında yenilenen ilköğretim 6, 7 ve 8 sınıf programları herhangi bir değişiklik olmadan uygulanmaya devam etmiştir (Zehir Topkaya ve Küçük, 2009, s. 54).

Günümüz dünyasında kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil ihtiyacının kaçınılmaz olduğunun vurgulandığı bu programda 4. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar öğrencilerin İngilizce düzeylerinin orta seviyeye çıkarılması amaçlanmıştır (akt. Erdoğan, 2005, s. 118). Programın genel amaçları belirlenirken duyuşsal boyut öncelenmiş ve ilk üç maddede ifade edilmiştir. Buna göre programın duyuşsal genel amaçları "1. Türkçeden başka dillerin de olduğunun farkına varabilme, 2. Yabancı dil öğrenmeye istekli olma, 3. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma" şeklinde tanımlanmıştır (akt. Erdoğan, 2005, s. 119). Programda ayrıca çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmesi ve sınıf ortamında hazırlanacak durumların oyun ağırlıklı olması, eğlenirken öğrenme boyutuna yer verilmesi gereği vurgulanmıştır (Erdoğan, 2005, s. 118; Kırkgöz, 2007, s. 221; Kırkgöz, 2010, s. 25).

Kırkgöz'e (2007, s. 221, 2010, s. 25) göre 1997 programı, iletişimsel dil öğretim yaklaşımını Türkiye'ye ilk tanıtan programdır. Bazı araştırmacılar, 1997 tarihli 4-5 sınıf İngilizce öğretim programını geleneksel davranışçı yabancı dil öğretim yaklaşımına sahip olduğu için eleştirmektedirler (Zehir Topkaya ve Küçük,

2009, s. 54). Kırkgöz (2007, s. 221) ise programın geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın aksine öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımını benimsediğini savunmaktadır.

Diğer taraftan Erdoğan (2005) çalışmasına katılan yabancı dil öğretmenlerinin % 53.8'nin genel olarak 1997 programının çocuklara yabancı dil öğretimi açısından yetersiz olduğunu düşündüğünü bulmuştur. Er (2006) çalışmasında, müfettiş ve öğretmen görüşlerinden hareketle 1997 tarihli 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçlar kısmında sorunlar olduğunu, duyuşsal hedeflerin yetersiz olduğunu ve duyuşsal öğrenmelerle ilgili amaçların kazandırılmasında sorunlar yaşandığını bulmuştur.

Büyükduman (2005) ise öğretmenlerin 1997 programının tasarımından memnun olmakla birlikte kalabalık sınıflar, kaynak eksikliği, ders saatinin azlığı, çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili eğitim ve programa yönelik seminer yetersizliği gibi gerekçelerden ötürü yeterince uygulanamadığını düşündüklerini bulmuştur. Benzer şekilde Kırkgöz (2006), 50 öğretmenle yaptığı çalışmada 1997 programının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının geleneksel yöntemlere kaçması, kitapların iletişimsel yaklaşımı desteklememesi, zaman ve kaynak yetersizliği ve kalabalık sınıflar yüzünden programın çocukların iletişimsel becerilerini geliştirmede beklenen etkiyi yaratamadığını aktarmıştır. Zincir (2006) de öğretmenlerin ders kitaplarına aşırı bağımlı kaldıkları ve kitabın ders planının yerini tuttuğunu bulmuştur. Ayrıca Kırkgöz'e (2010) göre programın başarılı bir şekilde uygulanamamasının temel nedenlerinden birisi de öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerden istenilen verimin alınamamasıdır.

2005-2006 eğitim öğretim yılına gelindiğinde, yapılandırmacı eğitim kuramına dayalı olarak geliştirilen öğretim programları, ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmaya başlanmıştır (Kıroğlu, 2006). Bu değişikliklere paralel olarak *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı* 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 4. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2006). Programın 2007-2008 eğitim öğretim yılında 5. sınıflar ve 2008-2009 eğitim

öğretim yılı itibariyle de 6., 7. ve 8. sınıfların tamamında uygulanmaya başlanması öngörülmüştür (MEB, 2006). Talim ve Terbiye Kurulunun 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Kararı ile yenilenen İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesine göre 4.ve 5. sınıflardaki yabancı dil dersinin haftalık ders saati bir saat artırılarak 3 saat olarak belirlenmiştir (Çelen ve Akar-Vural, 2009, s. 426; Çetintaş, 2010, s. 66).

Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında birliğin yabancı dil öğretim standartlarına göre uyarlanan yeni programda ürün değil süreç odaklı, öğretmen değil öğrenci ve öğrenme merkezli, öğrencinin anlamlı öğrenme yaşantıları geçirebileceği öğrenme ortamlarının yaratılmasının önemsendiği yapılandırmacı bir eğitimi anlayışının benimsendiği söylenebilir (MEB, 2006; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Programda yaş önemli bir bireysel farklılık olarak ele alınmış ve programın hitap ettiği ilköğretim öğrencileri çocuk ve ergenler olarak iki ayrı yaş grubuna ayrılmıştır (MEB, 2006). Kırkgöz (2007, s. 225) programın, yabancı dil derslerinde kullanılacak ana dil ve hedef dil oranı; çocukların yabancı dil ediniminde oyun, hikâye, şarkı, drama ve model materyallerin nasıl kullanılacağı; örnek testlerin nasıl hazırlanacağı gibi konularda öğretmenlere kapsamlı bir rehber sunduğunu belirtmektedir.

Avrupa Komisyonu (2005, s.19-20) raporunda Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil öğretim programlarını Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında belirlenen program ilkeleri doğrultusunda gözden geçirerek yenilemekte olduğu belirtilmiştir. Ancak 2006 ilköğretim yabancı dil öğretimi programında sadece değerlendirme boyutuyla ilişkili olarak Avrupa Dil Pasaportuna atıfta bulunulmuştur (MEB, 2006, s. 2). Programda, kullanılan karma tip program geliştirme modelinin, öğrenmeyi öğrenme ve süreç-temelli değerlendirmeye dayalı bir yaklaşımın benimsendiği Avrupa Dil Dosyasıyla kolayca bütünleşebileceği varsayılmıştır (MEB, 2006, s. 2). Avrupa Dil Dosyasının sağlayacağı faydalar ise “dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak” şeklinde özetlenmiştir (MEB, 2006, s.2).

Kırkgöz (2007, s. 224), 2006 programının birçok açıdan 1997 programının daha kapsamlı ve ayrıntılı yenilenmiş hali olduğunu savunmaktadır. Ancak duyuşsal hedeflere ve bu hedeflerin nasıl kazandırılabilceğine dair açıklamalara yer vermesi bakımından 1997 programının sonradan geliştirilen 2005-2006 programından daha kapsamlı olduğu söylenebilir. 2006 programında 4. ve 5. sınıfların İngilizce dersine ilişkin tanımlanan kazanımlarının sadece dilsel beceri düzeyinde kaldığı ve duyuşsal kazanımlardan yoksun olduğu görölmektedir (MEB, 2006, s. 61, 89). Programda sadece süreç sonunda öğrencilerin ulaşacağı dilbilimsel ve iletişimsel yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır (Kırkgöz, 2007, s. 224). Benzer şekilde Küçük (2008) programın duyuşsal hedef/kazanımlar açısından yetersiz olduğunu bulmuştur. Zehir Topkaya ve Küçük (2009) de öğretmenlerin amaç ve kazanımları yeterince açık bulmadıklarını ve programa daha fazla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanım eklenmesi gerektiğini düşündüklerini bildirmişlerdir.

Ayrıca mevcut programın, Kırkgöz'ün (2007, s. 224) sözünü ettiği gibi program tasarımına ilişkin ayrıntılı kuramsal açıklamaların ve tüm öğelerin (amaçlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) sistematik bir şekilde tanımlanmış olduğu bir program geliştirme yaklaşımını yansıtmadığı düşünölmektedir. Ayrıca bu ayrıntılı kuramsal açıklamaların, bilimsel çalışmalardan elde edilen bulgulara dayandırılmadan, ilgili atıflardan ve kaynaklardan yoksun bir şekilde sunulması da programın önemli eksiklerinden biridir.

Diğer taraftan duyuşsal hedefler ya da kazanımlar özel bir başlık altında açıklanmamakla birlikte, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ve bu hedefleri kazandırmaya yönelik önerilere dolaylı olarak programın değişik bölümlerinde yer verildiği görölmektedir. Örneğin Türkçe açıklamalar kısmında “Çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için sınıf ortamının destekleyici ve güdüleyici olması”.... “Sınıfta güvenli bir ortam yaratılması”, “gülüp eğlenmeye fırsat verecek alıştırmalar”ın yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2006, s. 3). Programın bir başka bölümünde çocukların İngilizce iletişim kurmaya teşvik edilmesi ve isteklendirilmesi gereği vurgulanarak (MEB, 2006, s. 40), iletişim kurmaya isteklilik hedef davranışının önemi vurgulanmaktadır.

Programda duyuşsal ya da devinişsel alanla ilgili kazanımlar açık bir şekilde belirtilmemekle birlikte, örneğın Kırkgöz (2009) öğretmenlerin 4. sınıflarda kullandıkları kitapların programın amaçlarını ve hedef davranışlarını gerçekleştirilmeye yeterince hizmet ettiğini düşündüklerini bulmuştur. Çalışmaya katılan 61 öğretmen, kitapların öğrenci merkezli olduğunu, çok çeşitli etkinlikler sayesinde öğrencileri aktif hale getirebildiğini ve yaşlarına uygun olarak oyuna ve görsellere dayalı etkinliklerle yabancı dili öğrencilere tümevarımcı bir yaklaşımla sunduğunu belirtmişlerdir. Kırkgöz (2009) ayrıca 4. sınıflarda kullanılan İngilizce kitaplarının genel olarak (düzen, dil içeriğı, konu içeriğı, yöntembilim ve dil becerileri açısından) öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu sonucuna varmıştır.

2.1.6. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerinin Gerçekleştirilmesi

Bu araştırmada *motivasyon*, *tutum* ve *kaygı* değişkenleri, yukarıda da açıklandığı gibi çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal kazanımları çerçevesinde incelenmektedir. Buna göre erken yaşta yabancı dil öğretiminde çocukların yabancı dil(ler) öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yaratılması ve canlı tutulması; genelde yabancı dil öğrenmeye, yabancı insanlara ve onların kültürlerine, özelde de yabancı dil dersine karşı olumlu tutumun geliştirilmesi ve öğrencilerin yabancı dil dersleriyle bağlantılı kaygı düzeylerinin azaltılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik duyuşsal özelliklerinin genel olarak olumlu olduğunu gösterse de geçirdikleri eğitim sürecinin bu duyuşsal davranışları nasıl ve ne yönde etkilediğine dair alanyazında yeterince çalışma bulunmamaktadır (Cameron, 2001, s. 2; Edelenbos vd., 2006, s. 160; Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008, s. 567; Wu, 2003, s. 503).

Özellikle 1990'lardan itibaren yabancı dil dersinin işlenişinin, öğretmenin, ailenin ve öğrenci grubunun özelliklerinin, öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem, materyal ve etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynadığı görüşü önem kazanmıştır (Dörnyei ve Csizér, 2002, s. 424; Dörnyei, 2005, s. 74-75; Kormos ve Csizér, 2008, s. 350; Moon, 2000, s. 12, 24;

Shoab ve Dörnyei, 2005, s. 23; Wu, 2003, s. 503). Bir başka ifadeyle bu duyuşsal davranışların kazandırılması için çocuklara yabancı dil öğretiminin ilkelerine göre tasarlanmış bir öğretimin yapılmasının gereği vurgulanmıştır.

Yapılan çalışmalar bu ilkelere uygun bir öğretim yapılmasının olumlu duyuşsal davranışların gelişmesine katkıda bulunduğunu, yapılmamasının ise olumsuz duyuşsal davranışların gelişmesine neden olduğunu göstermektedir. Örneğin Nikolov (2009), derslerde video kullanımının, dinleme alıştırmalarının, oyunların, eşli ve gruplu çalışmaların, fiziksel hareketlilik ve yaratıcılık içeren etkinliklerin öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını olumlu bir şekilde etkilerken, tekrarların, gramer ve ezber alıştırmalarının ve özellikle de testlerin öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Jelic (2002, akt. Edelenbos vd., 2006, s. 59), çocukların ilgilerini çekmeyen ve zorlandıkları okuma metinleri karşısında motivasyonlarının azaldığını bulmuştur. Elkılıç ve Akça (2008) çocuklara göre hazırlanmış görsel ve oyunlaştırılmış unsurlar içeren hikâye okuma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Erdoğan (2005) öğrencilerin İngilizceyi özellikle dinleyerek ve konuşarak, oyunlarla, şarkılarla ve dramatizasyon etkinlikleriyle öğrenmek istediklerini bulmuştur. Liao (2004) 7-12 yaş arası Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek motivasyonlarının hevesli öğretmenler, etkili ve ilginç öğretim yöntemleri, materyal çeşitliliği, canlı ve hoş sınıf atmosferinden kaynaklandığını bildirmiştir. Çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgileri zamanla azalsa da örneğin Hırvatistan'da yapılan boylamsal bir projede öğrenme koşullarının elverişli olduğu durumlarda çocukların olumlu tutumlarını ve yüksek motivasyonlarını kaybetmedikleri görülmüştür (Djigunovic, 2009). Diğer taraftan Chan ve Wu (2004), rekabete dayalı oyunların çocukların yabancı dil kaygılarını artırdığını bildirmektedirler.

Özetle, söz konusu yaş grubunun zihinsel, duyuşsal, sosyal, devinişsel gelişim özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak belirlenmiş ilkeler doğrultusunda doğru materyal, strateji, yöntem ve tekniklerin doğru şekilde uygulandığı öğrenci merkezli bir yaklaşımın öğrencilerde, yabancı dil dersine karşı

olumlu duyuşsal davranışlar geliştireceği veya mevcut olumlu duyuşsal davranışlarını pekiştireceği öngörülebilir (Agullo, 2006; Cameron, 2001; Nikolov, 2009, Oxford ve Shearin, 1994; Tost Planet, 1997; Ytreberg, 1997). Bu açıdan araştırmanın hedef kitlesini oluşturan ve yukarıda özellikleri tanımlanan çocukların istenilen duyuşsal kazanımları edinebilmeleri için nasıl bir öğretim yapılması gerektiğine dair aşağıdaki ilkelerin incelenmesi gerekir.

2.1.6.1. Uygun Dilsel Girdilerin Sunulması

Çocuklara yabancı dil öğretiminin ilk aşaması duyduğunu anlama becerisini kazandırmak olmalıdır (Edelenbos vd., 2006, s. 123; Komorowska, 1997, s. 55). Yabancı dil öğretiminde, özellikle başlangıç düzeyinde, öğrencilerin geçirmesi gereken *sessiz dönem* dikkate alınmalı (Phillips, 1993, s.17; Ytreberg, 1997, s. 26), çocuklar hedef dilde tümceler ya da cümleler üretmeye zorlanmamalıdır (Gordon, 2007, s. 78-79; MEB, 2006, s. 40).

Her ne kadar çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik içgüdüsel/doğal bir kabiliyetinin olduğu varsayılsa da bu, öğretim sürecinde sunulan dilsel malzemelerin doğal ve anlamlı olmasına bağlıdır (Brewster vd., 2004, s. 24; Edelenbos vd., 2006, s. 29; Gordon, 2007, s. 51). Programda ifade edildiği gibi “hangi yaşta olurlarsa olsunlar çocukların anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun, farklı kaynaklardan tekrar edilen doğru (uygun kelime seğimi ve telaffuz ile dilbilgisi olarak düzgün) girdiye ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır.” (MEB, 2006, s. 3).

Öncelikle çocukların yabancı dil öğreniminin doğal kaynağı yazılı dil değil, sözlü dil olmalıdır (Agullo, 2006, s. 369; Baran ve Halıcı, 2006, s. 49; Cameron, 2001, s. 18; Moon, 2000, s. 73; Ytreberg, 1997, s. 30). Bu yüzden çocuklara yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden birisi gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında öğrenciyi sözlü olarak mümkün olduğunca yabancı dile maruz bırakmaktır (Edelenbos vd., 2006, s. 127; Işık, 2008, s. 23; Moon, 2000, s. 1). Öğretmenin sınıfta hedef dili kullanması öğrenme motivasyonlarını destekleyecek bir özgüven kazandıracaktır (Moon, 2000, s. 62). Bunun içindir ki 2006 ilköğretim İngilizce

öğretim programına paralel olarak hazırlanmış öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere hatırlatmada bulunularak, “çok çok zorda kalmadıkça Türkçeye başvurulmamalıdır...Unutmamalıdır ki programda İngilizceye ayrılan zaman çok kısıtlıdır ve çoğu öğrencinin pratik yapacağı tek yer sınıftır” denilmektedir (Ersöz vd., 2008a, 2008b önsöz). Ancak aynı satırların devamında “devamlı İngilizce konuşmanın öğrencileri çaresizliğe itecek şekilde hızlı ve karmaşık bir üslupla” olmaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Ersöz vd., 2008a, 2008b önsöz). Duyduğu ya da okuduğu İngilizce cümleleri anlamaması öğrencinin kaygı düzeyini artıracaktır (Chan ve Wu, 2004, s. 307). Bunun için derslerde sunulan dilsel girdilerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir şekilde tasarlanması ve sunulması gerekir.

Çocuklar, dilin salt soyut sembolik öğelerinden önce bu soyut öğelerle kurulmuş tümcelerin içerdiği mesajı/anlamı ve işlevi algılar ve öğrenirler (Agullo, 2006, s. 368; Halliwell, 1992, s. 3). Bunu, bütüncül (*holistic*) bir yaklaşımla tümcenin söylendiği bağlam ve konuşmacılar arasındaki etkileşim yardımıyla yapabilirler (Agullo, 2006, s. 372; Halliwell, 1992, s. 2; Moon, 2000, s. 5; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 2). Bu açıdan öğrencilere sunulacak olan dilsel girdilerin niteliği önem kazanmaktadır. Araştırmalar, iletişimsel bir yabancı dil öğrenimi sürecinde başta çocuklar olmak üzere, öğrencilere sunulacak sözel girdilerin, hedef dildeki mevcut yeterlilik düzeylerinin biraz üzerinde günlük düzeyine sahip *anlaşılabilir girdilerden (Comprehensible Input)* oluşması gerektiğini göstermektedir (Brewster vd., 2004, s. 24; Gordon, 2007, s. 70; Harmer, 2007, s. 50). *Anlaşılabilir girdiler* öğrencilerin gerek mevcut bilgileri gerekse iletişim bağlamı sayesinde anlamlandırabildikleri tümce ya da cümlelerdir (Richards ve Rogers, 2001, s. 183). Bunun için öğretmenin yabancı dil düzeyinin çok yüksek olmasına da gerek yoktur (Naysmith ve Palma, 1997, s. 45). Edelenbos ve arkadaşlarına (2006, s. 25) göre önemli olan öğretmenin hedef dili kullanırken yeterince akıcı ve kendinden emin olmasıdır. Öğretmenin sunduğu bu sözel dilsel girdilerin anlamının ve işlevinin anlaşılabilir olması için aşağıdaki ilkelere dikkat edilmelidir:

- 1) Kullanılan yabancı dilin çocukların düzeyine uygun olması, cümlelerin kısa ve basit tutulması (Brewster vd., 2004, s. 24; Ersöz vd., 2008a, 2008b önsöz; Moon, 2000, s. 65) gerekir,
- 2) Sözel sembollerin fiziksel, görsel vb. unsurlarla (öğretmenin mimik ve jestleri, tonlama, video, resim, gerçek eşyalar, model ve maketler vb.) desteklenmesi, somutlaştırılması, yani bağlamsallaştırılması gerekir (Balbi, 1997, s.36; Brewster vd., 2004, s. 24; Gordon, 2007, s. 79; Halliwell, 1992, s. 3-4).
- 3) Anlaşılır bir tonla, zaman zaman durarak, tekrarlarla ve basitleştirilmiş açıklamalarla konuşulması gerekir (Gordon, 2007, s.79). Öğretmenin telaffuzunun doğru olması son derece önemlidir, çünkü erken yaşlarda çocuklar taklit becerileri sayesinde doğru tonlama, telaffuz ve vurgu gibi becerileri daha kolay öğrenebilirler (Harmer, 2007, s. 83; Martin, 2005, s. 9). Ayrıca derslerde sunulan içeriğin sarmal içerik düzenleme yaklaşımına uygun olarak belirli aralıklarla tekrarlanması, girdilerin kalıcılığını artıracaktır (Harmer, 2007, s. 56).
- 4) Öğrencilerin derslerde sıklıkla duyduğu için artık aşinalık kazandıkları *rutin* ifadelerin ve etkinliklerin (örneğin “It’s time to read/sing/play”, “Who wants to answer?” vb.) kullanılması gerekir (Cameron, 2001, s. 10; Gordon, 2007, s. 80; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 6, 11). Sıklıkla tekrarlanan bu rutin ifadelerin içerisinde yabancı dilin doğal kullanım örneklerinden oluşan *dilbilgisel birimlerin* (lexical units, chunks, prefabricated units) sunulması gerekir (Moon, 2000). Şarkılar, şiirler, oyunlarda kullanılan diyaloglar ve hikâyeler sayesinde çocuklar bu dilbilgisel birimlere aşinalık kazanmalıdır (Moon, 2000, s. 6, 62). Bruner’a göre küçük çocuklara ebeveynleri tarafından tekrar tekrar okunan hikâyeler içerdikleri *rutinler* sayesinde çocukların anadil edinimine önemli katkı sağlamaktadır ve bu yüzden yabancı dil sınıflarında da kullanılmalıdır (Cameron, 2001, s. 9-10). Özellikle çocukların anadillerinden bildikleri masal ve hikâyeler hedef dilde okunabilir (Ytreberg, 1997, s. 31).
- 5) Yabancı dil derslerinde diğer derslerde öğrenilen ve aşinalık kazanılan içeriklerden faydalanılması da girdilerin anlaşılabilirliğini artıracaktır (Ytreberg, 1997, s. 27). Bu yüzden başlangıç düzeyindeki bir yabancı dil öğretim programının başarısının önkoşullarından birisi de ilköğretim programında yer

alan diğer derslerde öğrenilenlerle bağlantı kurabilmesidir (Ytreberg, 1997, s. 26).

Bu anlaşılabilir girdiler sayesinde çocuk sözlü anlama becerisi açısından belirli bir olgunluk düzeyine eriştikten sonra konuşma becerisi doğal bir şekilde gelişir (Krashen ve Terrell, 2000, s. 32). Harmer (2007, s. 52) bu durumu, öğrenciler hedef dilde anlaşılabilir girdilere yeterince maruz bırakıldıklarında “dil öğrenimi kendi başının çaresine bakar” şeklinde özetlemektedir. Ancak bu sözel girdilerin *anlaşılabilir* olması tek başına yeterli değildir. Bilişsel açıdan çocuğun düzeyine uygun bu girdilerin yanında dil edinimi sürecinde öğrencinin motivasyonunu sürekli canlı tutacak düzeyde ilham ve eğlence unsuru da gereklidir (Çakır, 2004, s. 103; Dörnyei, 2007, s. 719). Moon (2000, s. 5) öğrenci için anlamlı dilsel girdilerin sunulmasında hikâye, video, drama, oyun gibi bağlamsallaştırılmış durumlar yaratan etkinliklerin faydalı olduğunu belirtir.

Öğrencilere anlaşılabilir girdiler sunmak amacıyla başlangıç düzeyinde taklit ve tekrara dayanan kontrollü alıştırmalar yapılabilir (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 37). Ancak bu tekrarların koro halinde tekdüze bir şekilde ve anlam göz ardı edilerek değil, anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde yapılması gerekir (Kara, 2004, s. 308; Moon, 2000, s.12).

Son olarak öğrencilerin derste özellikle korku, gerginlik, sıkıntı ve ilgisizlik gibi olumsuz duygusal etmenlerden kurtarılması gerekmektedir. Krashen (1981, 1985) başta kaygı olmak üzere olumsuz duyuşsal etmenlerin beynimizdeki *duyuşsal bir filtreyi* kapattığını ve sonuç olarak bilişsel süreçlere girecek olan girdilerin kısıtlanarak yabancı dil edinimi/öğrenimi sürecini olumsuz etkilediğini savunmaktadır. Dil öğrenme sürecine yönelik tutum ve motivasyonun da istenilen düzeyde olmaması bu filtrenin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Krashen, 1981, s. 110). Buna göre Krashen, yukarıda tanımlanan *anlaşılabilir girdiler* ve düşük kaygı, olumlu tutum ve motivasyon gibi etmenlerle sağlanabilen düşük duyuşsal filtreyi dil edinim sürecinin iki temel koşulu olarak tanımlar (Krashen, 1981, s. 37; Harmer, 2007, s. 50).

2.1.6.2. İletişim Ediminin Kazandırılması

Genel olarak yabancı dil eğitiminde özelde de erken yaşta yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin nihai amacı çocukların hedef dilde iletişim kurabilmesini sağlamaktır (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 193). Çocuklar yabancı dili, öğrenmek zorunda oldukları bir dilbilgisel kurallar sistemi olarak değil bir iletişim aracı olarak algılamalı ve kullanmalıdır (Edelenbos vd., 2006, s. 127; MEB, 2006, s. 3; Moon, 2000, s. 2, 73). Kurahachi, böyle işlevsel ve iletişimsel bir yaklaşımın, dilbilgisi ağırlıklı derslere göre öğrencileri daha fazla motive ettiğini bulmuştur (1995, akt. Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008, s. 568). Yukarıda bahsedildiği gibi yeni dil unsurları öncelikle sözlü olarak sunulmalı, öğrenciler tarafından sözel olarak kavranmalı, alıştırmalar sözel olarak yapılmalı ve en önemlisi sözel beceriye dönüştürülmelidir (Cameron, 2001, s. 18; Ytreberg, 1997, s. 29).

Hedef dilde iletişim kurabilmek övgüye değer gerçek bir başarıdır ve çocuklar da kendi başarılarıyla övünç duymayı severler (Komorowska, 1997). Çocukların öğrenmeye yönelik doğal heyecan ve motivasyonlarının muhafazası için başarılı ve övgüye değer olduklarının hissettirilmesi gerekir (Komorowska, 1997; Scott ve Ytreberg, 2001). Algılanan yabancı dil yeterlik düzeyinin olumlu olmasının öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Wu, 2003, s. 502). Aksine başarısız olduğunu düşünmek çocuğun motivasyonunun düşmesine ve kaygılanmasına neden olur (MacIntyre vd., 1997, s. 280; Wu, 2003, s. 502). Bu olumsuzlukları engellemek için öncelikle çocukların hedef dilde iletişim kurabildiklerini fark etmeleri sağlanmalıdır. Naysmith ve Palma (1997), Portekizli ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları projede, öğrencilerinin motivasyonlarının beslendiği başlıca kaynağın İngilizce konuşabilme başarısını göstermek olduğunu gözlemlemişlerdir. Özellikle yabancı dil eğitiminin başlarında akıcılık ve telaffuz gibi konuşma becerilerinin gelişimini belirgin bir şekilde fark ettiklerinde öğrencilerin motivasyonları oldukça yükselir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 23). Aksine kat ettikleri ilerlemenin/gelişmenin harcadıkları çabaya değmediğini düşünen öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu düşebilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 19-20).

Bu açıdan sözel iletişim muhtevasının mesajının etkili bir şekilde alıcıya ulaştırılması olarak nitelendirilebilecek “hedef dilde akıcılık”, kurulan cümlelerin dilbilgisi gibi biçimsel açılardan hatasız olmasından daha önemli olmalıdır (MEB, 2006, s. 122; Ytreberg, 1997, s. 25). Hedef dilde akıcı bir şekilde konuşma becerisi doğrudan öğretilemez, zaman içerisinde öğrenci kendisine sunulan dilsel girdileri anlamlandırmak suretiyle dilbilgisel bir yeterlik düzeyine ulaştıktan sonra kendiliğinden edinilir (Krashen ve Terrell, 2000, s. 32; Richards ve Rogers, 2001, s. 183). Özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerin bu dilbilgisel yeterlik düzeyine erişmesi için geçirmesi gereken *sessiz dönem* dikkate alınmalıdır (Krashen ve Terrell, 2000, s. 78; Ytreberg, 1997, s. 26). Öğretmenler bu dönemde, *anlatılabılır girdilerin* sunulduğu, duyduğunu anlamaya dayalı etkinliklere ağırlık vererek, çocukları hedef dilde tümceler üretmeye zorlamamalıdır (Gordon, 2007, s. 78-79). Bu amaçla öğretmenin hedef dili yeterince akıcı ve kendinden emin bir şekilde kullanabilmesi gereklidir (Edelenbos vd., 2006, s. 25, 161, Harmer, 2007, s. 83).

Öğretmen, öğrencilerle arasında hedef dilde doğal bir etkileşimi teşvik etmelidir (Ytreberg, 1997, s. 26). Öğretmen öğrencilerin söylediklerini ilgiyle dinlemeli (Moon, 2000, s. 71), öğrencinin yabancı dilde konuşmaya yönelik gayretleri her fırsatta takdir edilmeli, övülmeli ve pekiştirilmelidir (Brewster vd. 2004, s. 40; Dörnyei, 1994, s. 281; MEB, 2006, s. 40; Ytreberg, 1997, s. 26, 29). Bunun için öncelikle öğretmenin öğrencilerle ilgili makul düzeyde başarı beklentisi içerisinde olması ve bunu öğrencilerine belli etmesi gerekir (Moon, 2000, s. 40). Bu başarı beklentisi öğrencinin çabasını ve performansını, dolaylı olarak da öz-benlik ve öz-saygı algısını olumlu yönde etkileyecektir (Moon, 2000, s. 40).

Yabancı dil kaygısı yaşayan öğrenciler, hedef dilde iletişim kurmaktan kaçınmaya yönelik güçlü bir tepki gösterir (MacIntyre vd., 1997, s. 278; MacIntyre vd., 2007, s. 279). Öğretmenler öğrencilerin iletişimle ilgili başarısızlıklarını; yetersizlik, hazırlıksızlık, olumsuz tutum ya da düşük motivasyon gibi nedenlere bağlamadan önce asıl nedenin kaygı olabileceği ihtimalini dikkate almalıdır (Horwitz vd., 1986, s. 131). Bu yüzden yabancı dil sınıflarının, öğrencinin kendini “tehdit altında hissetmeyeceği, rahat ve stresten uzak bir ortama” dönüştürülmesi gerekir

(Gordon, 2007, s. 75). Öğrenci kendisini rahat ve baskıdan uzak hissederse öncelikle hedef dili anlama ve ardından da hedef dilde üretebilme konusunda kendini daha hazır hisseder (Gordon, 2007, s. 75).

Öğrenciler, başta öğretmen olmak üzere dinleyicilerin beklentilerini karşılayamadığı hissine kapılarak kaygılanabilir (MacIntyre ve MacDonald, 1998, s. 360). Bu yüzden öğrencisinden hata yapmamasını bekleyen bir öğretmen önemli bir kaygı kaynağıdır. Küçük yaştaki öğrencilerin yabancı dil kullanımında yaptıkları dilbilgisi hataları anadilde yapılan hatalardaki doğal sırayı izlemektedir ve aktif öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak düşünülmektedir (Gordon, 2007, s. 63; Moon, 2000, s. 1; Ytreberg, 1997, s. 26). Öğretmenler, bu gerçeği dikkate almalı ve yapılan hatalara karşı öğrencilerin heveslerini ve özgüvenlerini olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde sempatik ve yapıcı geribildirimlerde bulunmalı, onlara asla kızmamalı ve onları cezalandırmamalıdır (Brewster vd. 2004, s. 40; Dörnyei, 1994, s. 281; Edelenbos vd., 2006, s. 148; Moon, 2000, s. 68; Oxford ve Shearin, 1994, s. 18; Ytreberg, 1997, s. 26, 29).

Ezber, koro halinde yapılan mekanik tekrarlara ve bağlamından soyutlanmış yoğun soru-cevap alıştırmalarına dayalı etkinlikler öğrencilerin kısa vadede yabancı dil öğrenmelerinde etkili olabilir (Brewster vd., 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Ancak geçmişi 1950'lere giden ve geleneksel davranışçı kurama dayanan Dilsel-İşitsel Dil Öğretim Yönteminde yoğun olarak kullanılan bu teknikler öğrencilerin doğal ve anlamlı bir şekilde dili öğrenmelerini engeller (Brewster vd., 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Bu tekniklerin yoğun olarak kullanılması öğrenciyi pasif hale getirerek yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilir (Brewster vd., 2004; Nikolov, 2009). Çocuklara yabancı dil bu tür sıkıcı alıştırma ve tekrarlardan ziyade yabancı dili daha anlamlı ve hatırlananabilir kılacak yöntemlerle öğretilmelidir (MEB, 2009). Bunun için çocukların öğrendiklerini anlamlı iletişimsel etkinlikler sayesinde doğaçlama bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlanmalıdır (Ytreberg, 1997). Yapılan iletişim etkinliğinin çocukları güdüleyebilecek belirli bir amacının olması gerekir (Moon, 2000). Bu açıdan iletişim muhtevası öğrencilerin kendi hayatları, deneyimleri,

fikirleri, hayal güçleriyle ilişkilendirilmelidir (Harmer, 2007). Öğrencilere aşına ve anlamlı gelen bağlamlar yaratılmalıdır (Moon, 2000). Çocukların hedef dili özellikle kendileriyle ve etraflarındaki insanlarla ilgili konuşması teşvik edilmelidir (Ytreberg, 1997). Ayrıca başlangıç düzeyindeki yabancı dil öğrencilerini iletişime teşvik etmek için görseller ve gerçek eşyalar gibi uyarıcıların kullanılması gerekmektedir (Kırkgöz, 2009; Ytreberg, 1997).

Dörnyei ve Kormos (2000), öğrencilerin derslerde kullanılan materyal ve etkinliklere karşı olumlu tutumları ile iletişimsel etkinliklere katılım düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Bu yüzden derslerde uygulanan etkinliklerin ve kaynakların öğrencilerin etkin bir şekilde iletişim kurabilmesini ve eğlenirken öğrenebilmesini sağlaması gereklidir (Cameron, 2001, s. 2; Edelenbos vd., 2006, s. 161; Naysmith ve Palma, 1997, s. 46; Phillips, 1993, s. 8). Çocukların hedef dilde belirli beceriler kazanmaları isteniyorsa, derslerde bu becerilerle ilgili yaşantılar geçirmelerinin sağlanması gerekmektedir (Cameron, 2001, s. 20). Öğretmenin sürekli açıklamalar yaptığı, yönergeler verdiği ve arka arkaya sorular sorduğu öğretmen merkezli bir derste öğrencilerin gerçek iletişim fırsatlarına yeterince sahip olmaları ve aktif olarak eşli-gruplu çalışmalar yapabilmeleri güçtür (Brewster vd. 2004, s. 41).

Hedef dilde bol miktarda karşılıklı etkileşim beraberinde olumlu duyuşsal kazanımlar getirecektir (Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008). Bu açıdan en verimli ve aynı zamanda öğrencileri en fazla güdüleyen etkinliklerin başında eşli ve gruplu çalışmalar gelir (Edelenbos vd., 2006; Harmer, 2007; Moon, 2000; Nikolov, 2009; Pinter, 2007). Erdoğan (2005) yaptığı çalışmada Türk öğrencilerinin derslerde arkadaşlarıyla birlikte daha fazla çalışmak istediklerini bulmuştur. Kırkgöz (2009) çocukların, eşli ya da gruplu çalışmaların İngilizce öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hale getirdiğini düşündüğünü bulmuştur. Ayrıca eşli ve gruplu çalışmalarda öğrenciler hem bilgilerini hem de sorumluluklarını paylaştıkları için kendilerini daha güvende hissetmektedir (Harmer, 2007, s. 165-166). Eşli ve gruplu çalışmalarda öğrencilerden bazılarının gruba egemen olmasını ve diğerlerinin performansını engellemesini ya da grup üyelerinin hedef dilde iletişim kurmalarını

önlemek için eşler ve grupların yapısı dikkatle belirlenmeli ve belirli kurallar konulmalıdır (Moon, 2000, s. 55).

Öğrencilerin aşırı rekabete kaçmadan iletişim kurmasını gerektiren oyunlar veya oyunlaştırılmış etkinlikler hem öğrencinin etkin katılımı açısından hem de derse karşı olumlu tutum, motivasyon ve kaygı düzeyleri açısından önemlidir (Chan ve Wu, 2004, s. 306; Leger ve Storch, 2009, s. 280; Nikolov, 2009, s. 104; Oxford ve Shearin, 1994, s. 22; Ytreberg, 1997, s. 29).

Hedef dili konuşan bireylerle doğrudan temas kurmak da öğrenciler için oldukça güdüleyici bir iletişim fırsatıdır (Balbi, 1997, s. 42). Bu amaçla sınıfa yabancı bir misafir ya da yabancı dili akıcı konuşan bir kişi davet edilerek; internet, e-mail, telefon vb. vasıtalar aracılığıyla bu doğrudan iletişim fırsatları yaratılmalıdır (Balbi, 1997, s. 42; Edelenbos vd., 2006, s. 23, 118; Moon, 2000, s. 73).

2.1.6.3. Öğrencinin Öğrenme Sürecinin Desteklenmesi (İskeleleme)

Yabancı dil öğretim sürecinde duyuşsal hedeflere ulaşamamasının temel nedenlerinden birisi öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmenin çok zor olduğunu düşünmesidir (Moon, 2000, s. 16). Yabancı bir dili öğrenmek oldukça uzun ve zahmetli bir süreç olduğu için, ne kadar yavaş ilerlenirse ilerlensin, yabancı dil öğrenme sürecinde geçilen her basamağın gerçek bir başarı olduğu izlenimi yaratılmak suretiyle öğrencinin cesaretinin kırılarak kaygılanması engellenmelidir (Felberbauer, 1997, s. 78-79). Başarı duygusu öğrencinin motivasyonunu beslediği gibi, başarısızlık ya da gerçek bir başarı algısının olmayışı da motivasyonu düşürebilir (bkz. 2.1.4.1.1.3. *İhtiyaç-Başarı Kuramı*) (Harmer, 2007, s. 101; Oxford ve Shearin, 1994, s. 18). Örneğin Nikolov (2009) çalışmasında derslerdeki etkinliklerin öğrencilere yeterince başarı duygusu tattırmadığı için öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilendiğini bulmuştur. Diğer yandan kendisinden daha başarılı olan başka öğrencilerle sürekli kıyaslandığı için başarısız olduğunu düşünen bir öğrencinin öz-saygısı düşerek kendine olan güveni azalacaktır (Moon, 2000, s. 49). Çaba sarf etmesine rağmen beklediği başarıyı elde edemediği için hayal kırıklığı

yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyi artacaktır (Horwitz vd.,1986, s. 127). Bu yüzden öğretmen, öğrencilerin mevcut öğrenme potansiyellerini azami düzeyde değerlendirebilmek, başarı duygusunu tattırmak ve özgüvenlerini artırmak için onlerine kademeli bir şekilde zorlaşan hedefler koymalıdır (Cameron, 2001, s. 2; Dörnyei, 1994, s. 282). Öğrencinin önüne, çok kolay ya da aşılamayacak kadar zor hedeflerin konulması motivasyonunu olumsuz etkiler (Brewster vd. 2004; Dörnyei, 1994; Harmer, 2007, s. 101).

İyi bir öğretmen öğrencisi için bir sonraki hedefin zorluk derecesinin ne olması gerektiğini bilmelidir. Vygotsky bu durumu *Yakınsal Gelişim Alanı* (Zone of Proximal Development) kavramıyla açıklar (Cameron, 2001). Vygotsky *Yakınsal Gelişim Alanını* (YGA) “çocuğun bağımsız bir şekilde problem çözmeye becerisini gösterebildiği *mevcut gelişim düzeyi* ile ancak bir yetişkinin rehberliğinde veya kendinden daha yetenekli akranlarıyla işbirliği içerisinde problem çözebilme becerisini sergileyebileceği *potansiyel gelişim düzeyi* arasındaki mesafe” (1978, akt. Daniels, 2005, s. 5) olarak tanımlar. Bir başka deyişle YGA öğrencinin rehber niteliğindeki bir büyüğün ya da akranın yardımıyla edinebileceği öğrenmeleri kapsayan bir olgunluk düzeyidir (Cameron, 2001, s. 7). Yapılandırmacı bir eğitim anlayışından hareketle öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınması gereğini vurgulayan bu yaklaşıma göre öğretmen öğrencisinin öğrenebileceği bir sonraki bilgi biriminin (zorluk derecesinin) ne olması gerektiğini iyi bilmelidir (Cameron, 2001, s. 8). Yukarıda da açıklandığı gibi Krashen (1981, s. 126) da bu zorluk derecesinin öğrencinin mevcut düzeyinin biraz üzerinde olması gerektiğini vurgular. *Anlaşılabilir girdi* olarak adlandırılan bu bilginin $i + 1$ formülüne uygun olması, yani çocuğun mevcut bilgilerinin/düzeyinin üzerine eklenen, çocuğun üstesinden gelebileceği güçlük düzeyindeki yeni bilgilerden ibaret olması gerekir (Krashen, 1981, s. 126). Bu güçlük düzeyi öğrencinin cesaretini kırarak motivasyonunu düşürecek kadar aşırı bir çabayı gerektirmemelidir. Bu süreçte öğretmenin rolü öğrencinin istenen bilgi, beceri ve özgüven düzeyine ulaşana kadar ona destek olmaktır (Moon, 2000, s.75). Bruner, öğrencinin YGA içerisinde hedeflenen bilgi ya da beceri düzeyine ulaşmasında bir bilenin yardımını alması

sürecini *iskeleleme* (scaffolding) kavramıyla açıklar (akt. Brewster vd., 2004, s. 19). Wu (2003, s.507) öğretmenin *iskeleyici* rolünü öncelikle çeşitli, güdüleyici ve öğrencinin üstesinden gelebileceği zorluk düzeyinde görevler tasarlamak olarak tanımlar. Ayrıca böyle bir öğretmen, zor bir görevi daha küçük ve üstesinden gelinebilecek birimlere ayırarak; öğrencilerden bir etkinliği yapmalarını istemeden önce o etkinliğin içeriği, süreci ve gerektirdiği stratejilerle ilgili farkındalık yaratmak amacıyla örnekler sunarak ve süreç esnasında da etkinliğin gerektirdiği beceri veya stratejileri kullanmalarında gerektiğinde ipucu veya öneriler sunarak öğrencileri desteklemelidir (Wu, 2003, s. 507).

Moon (2000, s. 79) çocuklara yabancı dil öğretiminde öğretmenin destekleyici rolüyle ilgili olarak şu teknik ve kaynakları etkili bir şekilde kullanabileceğini söyler:

1. Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru gitme (örneğin önce oyuncak bir otobüs maketi göstererek ardından İngilizce *a bus* kelimesini söylemek)
2. Çocukların doğrudan görebilecekleri eşyalara, eylemlere ve olaylara yer vermek,
3. Hedef dilin fiziksel eylemlerle desteklendiği yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinlikler uygulamak (örneğin *kâğıttan hayvanlar yapmak*),
4. Yaptıkları etkinliğin amacının açık ve anlaşılabilir bir şekilde söylenmesi (örneğin *Hadi hikâyenin sonunda neler olduğunu bulalım!*),
5. Her etkinlikten önce öğrencilerin ihtiyaç duyacağı kelime veya dil yapılarını gözden geçirmek,
6. Öğrencilerin etkinliği yapması için gerekli ipuçları veya örnekleri sunmak (örneğin boşluk doldurma alıştırmaları için bir dizi kelimenin verilmesi),
7. Öğrencilerin cevaplarına ve öğrenme etkinliklerine ilişkin açık geribildirimlerde bulunmak,
8. Öğrencilerin bir hikâye ya da diyalogu anlamasına yardımcı olmak için resim, gerçek eşya gibi görsel malzeme kullanmak,
9. Etkinliklerde öğrencinin hedef dili daha rahat anlamasını sağlayacak tanıdık durumlar veya bağlamlar yaratmak,

10. Mümkmn olduğunca çok duyu organını kullanarak öğrenmeleri için fırsat yaratmak,
11. Bir etkinliği nasıl yapacağını önce model olarak göstermek,
12. Çocuğun yaşına uygun yaşıntılarıyla ilgili oyun, drama, kişiselleştirme gibi hoşıa gidecek etkinlikler hazırlamak.

2.1.6.4. Bireysel Farklılıkların Gz nnde Bulundurulması

Öğrencilerin farklı öğrenme hızları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, zeka tipleri gibi bireysel farklılıkları vardır (Brewster vd., 2004; Edelenbos vd., 2006; Ytreberg, 1997). Yaş itibariyle daha büyük olan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme tercihleri anketlerle öğrenilerek ders planları bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanabilir (Brewster vd., 2004, s. 35). Ancak ğretmenin ğrencilerinin her birinin bireysel farklılıklarını ayrıntılı bir şekilde bilmesi mümkün olmadığı için kullanılan ğretim yöntemleri ve materyallerini mümkün olduğunca çeşitlendirmek gerekir (Brewster vd., 2004, s. 35; akır, 2004, s. 104; Moon, 2000, s. 39; Oxford ve Shearin, 1994, s. 24; Ytreberg, 1997, s. 26). Diğer taraftan yaş grubunun dikkat ve motivasyon sresinin kısalığı gz önünde bulundurularak bu çeşitli etkinliklerin sürece kısa olması gerektiği de unutulmamalıdır (Hasselgreen, 2005, s. 338; Kara, 2004, s. 307; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 5-6). Öğretmen, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlayacağı birbirinden farklı kısa etkinlikler arasında geçişler yapabilecek şekilde esnek olabilmelidir (Harmer, 2007, s. 83; Ytreberg, 1997, s.26). Ayrıca ğretmen, her öğrencinin aynı hızda öğrenemeyeceğini dikkate alarak etkinliklerin hızını öğrencilerden aldığı geribildirime göre ayarlamalıdır (Edelenbos vd., 2006, s. 125; Harmer, 2007, s. 127-130).

Diğer taraftan söz konusu yaş grubunun özellikle ihtiyaç duyduğu ortak etkinlik ve materyal türleri de vardır. Bu yaş grubunda etkinlikler ve materyaller çocuğun görme, işitme, dokunma, hareket etme, konuşma gibi doğal kinesitetik, görsel ve işitsel öğrenme stillerini kullanmalarına fırsat veren zengin bir yelpaze sunmalıdır (Ersen Yanık, 2009, s. 319; Harmer, 2007, s. 83; Ytreberg, 1997, s. 26).

Buna göre etkinlikler hikâye, uyaklı şiir, tekerleme, görselleştirme ve fiziksel hareketlilik içeren holistik (*bütüncül*) ve birden çok duyu organına hitap eder türde olmalıdır (Akpınar ve Aydın, 2009, s. 110; Komorowska, 1997, s. 58). Mevcut programda da özellikle çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu, dolayısıyla oyun, şarkı, bilmece, bulmaca ve fıkra gibi öğrenciyi aktif kılacak dikkat çekici etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kırkgöz, 2007, s. 224; MEB, 2006, s. 41).

Yukarıda sözü edilen, hitap edilecek duyu organı çeşitliliği açısından materyal seçiminde özellikle görsellik temel bir ihtiyaçtır (Edelenbos vd., 2006, s. 126). Kullanılan materyaller açısından sınıf içi faaliyetlerde, büyük ve renkli resimler, posterler, fotoğraflar, fişler, oyuncaklar, maketler ve gerçek eşyalar gibi görsel materyaller kullanılmalıdır. Atlı (2008) öğrencilerin özellikle resimlere yönelik tutumlarının olumlu olduğunu bulmuştur. Görsellik açısından zengin gerçek eşyalar da yabancı dil öğretiminin ilk aşamalarındaki çocukların kullanılan dil unsurları ile ifade ettikleri anlamlar arasında doğrudan bağlantılar kurabilmesinde etkili olur (Balbi, 1997, s. 35; Edelenbos vd., 2006, s. 124). Yabancı yayınevlerinden, turizm bürolarından, mektup arkadaşlarından vb. edinilebilecek orijinal broşür, poster, resim, kartpostal, pul gibi gerçek materyaller öğrencileri duyuşsal açıdan olumlu etkileyecektir (Moon, 2000, s. 21). Boyama, resim yapma, çizgileri birleştirme gibi üretime dönük görsel etkinlikler de öğrencilere hem duyuşsal hem de dilsel açıdan olumlu davranışlar kazandıracak etkinliklerdir (Kara, 2004, s. 308, 311). Aynı zamanda, sunulan içeriğin öğrencinin düzeyine uygun olması ve onları pasif dinleyici/izleyici konumuna koymamak koşuluyla, kukla, projektör, teyp, bilgisayar ve CD/DVD oynatıcılar gibi öğretim teknolojilerinden de faydalanmakta yarar vardır (Atlı, 2008, s. 141; Balbi, 1997, s. 41; Elkılıç ve Akça, 2008, s.12; Nikolov, 2009, s. 104).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde çocukların hayalgücü ve yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik edecek hikâye dinleme/yazma, şiir yazma, el işi (davetiye, kukla, saat, takvim yapma, boyama vb.) içeren etkinlikler kullanılmalıdır (Çakır, 2004, s. 102; MEB, 2006, s. 7, 29, 34, 41). Öğretmenin sorumluluklarından birisi de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda materyaller tasarlamak ve (öğrencilerle

birlikte) geliştirmektedir. Öğrenciler derste kullanılacak materyalleri kendileri de getirebilirler (albümlerinden fotoğraflar, doğadan toplanmış yaprak, taş vb. gibi nesnelere, atık malzemeler vb.) (Moon, 2000, s. 135).

Öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının canlı tutulması için öğrencilerin yaşına uygun konu temelli (okul, aile, arkadaşlar, oyuncaklar, yiyecek ve içecekler, giysiler, tatiller, hava durumu vb.) bir izlencenin kullanılması gerekir (Komorowska, 1997, s. 59; Moon, 2000, s. 133; Tost Planet, 1997, s. 23). Çalışmalar sadece öğretmene ve metne (derskitabına) dayalı bir yabancı dil eğitiminin çocuklarda verimli sonuçlar vermediğini göstermiştir (Cameron, 2001, s.16). Çocukların bireysel ilgi alanları (spor, aile, hayvanlar, çizgi kahramanlar, sinema vb.) dikkate alınarak içerikte gerekli çeşitlilik sağlanmalıdır (Ytreberg, 1997, s.27). Özellikle de sunulan kavram veya konuların *kişiselleştirilmesi* (çocuğun kendi hayatıyla, deneyimleriyle, yakın çevresiyle bağlantılarının kurulması), dersin etkililiğini artıracaktır (Edelenbos vd., 2006, s. 125).

Çeşitli etkinliklerin doğasında olan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi, oynayarak eğlenerek öğrenme ilkesiyle yeniden yorumlanarak uygulanmalıdır (Ytreberg, 1997, s. 26). Etkinliklerdeki eğlence ögesi öğrencinin daha fazla dil unsuruna maruz kalmasını sağlayacaktır (Çakır, 2004, s. 103; Moon, 2000, s. 7). Örneğin derslerde öğretmen ya da öğrenciler tarafından seslendirilen kuklaların kullanılması derse eğlence unsuru katacağı gibi çekingen/utangaç öğrencilerin de cesaretlenmesini sağlayacaktır (Balbi, 1997, s. 36).

2.1.6.5. Destekleyici Bir Fiziksel Sınıf Atmosferinin Oluşturulması

Çocukların yabancı dil öğrendikleri sınıfın fiziksel özellikleri de öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Moon, 2000). Bu açıdan sınıfın duvarlarına ve panolara asılan materyallerin (poster, resim, tablo vb.) sadece renkli, çekici ve güzel görünmesi değil aynı zamanda öğretici nitelikte olması da gerekir (Moon, 2000). Moon (2000, s. 145) yabancı dil

sınıflarının duvar ve panolarında sergilenen materyallerin pedagojik özelliklerini şöyle sıralar:

1. Öğrencilere hedef dille ilgili bilgi ve dilsel girdi sunmalıdır (örneğin, *haftanın günleri, sayılar, saat maketleri*),
2. Dersteeki etkinlikleri pekiştirecek nitelikte olmalıdır (örneğin, *dönemin başlarında alfabenin harflerinin gösterildiği bir tablo, öğrendikleri şarkının sözlerinin yazılı olduğu bir metin*),
3. Öğrencilerin çalışmalarından nitelikli olanlar sergilenerek önemsendiği gösterilmeli, öğrenciler teşvik edilmelidir,
4. Öğrencilerin konu temelli çalışmalarında, tartışma veya projelerde öğrencilere fikirler verecek uyaranlar içermelidir,
5. Öğrencilerin ilgi ve merakını cezpt etmelidir.

2.1.6.6. Olumlu Duygusal Bir Sınıf Atmosferinin (Rapport) Oluşturulması

Öğrencilerin duygularının dikkate alınmadığı bir ortamda yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve kaygı düzeyleri olumsuz etkilenecektir (Horwitz vd.,1986; Moon, 2000). Öğretmenlerin sahip olması gereken temel özelliklerden biri, öğretim süreci esnasında öğrencilerin duygularını da dikkate alabilmelerini sağlayacak sosyo-duyuşsal becerilerdir (Aydın vd., 2009). Vygotsky (1962, akt. Cameron, 2001, s. 6) çocuğun aktif gelişim ve öğrenme sürecinin ancak çocuğun etkileşim halinde olduğu sosyal bir ortam içerisinde gerçekleşebileceğini söyler. Öğretmenler, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan öğrenme sürecine odaklanabilmesi ve güdülenebilmesi için elverişli sosyal ortamlar yaratmalıdır (Aydın vd., 2009; Cameron, 2001; Çakır, 2004; Dörnyei, 2007). Bunun için öğrenciler ve öğretmen arasında, öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden olumlu bir *rapport*'un oluşturulması şarttır (Demirel, 2003a; Harmer, 2007). *Rapport* öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu, eğlenceli, karşılıklı saygıya ve sevgiye dayanan

ilişki olarak tanımlanabilir (Harmer, 2007, s. 113). Moon'un (2000, s. 10) tabiriyle yabancı dil derslerinde öğrenci kendisini "evinde hissetmelidir."

Öğrencilerin yabancı dil derslerinde kendilerini evlerinde hissedebilmesi için öğretmenlerin sevecen olması, öğrencilerin önemsendikleri ve sevildiklerini bilmeleri ve kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri gelmektedir (Anşın, 2006; Çakır, 2004; Dörnyei, 2007; Gordon, 2007; Moon, 2000; Ytreberg, 1997). İspanya'da ilköğretim öğrencilerinin ideal İngilizce öğretmenlerini tanımlamalarının istendiği bir çalışmada öğrenciler "oyunlar ve partiler düzenleyen, İspanyolca konuşmamıza izin vermeyen, hiç bağırmayan, dövmeyen, sınıfa süprizler getiren, beni seven, anlamadığımda yardım eden, güzel resimler çizen" gibi özellikleri sıralamıştır (Moon, 2000, s. 43). Yabancı dil öğretiminde sınıf öğretmenlerinin kullanıldığı modellerin en önemli avantajlarından birisi öğrencinin sınıf öğretmenin yanında kendisini daha rahat hissetmesidir (Martin, 2005, s. 8). Öğretmenler yabancı dil derslerinde oluşabilecek kaygı düzeyini azaltmak için öncelikle kaygı belirtilerini saptamalı; müzik, fıkra, kahkaha gibi unsurlarla öğrencilerin rahatlamalarına yardımcı olmalı; öğrencileri alay edilmekten veya yıkıcı eleştirilerden korumalı; pekiştireçleri iyi kullanmalı; işbirlikli bir sınıf atmosferi yaratmalıdır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 17).

Küçük çocuklar özellikle öğretmenlerini memnun etmek ve öğretmenlerinin takdirlerini almak isterler (Cameron, 2001, s. 1). Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetiminde üstlendiği liderlik rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenin grup üzerinde mutlak bir kontrol kurduğu otoriter bir liderlik yaklaşımı sergilemesi halinde öğrenciler daha gayretli gibi görünse de stres düzeyleri daha yüksek olmakta ve süreç sonunda elde edilen ürünün niteliği zayıf kalmaktadır (Dörnyei, 2007, s. 724). Ancak, öğrenme sürecinde öğrencilere daha fazla sorumluluk ve seçme hakkı tanıyan daha demokratik liderlik yaklaşımında öğrenciler daha verimli çalışmakta, sınıf içi dayanışma ve arkadaşlık ilişkileri olumlu yönde etkilenmekte ve en önemlisi öğrenme sürecine içsel bir motivasyonla yaklaşmaktadırlar (Dörnyei, 2007, s. 724).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu olumlu ilişkinin sınıfın geneline yayılması gerekir. Öğrenciler kendilerini, öğretmenin devamlı övdüğü ayrıcalıklı bir grubun dışında kalmış, sınıfın değersiz üyeleri gibi hissetmemelidir (Harmer, 2007, s. 115, 157). Sınıf ortamının, öğrenciler arasında kıyasıya bir rekabete değil, arkadaşlar arasında karşılıklı dayanışma ve işbirliğine dayanması öğrenmeye karşı güdülenmeyi artıracaktır (Dörnyei, 2007, s. 720; Leger ve Stroch, 2009, s. 280; Oxford ve Shearin, 1994, s. 22; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 6; Ytreberg, 1997, s. 29). Yine kaygı düzeyini azaltmak için öğrenciler arasında rekabet yaratmaktan kaçınarak herkesin kazandığı işbirlikçi bir ortam yaratılmalıdır (Scott ve Ytreberg, 2001, s. 6). Öğrenciler arasındaki dayanışma ve işbirliği Vygotsky'nin gelişim ve öğrenmenin önkoşulu olarak nitelediği sosyal etkileşim bağlamının yaratılması açısından önemlidir (Cameron, 2001, s. 5-6). Çocuğun dile hâkim olabilmesi için başlangıçta böyle bir olumlu bağımlılık şarttır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini güvende hissetmemelerinin nedenlerinden biri öğretmenin neye nasıl tepki vereceğini kestirememeleridir (Moon, 2000, s. 45). Bu yüzden söz hakkı alma, ödevlerin yapılması, gruplara ayrılma, derse giriş çıkış, arkadaşlar arası ilişkiler vb. gibi dersin işlenişi ve sınıf yönetimiyle ilgili konularda kurallar; dönemin başında öğrencilerle müzakere edilmeli ve dönem boyunca tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır (Dörnyei, 1994, s. 282; Harmer, 2007, s. 156; Moon, 2000, s. 45).

2.1.6.7. Kültürlerarası Farkındalığın Yaratılması

Yabancı dil öğrenmenin başlıca amaçlarından birisinin farklı kültür ve dillerden insanlarla iletişim kurabilmek olduğu konusunda öğrencilerde bir farkındalık yaratmak gerekmektedir (Cameron, 2001, s. 12; Ellis, 2004, s. 14; Martin, 2005, s. 6). Yabancı dil öğretiminin iletişimsel boyutu, kültürlerarası farkındalık boyutundan ayrı tutulamaz. “Farklı kültürlerden kişiler iletişim halindeyken bir kültürde yetkin olan kişinin bildikleri diğer kültürde geçerli olmayabilir ve yanlış anlaşılmalara yol açabilir; bu yüzden yabancı dil öğrenenlerde kültürlerarası farkındalığın da geliştirilmesi gerekmektedir” (İşisağ ve Demirel,

2010, s. 193). Rantz ve Horan (2005), iletişimsel boyutu ve kültürlerarası farkındalık kavramlarını birleştirerek “kültürlerarası iletişim edimi” kavramından bahseder. Kültürlerarası iletişim edimi, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmek için gerekli kültürel ve dilsel bilgi, tutum ve becerilerin toplamı olarak tanımlanabilir (Rantz ve Horan, 2005, s. 211). Avrupa dilleri ortak başvuru metninde de çokdilliliği çokkültürlülükle birleştiren; kültürel farklılıklara saygılı; karşılıklı anlayış ve işbirliğini teşvik eden; önyargılara ve ayrımcılığa son vermeyi ve yeni kültürel deneyimler edinmeye açıklığı amaçlayan bir yaklaşım vurgulanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2009, s. 1-2).

Öğrencilerde kültürlerarası olumlu tutumların geliştirilmesi konusunda anadili İngilizce olan öğretmenlerin daha avantajlı olduğu söylenebilir (Şahin, 2005, s. 36). Ancak öğrencilerle aynı anadili paylaşan öğretmenlerin de kültürlerarası farkındalık yaratma konusunda yapabileceği birçok şey vardır. Öncelikle yabancı dillere, yabancı dil konuşan insanlara ve kültürlerine karşı açıklık, ilgi, merak ve olumlu tutum geliştirmek için öğretmenlerin farklı kültürlerle ilgili öğrenme ve karşılaştırma fırsatları (örneğin beslenme alışkanlıkları, çocuk oyunları vb. hakkında) yaratması önerilir (Dörnyei, 1994; Ellis, 2004). Farklı ülkelerden resimler/fotoğraflar sayesinde ilgi uyandırılmaya çalışılmalıdır (Tost Planet, 1997). Farklı kültürleri tanıtan gerçek (*otantik*) okuma metinleri de faydalı olabilir (Ytreberg, 1997). Çocuklar pasif bir şekilde kültürel bilgileri almamalı, ilgi ve merakları doğrultusunda sorular sormaya teşvik edilmelidir (Martin, 2005). Ayrıca hedef dili konuşan kişilerin, mümkünse doğrudan sınıfı ziyaretleri ya da video/CD/DVD kayıtları sayesinde sesli ve görüntülü olarak sınıfa getirilmesi güdüleyici deneyimler sunabilir (Altay, 2005, s. 177; Edelenbos vd., 2006, s. 69, 153; Martin, 2005, s. 9; Oxford ve Shearin, 1994, s. 24). Mümkünse internet ve bilgisayar teknolojileri sayesinde farklı kültürlerden kişilerle doğrudan iletişim fırsatları yaratılmalıdır (Balbi, 1997). Çocuklara yabancı dil öğretiminden sorumlu öğretmenlerin de kültürlerarası bilgi, görgü ve hoşgörüyü sahip bireyler olarak öğrenciler için iyi model olmaları beklenir (Felberbauer, 1997).

2.1.6.8. Fiziksel Hareketlilik İhtiyacının Karşlanması

Piaget'ye (1955, akt. H. Şimşek, 2007, s. 4) göre ilkokuldaki çocuklar genellikle içinde buldukları somut işlemler döneminin bir sonucu olarak dokunarak, yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Çocuklara yabancı dil öğretilirken bu yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun materyaller seçilmeli, dersler oyunlarla, şarkılarla ve fiziksel hareketlilik içeren benzeri etkinliklerle desteklenerek hedef dil kazandırılmalıdır (Çakır, 2004, s. 103; Mirici, 2001, s. 48; Ytreberg, 1997, s. 29-30).

Fiziksel hareketlilik, eğlence ve *anlaşılabilir girdilerin* aynı anda sunulabildiği yabancı dil yöntemlerinden birisi Total Physical Response (TPR)'tur (Komorowska, 1997). TPR tüm dünyada özellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir (Brewster vd., 2004, s. 44). TPR, temelde ana dil edinimi sürecinde ebeveynlerin çocuklarına verdikleri basit fiziksel komutlara benzer komutların yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılmasına dayanmaktadır (Kara, 2004, s. 313). Çocuklar yaşları itibarıyla enerjik oldukları için onları fiziksel hareketlilik içeren etkinliklere yönlendirmek gerekir (MEB, 2006, s. 41).

Özellikle eylem fiilleri (walk, watch, jump, open vb.) içeren hikâyeler, oyunlar ve şarkılar kullanılarak, bu eylemler önce öğretmen sonra da öğrenciler tarafından hikâye, oyun veya şarkıya eşlik edecek şekilde yapılabilir (Brewster vd., 2004, s. 44; Gordon, 2007, s. 81-82, 83-84; MEB, 2006, s. 41; Scott ve Ytreberg, 2001, s. 22-23). Öğrenciler duydukları sözel ifadeleri fiziksel karşılıklarıyla eşleştirdikleri için öğrenme, bağlamı içerisinde gerçekleşmekte, böylece dilsel girdilerin anlaşılabilirliği ve kalıcılığı artmaktadır (Gordon, 2007, s. 81; Moon, 2000, s. 8). Yöntemi geliştiren James Asher bu yolla, çocukların anadil ediniminde olduğu gibi, fiziksel etkinliklerin kontrol edildiği sağ beyin ve dil kullanımının kontrol edildiği sol beynin etkileşimli olarak harekete geçirilmesinin öğrencinin anlama ve hatırlama kapasitesini artıracaklarını savunmaktadır (Kara, 2004, s. 313; Richards ve Rogers, 2001, s. 75). Ayrıca, fiziksel hareketlilik içermelerinin yanı sıra şarkı, oyun, hikâye gibi etkinliklerin doğasında eğlence unsuru da yatmaktadır.

Özellikle şarkılar başlangıç düzeyindeki çocuklar için duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (MEB, 2006, s. 12, 52; Tost Planet, 1997, s. 18). Çocuklar koro halinde şarkı söylemekten zevk alırlar (Brewster vd., 2004, s. 162; Gordon, 2007, s. 85). Şarkı söylemek, içerdiği eğlence unsuru sayesinde öğrenciyi motive eder ve hedef dile karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur (Brewster vd., 2004, s. 162; MEB, 2006, s. 52). Ayrıca yabancı dilde bir şarkıyı söyleyebilmek öğrencinin kendisiyle övüneceği önemli bir başarı olduğu için motivasyonunu da artıracaktır (Edelenbos vd., 2006, s. 144). Bu olumlu sonuçları yaratabilmesi için şarkıların iyi seçilmesi ve doğru kullanılması gerekir. Seçilen şarkılar tekrar içermeli, kelimeler ve yapılar basit olmalı, hızı ve ritmi takip edilebilir olmalıdır (Gordon, 2007, s. 86). Yeni programda (MEB, 2006, s.52) da şarkıların basit ve anlaşılabilir sözlerine, derste işlenen konuyla alakalı olmasına, tekrar içerip içermediğine ve anlamı vurgulamak açısından içerisindeki fiillerin çocuklar tarafından eyleme dönüştürülebilir dönüştürülememesine göre seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Çocuklar genel olarak hikâye ve masallara da doğal bir ilgi duydukları için, bu materyaller çocuklara yabancı dil öğretiminde önemli rol oynarlar (Edelenbos vd., 2006, s. 149; Ghosn, 2002, s. 173). Ancak çocuklara yabancı dil öğretiminde hikâyeler kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle hikâyeyi okurken, öğrencinin yabancı dil seviyesi dikkate alınarak gerekli sadeleştirmeler yapılmalı ve tekrarlara, sorulara ve hikâyede anlatılanları görselleştirmeye yönelik resim, çizim ve mimik/jestlere vb. yer verilmelidir (Cabrera ve Martinez, 2001). Ayrıca Elkılıç ve Akça (2008) öğrencilerin dinledikleri hikâyeleri canlandırmaktan keyif aldıklarını bulmuştur.

Oyunlar, öğrenciler için eğlenceli ve öğretici olmalı, birbirleriyle aşırı rekabete girmesini gerektirecek formatta olmamalıdır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 22). Eğlence ve ilgi unsurunun yanında, iletişim gerektiren oyunlar öğrencinin yabancı dili kullanması için gerekli gerçek bir amaç ve istek sunacaktır (Moon, 2000, s. 12). Oyunlardaki iletişim unsurunun dilsel bir temelini olması amacıyla,

sözcüksel ve söz dizimsel açılardan uygun diyalogların kullanılmasına dikkat edilmelidir (Kara, 2004, s. 308).

2.1.6.9. Öğrenci Özerkliğinin Artırılması

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine karşı içsel olarak güdülenebilmesi için öğrenci özerkliğini artırmak gerekir (Dörnyei, 1994, s. 282; Dörnyei ve Skehan, 2003, s.616; Wu, 2003, s. 502). Örneğin öğrencilerin neden bir yabancı dil öğrenmek istedikleri konusunda bir farkındalığa sahip olması, öğretmenlerin uygun etkinlikleri düzenlemesinde yol gösterici olacaktır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 16). Bu yüzden öğrencilerin neden bir yabancı dil öğrenmek istedikleri (ya da istemedikleri) konusunda kendi kendilerini sorgulamaları ve görüşlerini öğretmenle paylaşmaları sağlanmalıdır.

Öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgili yansıtıcı bir şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir (Brewster vd., 2004, s. 62; Edelenbos vd., 2006, s. 148, 161). Böylelikle dil öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerin farkına varmaları ve güdülenmeleri sağlanabilir. Portfolyo çalışmaları sayesinde öğrenciler, kullandıkları stratejileri öğretmenleriyle paylaşıp üzerinde tartışabilir ve geliştirebilir (Edelenbos vd., 2006, s. 149). Öğrencilerin yaşına, gelişim düzeyine ve dersin amacına uygun öğrenme stratejileri öğretilebilir (Edelenbos vd., 2006, s. 161). Örneğin, bazı dilbilgisel kuralları kendi kendilerine keşfetmelerine ve kavramalarına olanak sağlayacak stratejiler öğretilebilir (Martin, 2005, s. 8). Anadilleriyle yabancı dil arasındaki benzerlikler ve farklılıkları görmesine yarayacak karşılaştırma stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmek derse olan ilgi ve merakları cezp edilebilir (Martin, 2005, s. 7). Bu yolla öğrenciler, dil öğrenme konusunda geliştirecekleri farkındalık sayesinde başka yabancı dilleri öğrenmeye de güdüleneceklerdir (Edelenbos vd., 2006, s. 129).

Öğrencilere kendi kendini cesaretlendirme/güdüleme teknikleri öğretilebilir (Oxford ve Shearin, 1994, s. 17). Örneğin, gelecekle ilgili gayelerini, geçmiş başarılarını, derslerden zevk alma nedenlerini vb. bilinçli bir şekilde düşünmeleri

sağlanabilir (MacIntyre vd., 2007, s. 276). Bunun yanında kaygı verici yaşantılarla (örneğin konuşma, dinleme etkinlikleri) başa çıkmaya yönelik stratejiler öğretilir (Horwitz vd.,1986, s. 131). Algılanan öğrenci özerkliğinin artırılması için ise öğrencilere içerik ve öğretim yöntemlerinin seçiminde serbesti sağlanabilir (Wu, 2003, s. 501).

2.1.6.10. Öğrenci Merkezli Değerlendirme

Çocuklar erken yaşlardan itibaren kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilirler (Edelenbos vd., 2006, s. 127). Öğrencilere kendilerini başkalarıyla kıyaslamadan, kat ettikleri ilerlemeye ilişkin özdeğerlendirme yapma fırsatı vermek özellikle içsel motivasyonlarını artıracaktır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 24). Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkına varmasını sağlamak suretiyle öğrenme sürecine daha fazla katılmaları sağlanabilir (Brewster vd., 2004, s. 56; Moon, 2000, s. 162). Öğrencilerin konuşma etkinliklerini ve yabancı dil öğrencisi olarak kendilerini nasıl algıladıkları, iletişim kurmaya isteklilik düzeylerini olumlu etkilemektedir (Leger ve Storch, 2009, s. 269). Ulaştıkları düzeyin ya da bir başka deyişle başarı ve başarısızlıklarının kendi çabalarının bir ürünü olduğunu düşünmelerini sağlamak, öğrencilerin özyeterlik algılarını besleyerek içsel motivasyonlarını artıracaktır (Oxford ve Shearin, 1994, s.25; Wu, 2003, s.512).

Sınavlar, diğer derslerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de öğrencilerin sevmediği etkinliklerin başında gelir (Elkılıç ve Akça, 2008, s. 17; Moon, 2000, s. 150). Küçük yaştaki çocuklar da sınavların tehdit edici ve ciddi doğasından, verilen testi tek başına yapmak zorunda olmaktan ve öğretmenin o günkü ruh halinin sınav sonucunu etkileyebileceği olasılığından olumsuz etkilenmektedir (Moon, 2000, s. 150). Sertçetin (2006), 5. sınıf öğrencilerinin sınavlardan düşük not almaktan % 86 oranında korktuğunu bulmuştur. Büyükduman (2005) da bazı öğretmenlerin, çocuklara İngilizce öğretiminin birincil amacı yabancı dili öğrenciye sevdirmek olduğu ve öğrencilerin not korkusuyla dersten soğutulmamaları için, değerlendirmede not unsurunun tamamen ortadan kaldırılmasını savunduğunu ifade etmiştir.

Bu yüzden öğretmenler özellikle öğretim sırasındaki etkinlikleri/alıştırmaları öğrencileri test eder nitelikte tehdit edici ve kaygılandırıcı bir şekilde yürütmekten kaçınmalıdır (Edelenbos, 1997; Gattullo, 2000; Harmer, 2007). Geleneksel davranışçı bir yaklaşımla ödevlerine ya da yanlış cevaplarına düşük not ya da eksi (-) vererek öğrenciyi cezalandırmak kısa vadede istendik sonuçlar doğurabilir, ancak öğrencinin yabancı dil derslerine yönelik duyuşsal davranışları uzun vadede olumsuz yönde etkilenecektir. Bu yüzden öğretmenlerin yabancı dil derslerindeki değerlendirme etkinlikleri özellikle öğrencilerin güçlü yanlarını ve başarılarını vurgulamalıdır (Edelenbos, 1997, s. 70; Hasselgreen, 2005, s. 339). Ancak öğrencilerin güçlük çektiği noktalarla ilgili veriler öğretmen tarafından gözlemlenmeli ve kaydedilmelidir (Edelenbos, 1997). Biçimlendirmeye yönelik böyle bir değerlendirmeden elde edilen veriler öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden tasarlanması amacıyla anında işe koşulmalıdır (Edelenbos, 1997; Moon, 2000). Sürece dayalı bu değerlendirme yaklaşımı sene sonuna gelindiğinde öğrencinin kat ettiği ilerleme ve dil gelişimiyle ilgili ortaya genel bir resim koyacaktır (Moon, 2000).

Bu yüzden çocuklara yabancı dil öğretiminde öğretmenin değerlendirme süreci öğrencilere geçme-kalmaya yönelik notların verildiği geleneksel sınavlara indirgenmemeli; değerlendirme gözlem, analiz, betimleme ve raporlaştırmayı içeren bir süreç değerlendirmesine dayanmalıdır (Komorowska, 1997; Scott ve Ytreberg, 2001). Bu amaçla öğretmen, öğrencileri sınıf içi etkinlikler esnasında gözlemlemeli, öğrencilerin performanslarıyla ilgili düzenli notlar tutmalı, öğrencilerin yazdıkları günlükleri, yazılı ödevleri, ürün dosyalarını vb. incelemelidir (Moon, 2000). Bu açıdan mevcut programın model aldığı Avrupa Dil Portfolyosu'nda alternatif değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo, özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemi kullanılması önerilmektedir (Hasselgreen, 2005, s.340; Kırkgöz, 2007, s. 225; MEB, 2006, s. 2, 24). Kırkgöz (2007) yeni programın değerlendirme boyutunun, çocukların dil edinim sürecini yansıtacak şekilde performans dayalı değerlendirme yapılmasını gerektirdiğini belirtmektedir.

2.1.6.11. Ailenin Desteğinin Sağlanması

Toplumun ve ailenin genelde yabancı dil öğretimine özeldede erken yaşta yabancı dil öğretimine yaklaşımı önemlidir. Marschollek, genel olarak toplumun ve ailenin, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik ilgisini manidar düzeyde etkilediğini bulmuştur (2002, akt. Edelenbos vd., 2006, s. 69). Aileler, çocuklarının yabancı dil öğrenmelerini teşvik ederek ve onlara yardım ederek çocuklarının tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilirler (Gardner, 1985). Nikolov (2009) araştırmasında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarının ailelerinin heyecanı ve istekliliğinden beslendiğini bulmuştur. Yenilenen programda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ailenin önemi şöyle vurgulanmıştır (MEB, 2006, s. 6-7):

Velilerden çocuklarının dile ve diğer kültürlere karşı ilgi duymalarını sağlamaları için destek istenmelidir. Aileler çocuklarına ikinci bir dili konuşmaya ne kadar çok değer verdiklerini belirtmek durumundadırlar. Eğer mümkünse çocuklarına yabancı dille ilgili kitap, video ve diğer malzemeleri temin edebilir, eğer söz konusu yabancı dili biliyorsa çocuklarına ödevlerinde ve proje çalışmalarında yardımcı olabilirler.

Yukarıda belirli bir sistematik içinde verilmeye çalışılan bilgi ve açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil dersi öğretim programının eğitim durumları ve sınav durumları kapsamında ele alınabilecek birçok unsurun (öğretmen, aile, öğrenme ortamı, kullanılan yöntem, materyal ve etkinlikler vb.) öğrencilerin duyuşsal davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Mersinligil (2002) “İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarının amaç, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme araç ve yöntemleri boyutunu öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerine göre

değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda amaçların yarısının erişilebilir, diğer yarısının ise erişilmesi güç olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler amaçların 4. ve 5. sınıflar için uygun olduğunu düşünmekle beraber, hedef davranışların kazandırılmasında sınırlı düzeyde başarı sağlandığını belirtmişlerdir.

Büyükduman (2005) “İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri” başlıklı çalışmasında öğretmen görüşleri doğrultusunda 4. ve 5. sınıf İngilizce programının genel özelliklerini, amaçlarını, derskitabı içeriğini, dersin işleniş ve değerlendirme boyutlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun, programın hedeflerinin açık bir şekilde anlaşıldığını; programın hedeflerinin öğrencilerin yaşlarına ve zihinsel gelişimlerine uygun olduğunu, ancak dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili hedeflere erişmenin mümkün olmadığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu, derskitabındaki içeriği sunuluş sırası, öğrenci kültürüne uygunluğu, anlaşılabilirliği açısından beğenmekle birlikte, program hedefleriyle tutarlı olmadığını ve yetersiz örnek içerdiğini düşünmektedir. Öğretmenler genel olarak programda kullanılması önerilen eşli çalışma, rol oynama vb. gibi öğrenci merkezli ve oyun ağırlıklı İngilizce öğretim yöntemlerini öğrenciler için uygun bulmakta ancak bu yöntemlerin sınıf ortamında uygulanamaz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, programda yer alan dört becerinin birlikte değil ama ayrı ayrı değerlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümünün (% 68.5) programı duyuşsal özellikler açısından yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretiminin öncelikli amacı, yabancı dili öğrenciye sevdirmek olduğu için, öğretmenlerin bir kısmının değerlendirmede not unsurunun tamamen ortadan kaldırılması gerektiğini savunduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin not korkusuyla dersten soğutulmalarının doğru olmadığını, bu yüzden ilköğretim birinci kademedeki yapılacak sınavların sınıf geçme, başarı ortalaması gibi akademik başarının değerlendirmesinde kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir.

Erdoğan (2005) “An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: The views of the teachers and the students” başlıklı çalışma kapsamında öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 1997 tarihli ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil dersi öğretim programını değerlendirmiştir. Özelde duyuşsal hedeflerin gerçekleşme düzeyi incelenmemekle birlikte araştırma sonucunda öğrencilerin tamamının İngilizce öğrenmekten zevk aldıkları ve İngilizce iletişim kurmaya istekli oldukları, öğrencilerin % 55’inin İngilizce derslerini ilginç buldukları, dersi ilginç bulmalarının öğretmenin yaklaşımına ve öğretim tarzına göre değiştiği görülmüştür. Öğrenciler İngilizceyi dinleme ve konuşma etkinlikleriyle öğrenmek istediklerini bildirmiştir. Öğrencilerin derskitabı içerisinde sevdikleri etkinliklerin başında eşleştirme, sıralama, resimli boşluk doldurma alıştırmaları (%52,5), diyaloglar (%45), bulmacalar (%35), şarkılar (%20) ve oyunlar (%20) gelmektedir.

Sertçetin (2006) “Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students” başlıklı çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil dersleriyle ilgili kaygı düzeylerini incelemiştir. Çocuk olarak nitelendirilen 5. sınıf öğrencileri ve ergenler olarak nitelendirilen 8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması sonucunda; sınav kaygısı, iletişim kurma endişesi ve olumsuz yargılanma korkusu açısından, çocukların ergenlerden daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin toplam puanlarının ve sınıf bazında hesaplanan puanlarının kıyaslanması sonucunda, kızların erkelere göre daha çok olumsuz yargılanma korkusu taşımaya eğilimli oldukları görülmüştür. Ancak sınav kaygısı ve yabancı dile karşı tutumda durum tam tersi çıkmıştır. Erkeklerin, arkadaşlarının performanslarını abartmaya, kendi performanslarını ise küçümsemeye eğilimli oldukları görülmüştür. Bu yüzden de İngilizceye karşı daha olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir. Sonuç olarak, kendileri hakkındaki varsayımları ve olumsuz tutumları sonucu erkek öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşadığı saptanmıştır.

Küçük (2008), “An evaluation of English language teaching program at key stage 1 and the opinions of teachers regarding the program” başlıklı çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ışığında, devlet okullarının ilköğretim 1.

kademesinde (4. ve 5. sınıflar) uygulanmakta olan 2006 İngilizce öğretim programını genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik açısından değerlendirilmeyi amaçlamış ve programın bu boyutlarının bazı açılardan verimsiz olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırmacı, programın özellikle hedef/kazanımlarının gözden geçirilip, daha çok duyuşsal ve psikomotor hedef/kazanımlar eklenmesi ve içeriğe daha fazla iletişimsel ve yaratıcı kısımlar eklenmesini önermiştir.

Atlı (2008) “Young language learners’ attitude towards English lessons in Turkish elementary schools” başlıklı çalışmasında Türkiye’de ilköğretim okullarındaki öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün İngilizce dil becerilerine, ders araç-gereçlerine ve etkinliklere karşı olumlu tutuma sahip oldukları, İngilizce dil bilinci ve dil yetisi geliştirdikleri ve içsel olarak güdülendikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının illere, becerilere ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği ve sınıf dışı tutum puan ortalamalarının sınıf içine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetler açısından öğrencilerin dil tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Elkılıç ve Akça (2008), “Attitudes of the students studying at Kafkas university private primary EFL classroom towards storytelling and motivation” başlıklı çalışmalarında özel bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye olan motivasyonlarını, tercih ettikleri öğrenme etkinliklerini ve özellikle hikâye anlatımı yoluyla İngilizce öğrenmeye karşı tavırlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğrencilerin çoğunluğu hem hikâye anlatımı, hem de gramer öğretimini çok eğlenceli bulmaktadır; işitsel ve görsel öğretim araçları ve anlama soruları hikâyeleri anlamayı oldukça kolaylaştırmaktadır; öğrenciler İngilizce öğrenmeye karşı çeşitli iç ve dış motivasyon sergilemektedir; en popüler öğrenme etkinlikleri olarak birinci sırada dille ilgili oyunlar, ikinci sırada hikâyeleri dramatize etme, üçüncü sırada ise hikâyelerin kendileri gelmektedir; en az popüler öğrenme

etkinlikleri sınavlar ve kompozisyonlardır; öğrencilerin % 47,62'si hoşlanmadıkları hiçbir öğrenme etkinliği bulunmadığını ifade etmiştir.

Erbilen-Sak (2008) "İlköğretim 1. kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" başlıklı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki uygulanan yabancı dil öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bölümleri açısından değerlendiren öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Torun (2008) "Contextualized language instruction: Exploring the role of authentic animated stories on the attitudes of young efl learners towards learning English" başlıklı çalışmada özgün canlandırma hikâyeler yoluyla İngilizce öğretiminin, çocukların tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin özgün canlandırma hikâyelerle bağlamsal olarak dil öğrenmeye yönelik tutumları olumlu düzeyde bulunmuştur. Uygulamanın özellikle öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili kaygılarını azalttığı görülmüştür.

Aydın ve arkadaşları (2009) "Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminin duyuşsal alanı üzerine görüşleri" başlıklı çalışmalarında İngilizce öğreten Türk öğretmenlerin dil öğretiminin duyuşsal alanı üzerine algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları Türk öğretmenlerin duyuşsal alana önem verdiklerini ve görüşlerinin kıdem ve okul türüne göre değişmediğini ortaya koymuştur. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenler genel olarak, öğrencilerinin yabancı dil sınıfının değerli bir üyesi olduğunu düşünmesi, sınıfta kendini güvende hissetmesinin sağlanması, öğrencilerin kendileriyle ilgili iyimser düşüncelere sahip olmalarına fırsat verilmesi gerektiğini ve özgüvenin beraberinde akademik başarıyı da getireceğini düşünmektedir. Sınıfların kalabalık oluşu, ailelerin sosyo-kültürel özellikleri, yeterli materyalin olmaması öğretmenler tarafından duyuşsal alana hitap edememenin başlıca sebepleri olarak gösterilmiştir.

Şahin (2009) "The effect of native speaker teachers of English on the attitudes and achievement of learners" başlıklı çalışmada anadili İngilizce olan ve

olmayan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin İngiliz diline ve toplumuna yönelik tutumları ve akademik başarılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, anadili İngilizce olan yabancı dil öğretmenlerinin derslerini yürüttüğü öğrencilerin İngiliz dili ve toplumuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve İngilizce derslerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Çalışmada ayrıca şu sonuçlar ortaya konmuştur: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin tutumlarıyla başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır; özel okul öğrencileri derslerde daha başarılıyken, devlet okulu öğrencilerinin İngilizce diline yönelik tutumları özel okul öğrencilerine göre daha olumludur; kız öğrenciler erkeklere oranla daha başarılıdır ve İngiliz diline yönelik daha olumlu tutuma sahiptir.

Zehir Topkaya ve Küçük (2009), “4 ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarında 2006’da uygulanmaya başlanan yeni İlköğretim İngilizce Öğretim Programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin, programın genel olarak açık/anlaşılır olduğunu, programın ders planı hazırlamada kaynak olarak orta düzeyde kullanılabilir olduğunu, ülke genelinde ve sınıf içinde düşük uygulanabilirliğe sahip olduğunu düşündüğü bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler, programın yeterince tanıtılmadığını; amaç ve kazanımların yeterince açık olmadığını; daha fazla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanım eklenmesi gerektiğini; program içeriğinin farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ve grup ve proje çalışmaları yapmaya elverişli olmadığını; ders kitaplarının farklı materyallerle yeterince desteklenmediğini; programın Çoklu Zeka Kuramı, Yapılandırmacı Yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına yeterince uygun olmadığını ve haftada 3 ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Fırat (2009) “Çocukların İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumları üzerine bir çalışma” konulu yüksek lisans tezinde çocukların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmıştır. 11-12 yaş grubundan 300 öğrencinin katıldığı araştırmada çocukların İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olduğu, tutum ile başarı düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

2.2.2. Konuyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Nikolov (1999), Macaristan'da yabancı dil öğrenen 6-14 yaş arası çocukların uzun vadede yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarını incelemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının ulaştığı sonuçlardan bazıları şöyledir: Çocukları yabancı dil öğrenmeye motive eden etmenlerin başında öğrenme ortamı ve öğretmene karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve çocukları içsel açıdan güdüleyen etkinlik, görev ve materyaller gelmektedir; sınıf içi uygulamaların çocukları güdüleme düzeyi, yabancı dilin kültürel özelliklerine açıklık ya da bir ödülü elde etmek veya cezadan kaçınmak gibi nedenlerden daha etkilidir; amaç olarak bilgiye ulaşmak, ödül veya birileri tarafından tasvip edilmek gibi dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkilidir; ödül-ceza gibi araçsal motivasyonların etkisi 11-12 yaşlarına doğru artmaktadır.

Lamb (2004) 11-12 yaşındaki Endonezyalı çocukların yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyonlarını incelemiştir. Çalışmada çocukların başlangıçtaki yabancı dil öğrenme motivasyonları yüksek düzeyde saptanmıştır. Araştırmacı çocukların, bütünleştirici ve araçsal diye tanımlanan geleneksel yabancı dil öğrenme motivasyonlarının her ikisine de sahip olduklarını ancak bunları ayırt etmenin oldukça güç olduğunu bildirmiştir. Çalışmada ayrıca İngilizcenin belirli Anglofon kültürlerle özdeşleşmiş olma özelliğini yitirerek daha ziyade küreselleşmenin güçlü bir aracı haline gelmesiyle birlikte 'bütünleştirici' özelliğinin ortadan kalktığı vurgulanmıştır. Başka kültürlerle özdeşleşmek yerine bireylerin, aynı anda hem İngilizcenin yaygın olarak kullanıldığı küresel toplumun hem de kendi yerel toplumlarının mensupları olmak suretiyle iki kültürlü kişiler olma arzusunu ve motivasyonunu taşıdıkları görülmüştür.

Liao (2004) ilköğretime devam eden 7-12 yaş arası Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme motivasyonlarını araştırdığı çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı çok istekli olduklarını bulmuştur. Öğrenciler İngilizcenin ortak bir dünya dili olduğu ve yabancılarla iletişim kurabilmek için gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde

etkileyen faktörlerin, öğretmenin şevkli olması, ilginç öğretim yöntemlerinin kullanılması, sınıf atmosferinin hoş olması, kullanılan materyallerin çeşitli ve zor ama ilginç olması olduğu sonucuna varmıştır.

Edelenbos ve arkadaşları (2006) çocuklara yabancı dil öğretiminin pedagojik ilkeleri konulu bir envanter geliştirmiş ve 43 alan uzmanına uygulamıştır. Çocuklara yabancı dil öğretimi açısından gerekliliği sorulan 20 madde içerisinde en yüksek yüzdeleri alan maddeler şöyle sıralanmıştır: Çocukların yabancı dil öğrenmekten zevk almasını sağlayarak bu zevki beslemek (% 40.6); çok küçük çocukların öğrenme ortamına getirdikleri ilk motivasyonlarını sürdürmek (% 34.4); kültürlerarası, sosyal, duyuşsal benlik/kimlik algılarını beslemek (%29); temel iletişim becerilerinin gelişimini beslemek (% 28.1).

Corpus, McClintic-Gilbert ve Hayenga (2009) 3-8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının değişimini incelemişlerdir. Yıl içerisindeki motivasyonel değişimlerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonları güz dönemi ile bahar dönemi arasında azalma göstermiştir. Yaş düzeyi açısından yapılan incelemede ergenlik dönemindeki çocuklarda içsel motivasyonun, daha küçük yaşta ilköğretim öğrencilerinde ise dışsal motivasyonun azaldığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyon ve akademik başarı arasında karşılıklı pozitif ilişki bulunmuştur.

Djigunovic (2009) öğrenme ortamlarının çocuklara yabancı dil öğretimi açısından elverişli bir şekilde düzenlendiği durumlarda öğrencilerin motivasyon ve tutumlarının nasıl bir değişim gösterdiğini incelemiştir. Bu karşılaştırmalı çalışma amacıyla belirlenen iki gruptan birinde fiziksel aktiviteler (TPR), oyun, hikâye okuma vb. gibi etkinliklere dayalı, içerik temelli ve çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda eğitilmiş öğretmenlerin yürüttüğü dersler işlenmiştir. Diğer grupta ise normal koşulların hâkim olduğu, normal yabancı dil öğretmenlerinin yürüttüğü, araştırmacının çocuklara yabancı dil öğretimi açısından elverişsiz formal bir öğretim olarak nitelendirdiği bir süreç gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, elverişli koşulların hâkim

olduğu gruptaki öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, İngilizceyi anadil olarak konuşan bireylerle ilgili farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve dersteki etkinliklerden daha fazla zevk aldıkları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nikolov (2009), 12 ve 16 yaş grupları üzerinde yaptığı araştırmada çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan bilişsel alan ağırlıklı, hedef dili iletişimsel bağlamın dışında kullanmaya yönelik geleneksel yöntemlerin (örneğin, iletişimsel işlevlerden soyutlanmış tekrarlar, dilbilgisi öğretimi ve çeviri), küçük yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını ve duyuşsal açıdan olumsuz sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin en az sevdiği etkinlikler testler, sınavlar, diyalogları ezbere okuma, gramer alıştırmaları çözme, dikte edilen bir metni yazma gibi yaşlarına uygun olmayan etkinliklerken, en çok sevdikleri etkinlikler video seyretme, kasetten dinleme etkinlikleri yapma, oyun oynama ve eşli, gruplu ve yaratıcılık ve fiziksel hareketlilik içeren etkinliklerdir.

Wu (2003) sınıf ortamının erken yaşta yabancı dil öğrenen Çinli öğrencilerin içsel motivasyonlarına etkisini deneysel olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin içsel motivasyonlarının artırılması için öğrencilerin algıladıkları yeterlik ve özerklik düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları yeterlik düzeylerinin artırılması için çocukların olup bitenlerle ilgili belirsizlik yaşamadıkları bir öğrenme ortamının yaratılması, üstesinden gelebilecekleri orta güçlük düzeyinde görevlerin sunulması, gerektiğinde öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi ve öğrencinin kendisini başkalarıyla değil, kendi kendisiyle kıyasladığı bir değerlendirme sürecinin geçirilmesi gerekmektedir. Algılanan öğrenci özerkliğinin artırılması için ise öğrencilere içerik ve öğretim yöntemlerinin seçiminde serbesti tanınması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 1. kademe (4. ve 5. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmeye ne düzeyde hizmet ettiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar, nicel ve nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin eş zamanlı/paralel olarak ya da birbirini bütünler şekilde farklı zamanlarda kullanıldığı çalışmalardır (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s. 11). Bu araştırmada, Tashakkori ve Teddlie (1998, s. 43) tarafından tanımlanan baskın-daha az baskın karma yöntem deseni kullanılmıştır. Baskın-daha az baskın karma yöntem deseninde nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinden birisi temele alınırken araştırmanın küçük bir boyutunda diğer araştırma deseni kullanılır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu araştırmada da baskın olarak nicel yöntem kullanılmakla birlikte 1. 9. ve 15. alt problemlere cevap aranırken nitel verilerden de faydalanılmıştır. Bu yüzden araştırmada eşzamanlı baskın (NİCEL) ve daha az baskın (Nitel) karma yöntem deseninin kullanıldığı söylenebilir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında kullanılan modeller ise aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Modeli

Araştırmanın nicel boyutunun iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi katılımcıların, erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeylerini ve yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığını betimlemektir. Bu amaçla araştırmada betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2005, s. 77).

Araştırmanın nicel boyutunun ikinci amacı ise, iki bağımlı değişken (öğrencilerin duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ve yabancı dil öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı) ile sınıf, cinsiyet, okul türü, anne-babanın yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığı, yabancı dil dersi başarısı, yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülte ve yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemi arasındaki olası ilişkileri araştırmaktır. Bu yönüyle araştırmada ayrıca *ilişkisel tarama* modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 22; Karasar, 2005, s. 81). İlişkisel modellerde, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların incelenmesi amacıyla genellikle *nedensel karşılaştırma* ve *korelasyon* yöntemlerinden faydalanılır (Büyüköztürk, Çakmak vd., 2010, s. 22). Bu araştırma kapsamında öğrencilerin duyuşsal özelliklere sahip olma düzeylerinin ve öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığının; sınıf, cinsiyet, okul türü, anne-babanın yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığı, yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülte ve yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde *nedensel karşılaştırma yöntemi* kullanılmıştır. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı değişkenleri arasındaki ilişki ve bu değişkenler ile öğrencinin yabancı dil dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise *korelasyon yöntemi* kullanılmıştır.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Modeli

Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla ayrıca nitel araştırma desenlerinden *olgubilim* araştırma modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji de denilen olgubilim deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72). Bu araştırma kapsamında öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere, onların dillerini öğrenmeye ve yabancı dil derslerine yönelik tutumları, yabancı dil öğrenme motivasyonları ve kaygıları, yabancı dil derslerinde geçirdikleri deneyimler birer olgu olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 1., 9. ve 15. alt problemlerine cevap aranırken öğrencilerin sahip oldukları bu duyuşsal özelliklere ve derslerde geçirdikleri yaşantılara ilişkin algılarının ve bunlara yükledikleri anlamların irdelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde yer alan 74 resmi (devlet) ilköğretim okulunun ve 3 özel ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören toplam 15.654 öğrenci oluşturmaktadır (Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010). Evrenin tamamına erişilmesi güç olduğu için örneklem alınmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın temel odağını oluşturan çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal özellikleri *sürekli değişken* özelliği taşıdığı için örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde aşağıdaki formül (Büyüköztürk, Çakmak, vd., 2010, s. 94) kullanılmıştır:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS) / d]^2 \text{ olmak üzere}$$

N = Evren büyüklüğü,

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri,

S = Evren için tahmin edilen standart sapma,

d = Araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliği (hoşgörü miktarı)

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için yapılan hesaplamada, evren büyüklüğü yukarıda da belirtildiği gibi 15.654 olarak alınmıştır. Madde bazında verilen cevaplar temelinde ortalamanın tahmini için sapma (hoşgörü) miktarı $d=0.05$ olarak alınmıştır. Ölçek geliştirme amacıyla yapılan pilot uygulama çalışmasında madde bazında yapılan analizler sonucunda, *Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeğindeki* her bir maddenin standart sapma değerleri hesaplanmış ve standart sapma değerlerinin ortancasının “0.57” olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle evren için tahmin edilen standart sapma değeri “0.57” olarak alınmıştır. Güven düzeyi $(1-\alpha)=0.95$ alınmıştır. Alınan bu güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri 1.96’dır. Bu araştırma için yukarıda verilen değerler $n_0 = [(tS) / d]^2$ formülünde yerine konulduğunda,

$$n_0 = [(1.96 \times 0.57) / 0.05]^2 = 499.254 \text{ olur.}$$

$$n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))] \text{ formülünde } N \text{ ve } n_0 \text{ değerleri yerine konulduğunda ise}$$
$$n = [499.254 / (1 + (499,254 / 15654))] = 483.77 \text{ olur.}$$

Bu işlem sonucunda uygun örneklem büyüklüğü en az 484 olarak hesaplanmıştır. Ancak hatalı ve eksik doldurulan ölçek formlarının elenmesi gibi durumlar dikkate alınarak daha fazla öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alacak öğrencilerin belirlenmesi için olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranıyla örnekleme temsil edilmesini amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, vd., 2010, s. 85). Tabakalı örnekleme için öncelikle araştırma problemi açısından önemli olabileceği düşünülen özellikler açısından benzerlikler gösteren alt gruplar belirlenmelidir (Büyüköztürk, Çakmak, vd., 2010). Bu araştırmada evren beş alt gruba/tabakaya ayrılmıştır. Bu tabakaların dördü

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenmiş olan dört eğitim bölgesinden, beşinci tabaka ise özel okullardan oluşmaktadır. Buna göre evrende 72 devlet, 3 özel olmak üzere toplam 75 ilköğretim okulu yer almaktadır. Örnekleme işlemi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle toplam beş farklı tabaka içerisinde evreni temsil edebilecek toplam 30 okul yansız olarak kura yoluyla seçilerek örneklem kümeleri (örnekleme birimleri) belirlenmiştir (Tablo 2). Örnekleme dahil edilen her okulda yabancı dil öğretmenin çeşitliliği dikkate alınarak 4. ve 5. sınıfların farklı şubelerinden yansız olarak 564 öğrenci seçilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından her sınıfın yoklama listesinden denk sayıda kız ve erkek öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme kapsamında veri toplanan 564 öğrenci içerisinde veri toplama araçlarını eksik ve hatalı dolduranlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan 528 öğrenci araştırmanın nihai örneklem grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın evreninin farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet alt tabakalarına göre dağılımı ile örneklem grubunun farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet alt tabakalarına göre evren içerisindeki dağılımına ilişkin bilgiler tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 2.

Evrenin alt tabakaları ve örnekleme dâhil edilen okulların tabakalara göre dağılımı

| Evrenin Alt Tabakaları | Her Tabakadan Seçkisiz Olarak Atanan Okullar (Örnekleme Birimleri) |
|------------------------|---|
| 1. Eğitim Bölgesi | Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu, Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu, İbni Sina İlköğretim Okulu, İbni Sina İlköğretim Okulu, Karakavak İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Sakarya İlköğretim Okulu, Şehit Asteğmen Feyzullah Taşkınsay İlköğretim Okulu |
| 2. Eğitim Bölgesi | 91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu, Hidayet İlköğretim Okulu, Melekbaba İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu, Necatibey İlköğretim Okulu, Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu |
| 3. Eğitim Bölgesi | Beydağı İlköğretim Okulu, Fırat İlköğretim Okulu, Hasan Varol 2 İlköğretim Okulu, Hasan Varol İlköğretim Okulu, Mehmet Akif İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu, Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu, TOKİ İlköğretim Okulu |
| 4. Eğitim Bölgesi | Atatürk İlköğretim Okulu, Barbaros İlköğretim Okulu, Cengiz Topel İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu, Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu, İnönü Üniversitesi Kampüs İlköğretim Okulu, Kanuni İlköğretim Okulu, Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu |
| 5. Özel Okul | TED Malatya Koleji Özel İlköğretim Okulu |

Tablo 3.

Çalışmanın evreninin farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet tabakalarına göre dağılımı

| Bölge ve okul türü | EVREN | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | 4. sınıf | | | | | | 5. sınıf | | | | | | GENEL | |
| | Kız | | Erkek | | Toplam | | Kız | | Erkek | | Toplam | | TOPLAM | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1.Bölge | 844 | 25.22 | 859 | 25.66 | 1703 | 50.88 | 800 | 23.90 | 844 | 25.22 | 1644 | 49.12 | 3347 | 21.38 |
| 2.Bölge | 801 | 22.51 | 967 | 27.18 | 1768 | 49.69 | 868 | 24.40 | 922 | 25.91 | 1790 | 50.31 | 3558 | 22.73 |
| 3.Bölge | 1114 | 25.03 | 1132 | 25.43 | 2246 | 50.46 | 1046 | 23.50 | 1159 | 26.04 | 2205 | 49.54 | 4451 | 28.43 |
| 4.Bölge | 963 | 24.00 | 1076 | 26.81 | 2039 | 50.81 | 940 | 23.42 | 1034 | 25.77 | 1974 | 49.19 | 4013 | 25.64 |
| 5. Özel Okul | 56 | 19.65 | 78 | 27.37 | 134 | 47.02 | 67 | 23.51 | 84 | 29.47 | 151 | 52.98 | 285 | 1.82 |
| TOPLAM | | | | | | | | | | | | | 15.654 | 100 |

Tablo 4

Örneklem grubunun farklı bölge, okul türü, sınıf ve cinsiyet tabakalarına göre evren içerisindeki dağılımı

| Bölge ve okul türü | Örneklem | | | | | | | | | | | | GENEL TOPLAM | |
|--------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|-----------------|-------|
| | 4. sınıf | | | | | | 5. sınıf | | | | | | | |
| | Kız | | Erkek | | Toplam | | Kız | | Erkek | | Toplam | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1.Bölge | 30 | 27.52 | 31 | 28.44 | 61 | 55.96 | 24 | 22.02 | 24 | 22.02 | 48 | 44.04 | 109 | 20.64 |
| 2.Bölge | 28 | 26.17 | 29 | 27.10 | 57 | 53.27 | 26 | 24.30 | 24 | 22.43 | 50 | 46.73 | 107 | 20.27 |
| 3.Bölge | 39 | 28.47 | 36 | 26.28 | 75 | 54.74 | 31 | 22.63 | 31 | 22.63 | 62 | 45.26 | 137 | 25.95 |
| 4.Bölge | 32 | 26.02 | 33 | 26.83 | 65 | 52.85 | 29 | 23.58 | 29 | 23.58 | 58 | 47.15 | 123 | 23.30 |
| 5. Özel Okul | 13 | 25.00 | 18 | 34.62 | 31 | 59.62 | 9 | 17.31 | 12 | 23.08 | 21 | 40.38 | 52 | 9.85 |
| TOPLAM | | | | | | | | | | | | | 528 | 100 |

Araştırmanın nicel bölümü için belirlenen örneklem grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğrencilere ait bilgiler

| Değişken | | N | % |
|---|------------------|-----|-------|
| Sınıf | 4. sınıf | 289 | 54.7 |
| | 5. sınıf | 239 | 45.3 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Cinsiyet | Kız | 261 | 49.4 |
| | Erkek | 267 | 50.6 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Okul türü | Devlet | 476 | 90.2 |
| | Özel | 52 | 9.8 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Anne-Babanın Yabancı Dil Derslerine Yardımcı Olma Sıklığı | Her zaman | 117 | 22.2 |
| | Bazen | 261 | 49.4 |
| | Hiçbir zaman | 150 | 28.4 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Yabancı dil başarı düzeyi | Pekiyi (5) | 252 | 47.7 |
| | İyi (4) | 149 | 28.2 |
| | Orta (3) | 82 | 15.5 |
| | Geçer (2) | 22 | 4.2 |
| | Başarısız (1) | 23 | 4.4 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Öğretmenin Mezun Olduğu Fakülte | Eğitim Fakültesi | 264 | 50 |
| | Diğer | 264 | 50 |
| | Toplam | 528 | 100 |
| Öğretmenin Mesleki Kıdemi | 1-5 yıl arası | 317 | 60.04 |
| | 6-10 yıl arası | 111 | 21.02 |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 18.94 |
| | Toplam | 528 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54.7'si İlköğretim 4. sınıfa, %45.3'ü de ilköğretim 5. Sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin %49.4'ü kız, %50.6'sı ise

erkektir. Öğrencilerin %90'ı devlet okuluna, %9.8'i ise özel okula kayıtlıdır. Öğrencilerin verdikleri bilgilere göre, anne-babalarının %22.2'si çocuklarının İngilizce derslerine *her zaman* yardımcı olmakta, %49.4'ü *bazen* yardımcı olmakta ve % 28.4'ü ise *hiçbir zaman* yardımcı olmamaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyinin belirlenmesi amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılı birinci dönem karnelerinde yer alan Yabancı Dil (İngilizce) dersi yıl sonu notu kullanılmıştır. Bu amaçla okul yönetiminden öğrencilerin yabancı dil dersine ilişkin not bilgileri edinilmiştir. Buna göre öğrencilerin %47.7'inin birinci dönem Yabancı Dil (İngilizce) dersi karne notunun *Pekiyi (5)*, % 28.2'nin *İyi (4)*, %15.5'inin *Orta (3)*, % 4.2'sinin *Geçer (2)* ve % 4.4'ünün ise *Başarısız (1)* olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte bağımsız bir değişken olarak alınmıştır. Öğrencilerin yabancı dil derslerini yürüten öğretmenlerin mezun oldukları fakülteyle ilgili bilgi okul yönetiminden edinilmiş ve öğrencinin “öğretmenin mezuniyeti değişkeni” olarak her öğrenciye atanmıştır. Buna göre çocukların %50'sinin yabancı dil öğretmeni Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezunken (*Eğitim*), %50'sininki Batı Dilleri ve Edebiyatı, İktisat, Mühendislik ya da Kimya bölümlerinden (*Diğer*) mezun olmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kıdemleri de bağımsız bir değişken olarak alınmıştır. Öğrencilerin yabancı dil derslerini yürüten öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin bilgi okul yönetiminden edinilmiş ve öğrencinin “öğretmenin mesleki kıdemi değişkeni” olarak her öğrenciye atanmıştır. Buna göre çocukların %60,04'ünün yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemi 1-5 yıl arası, %21,02'sininki 6-10 yıl arası ve %18,94'ününki 11 yıl ve üzeridir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan durum çalışması doğrultusunda ise görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Nitel araştırma geleneğinde bir iç geçerlilik ölçütü olarak kabul gören inandırıcılık özelliği veri kaynaklarında çeşitliliğin sağlanmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Dolayısıyla araştırılan durumla ilgili farklı kişilerin farklı bakış açıları, algıları ve deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin seçiminde ise nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni araştırmada, farklı eğitim bölgelerinde yer alan okullarda eğitim gören farklı cinsiyetteki öğrencilerin ve farklı kaynaklardan istihdam edilmiş, farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerine yer vermektir. Bu yöntemde amaç genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 109). Bu amaçla farklı okullardan toplam 31 öğrenci ve 6 yabancı dil öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin 20'si kız, 11'i erkek; 15'i dördüncü sınıf öğrencisi, 16'sı beşinci sınıf öğrencisidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ise ikisi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü lisans mezunu, ikisi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü lisans mezunu, biri Ziraat Fakültesi lisans mezunu ve biri de Fen Edebiyat Fakültesi Kimya bölümü lisans mezunudur (Nicel bölümdeki sınıflamaya uygun olarak eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan öğretmenler “diğer” olarak tanımlanmıştır). Mesleki kıdem açısından 3 yıl, 8 yıl, 11 yıl ve 12 yıl kıdeme sahip birer öğretmen varken, öğretmenlerden ikisi 6 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Çocukların yabancı dil öğretiminin duyuşsal özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını ölçmek amacıyla “*Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği*” (bkz. EK-A), yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığını ölçmek amacıyla da “*Yabancı Dil Öğretim*

Etkinlikleri Ölçeği” (bkz. EK-B) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada ayrıca nitel verilerin toplaması amacıyla öğretmen ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir (bkz. EK-C ve D). Aşağıda veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmada çocukların, yabancı dil öğretimi kapsamında kazandırılması hedeflenen duyuşsal davranışlara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla bir veri toplama aracı geliştirilmesi planlanmıştır. Bu amaçla öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Madde havuzunun oluşturulması sürecinde, genelde yabancı dil öğretimine, özelde de çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin duyuşsal davranışları (tutum, motivasyon ve kaygı) ölçmek amacıyla geliştirilmiş anket, ölçek ve görüşme formları incelenmiştir (Cid, Granena ve Tragant, 2009; Coleman, Galaczi ve Astruc, 2007; Demir, 2005; Dörnyei ve Csizér, 2002; Dörnyei ve Clément, 2001; Erdem, 2007; Gardner, 1985, 2004; Güreş, 2008; Heinzmann, 2009; Henry ve Apelgren, 2008; Horwitz vd. 1986; Kara, 2003; Moon, 2000; Peng ve Zhang, 2009; Yashima, 2002; Wu, 2003). Maddelerin oluşturulması sürecinde 4. ve 5. sınıfların yaş düzeyleri de dikkate alınarak kısa ve anlaşılır ifadeler yazılmaya çalışılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken araştırmanın amacına uygun olarak belirli alt kategoriler belirlenmiştir. Bunlar; genel olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum, özelde yabancı dil derslerine yönelik tutum, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu, yabancı dil öğrenmeye yönelik çaba ve yabancı dil kaygısıdır. Aşağıda her bir kategoriye göre denemelik ölçekte yer verilen maddeler ve maddelerin oluşturulmasında faydalanılan kaynaklar verilmiştir:

Tablo 6.

‘Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği’nin denemelik formunda yer alan maddeler ve ilgili kaynaklar

| Alt kategoriler | Maddeler | Kaynaklar |
|---|--|---|
| Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Tutum | 1. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum. | Cid vd., 2009; Demir, 2005; Gardner, 1985, 2004 |
| | 2. Yabancı bir dil öğrenmek çok zevkli. | Cid vd., 2009; Gardner, 1985, 2004; Henry ve Apelgren, 2008; Kara, 2003 |
| | 3. Yabancı bir dil öğrenmek gereksizdir. (*) | Dörnyei ve Clément, 2001; Dörnyei ve Csizér, 2002; Gardner, 2004; Erdem, 2007; Kara, 2003 |
| | 4. Bence yabancı bir dil öğrenmek zaman kaybıdır. (*) | Erdem, 2007; Gardner, 1985, 2004; Moon, 2000 |
| | 5. Bence İngilizce öğrenmek çok sıkıcıdır. (*) | Cid vd., 2009; Gardner, 1985, 2004; Kara, 2003; Moon, 2000 |
| | 6. Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir dil daha öğrenmek isterim. | Gardner, 1985, 2004; Henry ve Apelgren, 2008. |
| Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum | 7. Yabancı bir turist gördüğümde konuşmak isterim. | Dörnyei ve Clément, 2001; Dörnyei ve Csizér, 2002; Kara, 2003; Yashima, 2002 |
| | 8. Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim. | Dörnyei ve Clément, 2001; Dörnyei ve Csizér, 2002; Erdem, 2007; Yashima, 2002 |
| | 9. Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim. | Gardner, 1985, 2004; Moon, 2000; Yashima, 2002 |
| | 10. İngilizce öğrendikçe yabancı insanları daha fazla sevmeye başladım. | Dörnyei ve Clément, 2001; Dörnyei ve Csizér, 2002; Heinzmann, 2009 |

Tablo 6. (Devam)

| Alt kategoriler | Maddeler | Kaynaklar |
|--|--|---|
| İngilizce Dersine Yönelik Tutum | 11. İngilizce derslerim çok zor geçiyor. (*) | Heinzmann, 2009; Moon, 2000 |
| | 12. İngilizce öğretmenimiz dersi çok güzel işliyor. | Cid vd., 2009; Gardner, 2004; Kara, 2003; Moon, 2000 |
| | 13. İngilizce dersleri çok eğlenceli. | Cid vd., 2009; Erdem, 2007; Gardner, 2004; Henry ve Apeltgren, 2008; Moon, 2000; Wu, 2003 |
| | 14. İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum. | Gardner, 2004; Kara, 2003; Nikolov, 1999 |
| | 15. İngilizce derslerinde hiçbirşey öğrenemiyorum. (*) | Kara, 2003 |
| | 16. İngilizce derslerimiz çok faydalı. | Gardner, 2004; Kara, 2003 |
| Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu | 17. Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister. | Kara, 2003 |
| | 18. İngilizce öğrenme arzum giderek azalıyor. (*) | Gardner, 2004 |
| | 19. Öğrenebildiğim kadar çok İngilizce öğrenmek isterim. | Coleman vd., 2007; Erdem, 2007; Gardner, 2004; |
| | 20. İngilizceyi anadilim gibi konuşabilmek istiyorum. | Coleman vd., 2007; Gardner, 2004 |
| | 21. Daha iyi İngilizce öğrenmek için kursa gitmek istiyorum. | Cid vd., 2009 (Orjinal madde: Okulda öğretilmeseydi, başka bir yerde mutlaka öğrenmek isterdim) |
| Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Çaba | 22. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım. | Erdem, 2007; Güreş, 2008; Kara, 2003 |
| | 23. İngilizce ile ilgili eksiklerimi tamamlamak için uğraşmam. (*) | Gardner, 2004 |
| | 24. İngilizce duyduğum ya da okuduğum her şeyi anlamaya çalışırım. | Gardner, 2004 |

Tablo 6. (Devam)

| Alt kategoriler | Maddeler | Kaynaklar |
|---------------------|---|---|
| | 25. İçimden İngilizce devlerimi yapmak gelmez. | Coleman vd., 2007; Gardner, 2004 |
| | 26. Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım. | Cid vd., 2009; Coleman vd., 2007; Gardner, 2004 |
| | 27. İngilizce çalışırken kolay kolay dikkatim dağılmaz. | Gardner, 2004 |
| | 28. Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım. | Brewster vd., 2004 |
| | 29. İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım. | Gardner, 2004; Kara, 2003 |
| | 30. İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkarım. | Heinzmann, 2009; Horwitz vd., 1986; |
| | 31. İngilizce derslerinde kendimi huzursuz hissederim. | Gardner, 2004; Horwitz vd., 1986 |
| Yabancı Dil Kaygısı | 32. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım. | Gardner, 2004; Horwitz vd., 1986; Kara, 2003 |
| | 33. İngilizce derslerinde çok rahatımdır. (*) | Gardner, 2004; Horwitz vd., 1986 |
| | 34. İngilizce derslerinde ğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim. | Horwitz vd., 1986 |
| | 35. İngilizce derslerinde arkadaşlarımla benimle alay etmesinden çekinirim. | Gardner, 2004; Horwitz vd., 1986 |

(*) Her alt kategori için tersten puanlanması gereken maddeler

Yapılan bu alanyazın taraması sonucunda 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk lutleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere ilköğretim birinci kademedeki görev yapan dört İngilizce ğretmenine, Eğitim Fakültesi İngilizce ğretmenliği bölümünde görev yapan iki ğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

görev yapan 11 öğretim üyesine sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (*Hiç uygun değil, Kısmen uygun ve Uygun*) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra maddeler, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmalarının yürütüleceği pilot okulların 4. ve 5. sınıflarından seçilen toplam on öğrenciye okutturulmuş ve anlaşılabilirlikleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, çocukların yaşları ve 2006 program kılavuzundaki değerlendirme uygulamalarındaki örnekler (Kıroğlu, 2006, s. 646-647) dikkate alınarak yüz ifadelerinden oluşan üçlü derecelendirmeli Likert tipi formatta hazırlanmıştır. Buna göre 😊 yüz ifadesi öğrencilerin ölçek maddesine katıldığını, 😊 yüz ifadesi orta düzeyde katıldığını ve 😞 yüz ifadesi ise katılmadığını göstermektedir.

Denemelik ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. “Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2007, s. 123). Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör yapılarına ulaşılmaya çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili daha önceden saptanmış bir hipotez ya da kuram test edilir (Büyüköztürk, 2007). AFA ve DFA çalışmaları için iki ayrı örneklem üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Henson ve Roberts (2006), AFA’yı izleyen DFA’nın yeni bir örneklem grubu üzerinde yapılmasını önermektedir.

3.3.1.1. Denemelik “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Açımlayıcı Faktör Analizi

Denemelik ölçek formu 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan Hidayet İlköğretim, Rahmi Akıncı İlköğretim, Dilek İlköğretim ve Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okullarının 4. ve 5.

sınıflarında öğrenim gören 260 öğrenciye uygulanmıştır. İlk pilot uygulama sonucu elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip olanlar çıkartılmıştır. Uç değerlere sahip formların elenmesi amacıyla puanların öncelikle standardize edilmiş z puanlarına dönüştürülmesi ve ± 3.00 standart sapmanın dışına taşan değerlerin bulunduğu satırların veri setinden çıkarılması önerilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 161). Bu işlemler tamamlandıktan sonra geriye kalan 194 öğrenciden (83'ü 4. sınıf, 111'i 5. sınıf ve 95'i erkek 99'ü kız) elde edilen veriler üzerinden, maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve normallik sayıltısı için kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık < 2 ve Basıklık < 7) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005).

AFA öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .802, Bartlett's Test of Sphericity= 2278,78, $df= 595$, $p= .000$) verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2007; Pallant, 2001) belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, yaygın kullanılan tekniklerden biri olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizden elde edilen faktörler için “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak için yaygın bir dik döndürme tekniği olan Varimaxtan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 126).

Faktörlerin oluşturulmasında şu ölçütler dikkate alınmıştır: 1) faktör yük değerlerinin .30 ya da daha yüksek olması (Büyüköztürk, 2007); 2) maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları durumunda her iki yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması (Büyüköztürk, 2007; Çeçen, 2006); 3) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından birbirleriyle tutarlı olması (Çeçen, 2006; 105); 4) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2007; Çeçen, 2006).

Yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki ölçütlere uymayan toplam 18 madde (3., 4., 5., 10, 11., 12., 15., 16., 18., 19., 20., 23., 24., 25.,

27., 30., 33. ve 35. maddeler) ölçekten çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Yinelenen AFA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7.

'Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği' için açımlayıcı faktör analizi sonuçları

| Maddeler | Faktör Ortak Varyansı | Faktör I (YAC) | Faktör II (YIT) | Faktör III (YDK) | Faktör IV (YKT) | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları |
|--|-----------------------|----------------|-----------------|------------------|-----------------|---|
| 22.Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım. | .598 | .744 | | | | .563 |
| 17.Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister. | .635 | .740 | | | | .608 |
| 26.Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım | .602 | .724 | | | | .470 |
| 28.Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım. | .478 | .663 | | | | .466 |
| 21.Daha iyi İngilizce öğrenmek için kursa gitmek isterim. | .470 | .566 | | | .325 | .453 |
| 13.İngilizce dersleri çok eğlenceli. | .634 | | .750 | | | .582 |
| 14.İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum. | .515 | | .712 | | | .347 |
| 2.Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir. | .595 | | .650 | | | .589 |
| 1.Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum. | .504 | | .582 | | | .533 |
| 6.Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir dil daha öğrenmek isterim | .395 | | .498 | | .354 | .388 |
| 29.İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım. | .536 | | | .729 | | .469 |
| 31.İngilizce derslerinde kendimi huzursuz hissedirim. | .603 | | | .701 | | .548 |
| 34.İngilizce derslerinde öğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim. | .619 | | | .676 | .391 | .477 |
| 32.İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım. | .480 | | | .659 | | .404 |
| 7.Yabancı bir turist gördüğümde konuşmak isterim. | .545 | | | | .711 | .410 |
| 9.Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim. | .515 | | | | .694 | .428 |
| 8.Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim. | .437 | | .326 | | .503 | .395 |
| KMO = .804 | | | | | | |
| Bartlett's Test of Sphericity = 808.744; p = .000 | | | | | | |
| Özdeğer | | 4.251 | 2.106 | 1.595 | 1.209 | |
| Varyans açıklama oranı (%) = 53.886 (Toplam) | | 14.93 | 14.66 | 12.93 | 11.35 | |
| Cronbach Alfa | | .743 | .706 | .689 | .603 | |

Not: .30'un altındaki faktör yük değerleri gösterilmemiştir.

Yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 17 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Maddelerin faktörlere dağılımı içerik analizine tabi tutulmuş ve faktörler isimlendirilmiştir: 1) birinci faktörde yer alan 5 maddeden ikisi (17 ve 21) *Motivasyon:Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu* ve üçü (22, 26 ve 28) de *Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Çaba* maddeleri olduğu için bu boyut ***Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba*** [YAÇ] şeklinde yeniden isimlendirilmiştir; 2) ikinci faktörde yer alan 5 maddeden ikisi (13 ve 14) *İngilizce dersine yönelik tutum* ve üçü (1, 2 ve 6) de *Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum* ile ilgili maddeler olduğu için bu boyut ***Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum*** [YİT] şeklinde yeniden isimlendirilmiştir; 3) üçüncü boyutta yer alan 4 maddenin tamamı (29, 31, 32 ve 34) yabancı dil kaygısıyla ilgili olduğu için bu boyut ***Yabancı Dil Kaygısı*** [YDK] olarak isimlendirilmiştir; ve 4) dördüncü ve son boyutta yer alan 3 madde (7, 8 ve 9) yabancı insanlara ve kültürlerle yönelik tutum ile ilgili olduğu için bu boyut da ***Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum*** [YKT] şeklinde isimlendirilmiştir.

3.3.1.2. Denemelik “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen dört faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan Gazi İlköğretim, Cahide Nebioğlu İlköğretim, Abdulkadir Eriş İlköğretim ve Barbaros İlköğretim Okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 366 öğrenciye *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği* uygulanmıştır. İkinci pilot uygulama sonucu elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip formlar çıkarılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra sonra geriye kalan 339 öğrenciden (163’ü 4. sınıf, 176’sı 5. sınıf ve 164 erkek, 175 kız) elde edilen veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık < 2 ve Basıklık < 7) içerisinde

oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Ardından yapılan ilk DFA sonucunda dört boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Ki-Kare (χ^2) =184.44, *Sd*=113 (χ^2/sd =1.663),

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = 0.94,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = 0.92,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) = 0.97,

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = 0.97,

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = 0.043,

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = 0.020,

Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) = 0.049

Alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre “ χ^2/sd ” oranının 2 ya da daha az olması modelin mükemmel olduğunu, 2 ile 5 arasında olması ise model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterir (Ö.F. Şimşek, 2007). GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin .90 ya da üzerinde olması kabul edilebilir, .95 ya da daha yüksek olması ise modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu gösterir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Ö.F. Şimşek, 2007). RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise, .05 ve altındaki değerler model-veri uyumunun mükemmel olduğunu, .08’e kadar ise kabul edilebilir olduğunu gösterir (Çokluk vd., 2010; Brown, 2006; Ö.F. Şimşek, 2007).

Bu ölçütlere göre araştırmada test edilen modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülse de, modelin veriye uyumu açısından iyileşme elde etmek amacıyla düzeltme endeksleri kontrol edilmiştir (Ö.F. Şimşek, 2007). DFA düzeltme endeksleri incelendiğinde, *Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum* faktörünün gözlenen değişkenleri olan 2. ve 13. maddeler ile *Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba* faktörünün gözlenen değişkenleri olan 26. ve 21. maddelerin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Yapılan içerik incelemesinde aynı boyutlarda yer alan 2. (Yabancı bir

dil öğrenmek çok zevklidir) ve 13. (İngilizce dersleri çok eğlenceli) madde çiftinin anlamsal olarak birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, İngilizce öğrenme arzusunu ifade eden 21. (Daha iyi İngilizce öğrenmek için kursa gitmek isterim) ve İngilizce öğrenmeye yönelik çabayı ifade eden 26. (Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım) madde çiftinin öğrencinin ders dışında İngilizce öğrenme motivasyonunu yansıtan benzer maddeler olduğu yorumlanmıştır. Buradan hareketle bu madde çiftlerinin hataları arasında ilişki kurularak modele eklenmiştir (bkz. Şekil 1). Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

$$Ki-Kare (\chi^2) = 152.23, Sd = 111 (\chi^2 / Sd = 1.371),$$

$$Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = 0.95,$$

$$Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = 0.93,$$

$$Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) = 0.97$$

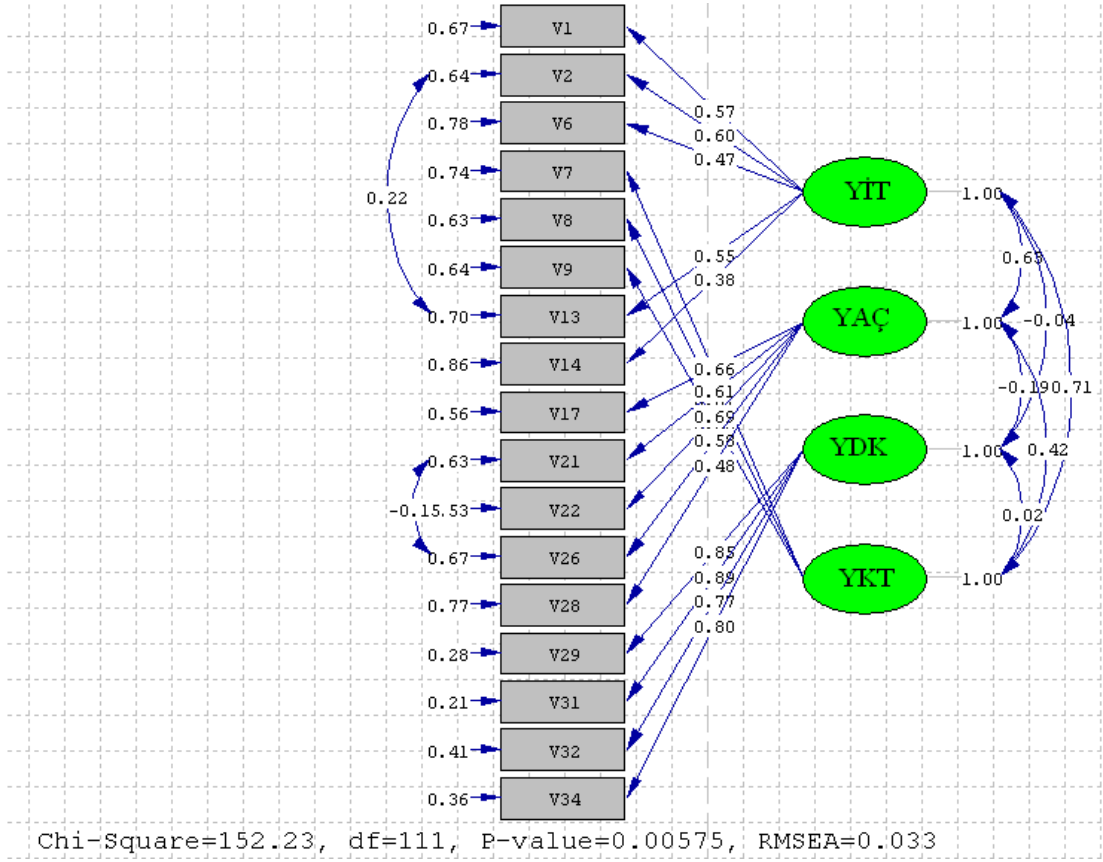
$$Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = 0.98,$$

$$Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = 0.033$$

$$Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = 0.019,$$

$$Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) = 0.044$$

Bu veriler bu araştırmada test edilen modelin, kabul edilebilir sınırdan çıkan AGFI (.93) değeri dışında, tüm uyum iyiliği kriterleri açısından mükemmel değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna dair fikir veren standardize edilmiş parametre değerlerinin hiç birinin 1'in üzerinde olmadığı da path diyagramı üzerinde görülmektedir (bkz. Şekil 1) (Ö.F. Şimşek, 2007). Diğer taraftan modeldeki parametrelere ait t değerlerinin de “.05” düzeyinde anlamlı olduğu (1.96'nın üzerinde) görülmüştür (Ö.F. Şimşek, 2007).



Şekil 1. Modele (Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri) ilişkin standardize edilmiş çözümlenme değerlerinin diyagram gösterimi.

Sonuç olarak, yapılan DFA sonucunda ölçeğin 4 boyutlu faktör yapısı için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ölçme modelinin dört faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir.

3.3.1.3. “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam korelasyonları, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin dört boyutunda yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

hesaplanmış ve bu katsayı değerlerinin tüm maddeler için .30'un üzerinde olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 7). Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının her madde için .30'un üzerinde olması beklenir (Pallant, 2001). Bu değer .30'un altına düşmesi maddenin, ölçeğin ya da alt-boyutun genelinden farklı bir şeyi ölçtüğü anlamına gelir. "Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışı örneklediğini ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir" (Büyüköztürk, 2007, s. 171). Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları YİT altboyutu için .706, YAÇ alt boyutu için .743, YDK alt boyutu için .689 ve YKT alt boyutu için .603 bulunmuştur (bkz. Tablo 7). Asıl uygulama sonucunda elde edilen 528 veri üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayıları ise YİT alt ölçeği için .627, YAÇ alt ölçeği için .659, YDK alt ölçeği için .758 ve YKT alt ölçeği için .637 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği çalışması için 4. ve 5. sınıflardan toplam 60 öğrenci belirlenmiş ve iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Ancak bazı öğrencilerin devamsızlıkları ve hatalı ya da eksik işaretlemeleri nedeniyle toplam 52 öğrenci tarafından doldurulan ölçek formu test-tekrar test analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları YİT alt ölçeği için .913, YAÇ alt ölçeği için .897, YDK alt ölçeği için .922 ve YKT alt ölçeği için .896 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için kabul düzeyi .70 olarak alındığında, her iki alt ölçeğin bu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Buna göre Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri ölçeğinden elde edilen puanların zaman içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup, 😊 yüz ifadesi öğrencilerin ölçek maddesine katıldığını, 😐 yüz ifadesi orta düzeyde katıldığını ve 😞 yüz ifadesi ise katılmadığını gösterir. İstatistiksel işlemlerde bu seçenekler sırasıyla 3, 2 ve 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin YAÇ alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15'tir. Puanların artması öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzularının ve çabalarının yüksek olduğu, azalması ise arzu ve çabalarının düşük olduğu anlamına gelir. Ölçeğin YİT alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 15'tir. Puanların artması öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve

İngilizce derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, puanların azalması ise öğrencilerin olumlu tutumlarının azaldığı anlamına gelir. Ölçeğin YDK alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 12'dir. Bu boyuttaki maddelerin tamamı olumsuz ifadeler içermekte olup, puanların artması öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yüksek olduğu, azalması ise yabancı dil kaygılarının düşük olduğu anlamına gelir. Son olarak ölçeğin YKT alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 9'dur. Puanların artması öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının olumlu olduğu, puanların azalması ise öğrencilerin olumlu tutumlarının azaldığı anlamına gelir.

3.3.2. Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmanın 8.-15. alt problemlerine cevap aramak amacıyla araştırmacı tarafından "*Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği*"nin geliştirilmesi planlanmıştır. Bu ölçeğin amacı gerek 2006 tarihli ilköğretim yabancı dil öğretim programında tanımlanan, gerekse araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen yabancı dil öğretim etkinliklerinin hangi sıklıkla uygulandığını saptamaktır. Ölçekte, çocuklara yabancı dil öğretimi bağlamında öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılması uygun görülen öğrenci merkezli etkinliklere ve pedagojik açıdan bu ölçütlerle uyum olmayan öğretmen merkezli etkinliklere (*) yer verilmiştir. Aşağıda ölçeğin denemelik formuna dahil edilen etkinlikler ve ilgili kaynaklar sunulmuştur:

Tablo 8.

'Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği'nin denemelik formunda yer alan maddeler ve ilgili kaynaklar

| Maddeler | Kaynaklar |
|--|--|
| 1. Öğretmenimiz anlayabileceğimiz düzeyde İngilizce konuşur. | Brewster vd., 2002; Ersöz vd., 2008a, 2008b önsöz; MEB, 2006; Moon, 2000 |

Tablo 8. (Devam)

| Maddeler | Kaynaklar |
|---|--|
| 2. İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır. | MEB, 2006; Moon, 2000 |
| 3. Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir. | Anşın, 2006; Atlı, 2008; Edelenbos vd., 2006; Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007; MEB, 2006; Moon, 2000 |
| 4. Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız. | Atlı, 2008; Bernaus ve Gardner, 2008; Elkılıç ve Akça, 2008; Gordon, 2007; Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007; Nikolov, 2009; MEB, 2006 |
| 5. İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz. | MEB,2006 |
| 6. İngilizce masal ve hikayeler okuruz. | Atlı, 2008; Bernaus ve Gardner, 2008; Edelenbos vd., 2006; Elkılıç ve Akça, 2008; Ghosn, 2002; MEB, 2006; Nikolov, 2009; Wu, 2003 |
| 7. Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur. | Atlı, 2008; Balbi, 1997; MEB, 2006; Scott ve Ytreberg, 2001. |
| 8. Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrediyoruz. | Cid vd., 2009; Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007; MEB, 2006; Nikolov, 2009; Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007 |
| 9. Kaset ya da CD'den İngilizce dinleme etkinlikleri yaparız. | Bernaus ve Gardner, 2008; MEB, 2006; Nikolov, 2009 |
| 10. İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz. | Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007; Komorowska, 1997; MEB, 2006; Oxford ve Shearin, 1994 |
| 11. Sınıftan bir arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız. | Atlı, 2008; Bernaus ve Gardner, 2008; Brewster vd. 2004; Edelenbos vd., 2006; Harmer, 2007; MEB, 2006; Moon, 2000; Nikolov, 2009; Pinter, 2007 |
| 12. Üçerli-dörderli gruplar halinde arkadaşlarımızla İngilizce etkinlikler yaparız. | Atlı, 2008; Bernaus ve Gardner, 2008; Brewster vd. 2004; Edelenbos vd., 2006; Harmer, 2007; MEB, 2006; Moon, 2000; Nikolov, 2009 |

Tablo 8. (Devam)

| Maddeler | Kaynaklar |
|--|--|
| 13.İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız. | Çelen ve Akar-Vural, 2009; Elkılıç ve Akça, 2008; Ersen Yanık, 2009; MEB, 2006; Moon, 2000; Nikolov, 2009 |
| 14.Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz. ^(*) | Işık, 2008; Nikolov, 2009; |
| 15.Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır. ^(*) | Bernaus ve Gardner, 2008; Elkılıç ve Akça, 2008; MEB, 2006; Nikolov, 2009; Yashima ve Zenuke-Nishide, 2008 |
| 16.Derslerde kağıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız. | Brewster vd., 2004; MEB, 2006 |
| 17.Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz. | Atlı, 2008; Brewster vd., 2004; Haenni Hoti ve Heinzmann, 2007; MEB, 2006 |
| 18.Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir. ^(*) | Bernaus ve Gardner, 2008 |
| 19.Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviririz. ^(*) | Bernaus ve Gardner, 2008; Nikolov, 2009 |
| 20.Öğretmenimiz yapmamızı istediği şeyleri açık ve anlaşılır bir şekilde anlatır. | MEB, 2006 |
| 21.Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz. ^(*) | Brewster vd., 2004; Nikolov, 2009 |
| 22.Derslerde çizim, boyama, noktaları birleştirme etkinlikleri yaparız. | Gordon, 2007; Harmer, 2007; MEB, 2006 |
| 23.Öğretmenimiz İngilizce çalışmalarımızı panoya asar. | Moon, 2000 |
| 24.İngilizce öğretmenimiz proje ödevleri verir. | Bernaus ve Gardner, 2008 |
| 25.İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz. ^(*) | Brewster vd., 2004; MEB, 2006; Nikolov, 2009; |

Tablo 8. (Devam)

| Maddeler | Kaynaklar |
|---|--|
| 26. Öğretmenimiz bizleri İngilizce konuşmaya zorlar. (*) | MEB, 2006 |
| 27. İngilizce dersinde ilgi çekici ve eğlenceli konular işleriz. | Dörnyei, 1994; Harmer, 2007 |
| 28. Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz. | MEB, 2006; Moon, 2000 |
| 29. İngilizce derslerinde hep yerimizde oturmak zorunda kalırız. (*) | Edelenbos vd., 2006; Harmer, 2007; MEB, 2006; Komorowska, 1997 |
| 30. Öğretmenimiz derslerde daha çok İngilizce konuşur. | Atlı, 2008; Bernaus ve Gardner, 2008; MEB, 2006 |
| 31. Öğretmenimiz derslerde öğrencilere eksi (-) artı (+) verir. (*) | Edelenbos, 1997; Gattullo, 2000; Harmer, 2007 |
| 32. Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız. | Anşin, 2006; Brewster vd., 2004; Ellis, 2004 |
| 33. Öğretmenimiz İngilizce konuşurken el-kol hareketleri ve yüz ifadeleri kullanır. | Anşin, 2006; Brewster vd, 2004; MEB, 2006; Peng ve Zhang, 2009 |
| 34. İngilizce derslerinde öğretmenimiz sadece belirli öğrencilere söz hakkı verir. | Komorowska, 1997 |

Yapılan bu alanyazın taraması sonucunda 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005) açısından değerlendirilmek üzere denemelik *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği*'yle birlikte ilköğretim birinci kademedeki görev yapan dört İngilizce öğretmenine, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesine ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görev yapan 11 öğretim üyesine sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu derecelendirmeye (*Hiç uygun değil, Kısmen uygun ve Uygun*) yönelik bir sınıflama ölçeğini içeren uzman görüş formu ile elde edilmiştir. Uzmanlardan edinilen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra maddeler, yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarının

yürütüleceği pilot okulların 4. ve 5. sınıflarından seçilen toplam on öğrenciye okutturulmuş ve anlaşılabilirlikleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, çocukların yaşları dikkate alınarak ve 2006 program kılavuzundaki değerlendirme uygulamalarındaki örneklere (Kıroğlu, 2006, s. 646-647) de bağlı kalınarak yüz ifadelerinden oluşan üç seçenekli formatta hazırlanmıştır. Buna göre 😊 yüz ifadesi ölçekte belirtilen etkinliğin *her zaman* yapıldığı, 😐 yüz ifadesi *bazen* yapıldığı ve 😞 yüz ifadesi ise *hiç* yapılmadığı anlamına gelmektedir.

Denemelik ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. “Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2007, s. 123). Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör yapılarına ulaşılmaya çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili daha önceden saptanmış bir hipotez ya da kuram test edilir (Büyüköztürk, 2007). AFA ve DFA çalışmaları için iki ayrı örneklem üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Henson ve Roberts (2006), AFA’yı izleyen DFA’nın yeni bir örneklem grubu üzerinde yapılmasını önermektedir.

3.3.2.1. Denemelik “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Denemelik ölçek formu 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan Hidayet İlköğretim, Rahmi Akıncı İlköğretim, Dilek İlköğretim ve Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 280 öğrenciye uygulanmıştır. İlk pilot uygulama sonucu elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip olanlar çıkarılmıştır. Geriye kalan 203 öğrenciye (98’i 4. sınıf, 105’i 5. sınıf ve 96’sı erkek 107’si kız) ait formdaki veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve normallik sayıltısı açısından kabul

edilebilir sınırlar (Çarpıklık < 2 ve Basıklık < 7) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005).

AFA öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .850, Bartlett's Test of Sphericity= 2058,867, df= 561, p= .000) verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Büyüköztürk, 2007; Pallant, 2001) görüldükten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, yaygın kullanılan tekniklerden biri olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizden elde edilen faktörler için “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak için yaygın bir dik döndürme tekniği olan Varimaxtan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 126).

Faktörlerin oluşturulmasında şu ölçütler dikkate alınmıştır: 1) faktör yük değerlerinin .30 ya da daha yüksek olması (Büyüköztürk, 2007); 2) maddelerin birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları durumunda her iki yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması (Büyüköztürk, 2007, s. 125; Çeçen, 2006, s. 105); 3) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması (Çeçen, 2006, s. 105); 4) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2007, s. 124; Çeçen, 2006, s. 105).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, yukarıdaki 1. ve 2. ölçütlere uymayan toplam 13 madde (1., 9., 20., 22., 23., 24., 26., 27., 29., 30., 31., 33. ve 34. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Yinelenen faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak faktörlerin oluşturulmasında dikkate alınan 3. ölçüte göre yapılan içerik incelemesinde öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli yabancı dil öğretim etkinliklerin faktörlere dağılımı açısından bir tutarsızlık görüldüğü için faktör sayısı 2 ile sınırlandırılarak/sabitlenerek faktör analizi yinelenmiştir. Yinelenen AFA sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9

'Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği' için açımlayıcı faktör analizi sonuçlar

| Maddeler | Faktör Ortak Varyansı | Faktör I | Faktör II | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları |
|---|-----------------------|----------|-----------|---|
| 16. Derslerde kağıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız. | .479 | .678 | | .611 |
| 8. Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrederek. | .430 | .655 | | .538 |
| 4. Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız | .431 | .643 | | .574 |
| 6. İngilizce masal ve hikâyeler okuruz. | .381 | .632 | | .520 |
| 13. İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız. | .421 | .596 | | .564 |
| 10. İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz | .356 | .549 | | .511 |
| 3. Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir. | .314 | .549 | | .472 |
| 2. İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır. | .361 | .547 | | .513 |
| 28. Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz. | .308 | .542 | | .469 |
| 17. Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz. | .354 | .541 | | .506 |
| 5. İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz | .271 | .519 | | .396 |
| 12. Üçerli-dörderli gruplar halinde arkadaşlarımızla İngilizce etkinlikler yaparız. | .394 | .504 | .374 | .516 |
| 11. Sınıftan bir arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız | .283 | .498 | | .449 |
| 32. Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız. | .266 | .470 | | .439 |
| 7. Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşurur. | .190 | .435 | | .339 |
| 18. Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir.* | .482 | | .690 | .449 |
| 19. Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviririz.* | .407 | | .638 | .338 |
| 25. İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz.* | .343 | | .563 | .365 |
| 14. Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz.* | .319 | | .550 | .342 |
| 21. Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz.* | .305 | | .548 | .337 |
| 15. Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır.* | .224 | | .395 | .392 |
| KMO değeri = .890 | | | | |
| Bartlett's Test of Sphericity = 1907.89, p = .000 | | | | |
| Özdeğer | | 5.666 | 1.655 | |
| Varyans açıklama oranı (%) = 34.87 (Toplam) | | 22.97 | 11.90 | |
| Cronbach Alfa | | .859 | .611 | |

Not: .30'un altındaki faktör yük değerleri gösterilmemiştir.

Faktör sayısı 2 ile sınırlandırılarak/sabitlenerek yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 21 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan toplam 15 madde, ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan alanyazında çocuklara yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygulanması gerektiği vurgulanan öğrenci merkezli etkinliklerden (bkz. Tablo 8) oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamında *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* olarak isimleştirilmiştir. İkinci faktörde yer alan toplam 6 madde ise ölçeğin denemelik formu için madde havuzu hazırlanırken taranan alanyazın tarafından öğrencilerin zihinsel, duyuşsal, sosyal, devinişsel gelişim özelliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına yeterince uygun olmayan öğretmen merkezli etkinliklerden (bkz. Tablo 8) oluşmaktadır. Bu yüzden ölçeğin bu faktörü, çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamında *Öğretmen Merkezli Etkinlikler* olarak isimlendirilmiştir.

3.3.2.2. “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen iki faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla, denemelik *Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği*, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan Gazi İlköğretim, Cahide Nebioğlu İlköğretim, Abdulkadir Eriş İlköğretim ve Barbaros İlköğretim Okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 421 öğrenciye uygulanmıştır. İkinci pilot uygulama sonucu elde edilen ölçek formları arasında eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip formlar çıkarılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra geriye kalan 391 öğrenciden (199’ü 4. Sınıf, 192’si 5. sınıf ve 187 erkek, 204 kız) elde edilen veriler üzerinden maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve kabul edilebilir sınırlar (Çarpıklık < 2 ve Basıklık < 7) içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Ardından yapılan ilk DFA sonucunda iki faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Ki-Kare (χ^2) = 390.80, Sd=188 ($\chi^2 /sd=2.078$),

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = 0.91,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = 0.89,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) = 0.95

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = 0.96,

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = 0.053

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = 0.029,

Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) = 0.052

Alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre “ χ^2 /sd ” oranının 2 ya da daha az olması modelin mükemmel olduğunu, 2 ile 5 arasında olması ise model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösterir (Ö.F. Şimşek, 2007). GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin .90 ya da üzerinde olması kabul edilebilir, .95 ya da daha yüksek olması ise modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu gösterir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Ö.F. Şimşek, 2007). RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise, .05 ve altındaki değerler model-veri uyumunun mükemmel olduğunu, .08’e kadar ise kabul edilebilir olduğunu gösterir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Ö.F. Şimşek, 2007).

Bu ölçütlere göre araştırmada test edilen *Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeğine* ait modelin AGFI indeksinin kabul edilebilir sınırların altında kaldığı, diğerlerinin ise kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Bu yüzden modelin veriye uyumu açısından iyileşme elde etmek amacıyla düzeltme endeksleri kontrol edilmiştir (Ö.F. Şimşek, 2007). DFA düzeltme endekslerinde özellikle *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* faktörünün gözlenen değişkeleri olan 2. ve 3. madde çifti ile 6. ve 8. madde çiftinin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Yapılan içerik incelemesinde aynı boyutlarda yer alan 2. (İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır) ve 3. (Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir) madde çiftinin öğretmen

derste görsel materyal kullanılmasına ilişkin ifadeler içermeleri açısından ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde 6. (İngilizce masal ve hikâyeler okuruz) ve 8. (Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrediyoruz) madde çiftinin her ikisinin de öğrenci merkezli okuma ve seyretme etkinliklerini içeren maddeler olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle madde çiftlerinin hataları arasında ilişki kurularak modele eklenmiştir (bkz. Şekil 2). Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

$$Ki-Kare (\chi^2) = 344.99, Sd=186 (\chi^2/Sd=1.854),$$

$$Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = 0.92,$$

$$Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = 0.90,$$

$$Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) = 0.96$$

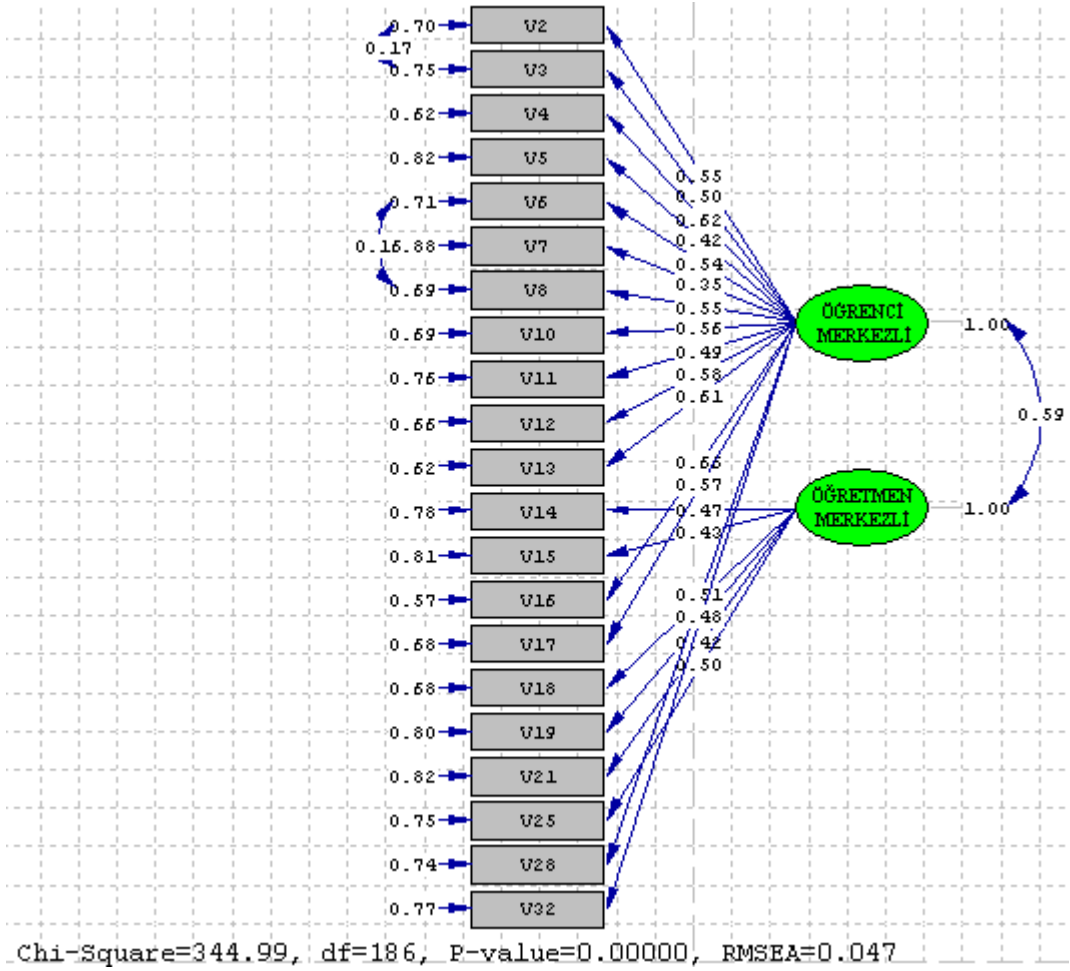
$$Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = 0.97,$$

$$Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = 0.047$$

$$Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = 0.028,$$

$$Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) = 0.050$$

Bu veriler bu araştırmada test edilen modelin tüm uyum iyiliği kriterleri açısından mükemmel ya da kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna dair fikir veren standardize edilmiş parametre değerlerinin hiç birinin 1'in üzerinde olmadığı da path diyagramı üzerinde görülmektedir (bkz. Şekil 2) (Ö.F. Şimşek, 2007). Diğer taraftan modeldeki parametrelere ait t değerlerinin de .05 düzeyinde anlamlı olduğu (1.96'nın üzerinde) görülmüştür (Ö.F. Şimşek, 2007). Elde edilen bu bulgular ölçme modelinin iki faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 2. Modele (Öğretim Etkinlikleri) ilişkin standardize edilmiş çözümlene değerlerinin diyagram gösterimi.

3.3.2.2. “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen puanların içtutarlılık ve kararlılık açısından güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam korelasyonları, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iki altölçeğinde yer alan maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve bu katsayı değerinin tüm maddeler için .30’un üzerinde olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 9). Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının her madde için .30’un üzerinde olması beklenir (Pallant, 2001). Bu değer .30’un altına

düşmesi maddenin ölçeğin ya da alt ölçeğin genelinden farklı bir şeyi ölçtüğü anlamına gelir. “Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışı örneklediğini ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir” (Büyüköztürk, 2007, s. 171). Ölçekten elde edilen verilerin içtutarlılığına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .859 ve Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .611 olarak bulunmuştur. Asıl uygulama sonucunda elde edilen 528 veri üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlılık katsayıları Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .860 ve Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .723 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin test–tekrar test güvenirliliği çalışması için 4. ve 5. sınıflardan toplam 60 öğrenci belirlenmiş ve iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Ancak bazı öğrencilerin devamsızlıkları ve hatalı ya da eksik işaretlemeleri nedeniyle toplam 52 öğrenci tarafından doldurulan ölçek formu test-tekrar test analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin kararlılık açısından güvenirliğini gösteren test-tekrar test güvenirlik katsayıları Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .826, Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt ölçeği için .864 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği için kabul düzeyi .70 olarak alındığında, her iki alt ölçeğin bu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Buna göre Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri ölçeğinden elde edilen puanların zaman içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir.

Ölçek Likert tipinde hazırlanmış olup, 😊 yüz ifadesi maddede tanımlanan etkinliğin yabancı dil derslerinde *her zaman* yapıldığını, 😊 yüz ifadesi *bazen* yapıldığını ve 😞 yüz ifadesi ise *hiçbir zaman* yapılmadığı ifade eder. İstatistiksel işlemlerde bu seçenekler sırasıyla 3, 2 ve 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt ölçeğinde 15 madde yer almakta olup, bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45’tir. Puanların artması yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının yüksek olduğu, azalması ise yapılma sıklığının düşük olduğu anlamına gelir. Ölçeğin Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt ölçeğinde toplam 6 madde yer almakta olup, bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 18’dir. Puanların artması yabancı

dil derslerinde öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının yüksek olduğu, azalması ise yapılma sıklığının düşük olduğu anlamına gelir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 74). Araştırmada nitel veriler toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir (Bkz. EK-C ve D). Formlardan ilki ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan yabancı dil öğretmenleri için, ikincisi ise ilköğretim 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrenciler için hazırlanmıştır.

Görüşme formlarında yabancı dil öğrenmeye, yabancı insanlara ve farklı kültürlerle ve İngilizce dersine yönelik tutumlar; yabancı dil öğrenme istek/arzu düzeyi ve sarf edilen çaba ve yabancı dil kaygısı konulu temel sorular ve bu duyuşsal özelliklerin gelişmesinde etkili olan nedenlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla sorulabilecek ileri analiz sorularına (sondalar/probes) yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

3.4.1 Nicel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü kanalıyla Malatya Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri (Bkz. EK-E) alındıktan sonra veri toplama araçları 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle ziyaret edilen okulların idarecileriyle görüşülmüş ve öğrencilerin ölçek formlarını dikkatli bir şekilde doldurabilecekleri uygun bir ortam (kütüphane, laboratuvar, boş derslik vb.) hazırlanması sağlanmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemine ilişkin bilgilerin verildiği bölümde de açıklandığı gibi yansızlık ilkesi uyarınca her sınıfın yoklama listesinden denk sayıda kız ve erkek öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Öğretmen çeşitliliğine göre farklı şubelerden seçkisiz olarak belirlenen öğrenciler, daha önceden hazırlanan kütüphane, laboratuvar,

boş derslik vb. yerlere alınarak öncelikle kendilerine yapılan araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilere ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği örneklerle açıklanmış ve maddeler okunarak anlaşılmayan madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin ölçekleri yaklaşık 10-25 dakikada doldurdukları gözlemlenmiştir.

3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi amacıyla farklı okullardan gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle ve velilerinden onay alınan öğrencilerle, okul idaresi tarafından belirlenen uygun bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Daha zengin ve derinlemesine analiz yapabilmek amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler yaklaşık 10-20 dakika arasında, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise yaklaşık 20-40 dakika arasında sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözeneklerdeki dağılımı normallik sayıltısı açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bağımsız değişkenlerin her bir alt birimine ait bağımlı değişken puanlarının Çarpıklık (Skewness) değerlerinin - .024 ile - 2.00 arasında değiştiği, Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise .014 ile 4.879 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık değerinin 2'den, basıklık değerinin ise 7'den büyük olmaması gerektiğine dair kabul (Şencan, 2005) dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu amaçla veriler araştırmanın altproblemleri doğrultusunda betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik analizler olan t-testi, tek faktörlü ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılarak test edilmiştir.

Bağımsız değişkenler için ortalamalar arasındaki farkların karşılaştırılmasından önce puanların dağılımına ilişkin grup varyansların eşitliği Levene Testi (*Levene's Test for Equality of Variances*) ile test edilmiştir. Sınıf, cinsiyet, yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülte gibi iki gruplu değişkenler için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda t-testinin *varyansların eşit olduğunun varsayıldığı (equal variances assumed)* durumlar için hesaplanan t değeri kullanılmış, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise t-testinin *varyansların eşit olduğunun varsayılmadığı (equal variances not assumed)* durumlar için hesaplanan t değeri kullanılmıştır. Yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemi ve anne-babanın yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığı değişkenleri için grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinden elde edilen F değeri kullanılmış, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Brown-Forsythe testi sonuçları kullanılmıştır (Antalyalı, 2008). Üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da post-hoc testleri kullanılmıştır. Bu amaçla grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda tek yönlü ANOVA testini müteakip Scheffe testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Brown-Forsythe testini müteakip Dunnett's C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Ortalama puanlar karşılaştırılırken anlamlılık düzeyinin sorgulanmasında ayrıca etki büyüklüğü (effect size) de hesaplanmıştır. Çünkü, grupların ortalamaları arasındaki farkların manidar olması her zaman bağımsız ve bağımlı değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermez (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bu açıdan istatistiksel manidarlık ile pratikte (uygulamada) manidarlığın ayırt edilmesi amacıyla etki büyüklüğünün bilinmesi önemlidir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Etki büyüklüğünün hesaplanmasında sıklıkla eta-kare (η^2) ve Cohen's d değeri kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Eta-kare (η^2) değeri, “test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna” (Büyüköztürk, Çokluk, vd., 2010, s. 169), bir başka ifadeyle “bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığına” (Büyüköztürk, 2007, s. 44) dair bilgi sunar. 0.00 ile 1.00

arasında değişen Eta-kare (η^2) değeri, .01 için “küçük”, .06 için “orta” ve .14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk, Çokluk, vd., 2010). Bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılan formüller şöyledir:

Bağımsız gruplar t-testi:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA):

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar arası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

Cohen'nin standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi (*Cohen's d*) ise “karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştıklarını yorumlamak” için kullanılır (Büyüköztürk, 2007, s. 44). Potansiyel olarak $-\infty$ ve $+\infty$ arasında değer alabilen *Cohen's d* değeri işaretime bakılmaksızın .2 için “küçük”, .5 için “orta” ve .8 “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk, Çokluk, vd., 2010). Bağımsız gruplar t-testi için Cohen's d değeri aşığıdaki formül kullanılarak hesaplanır.

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$$

Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde etki büyüklüğünün .5 (orta) olarak alınabileceği önerilir (Bausell ve Li, 2002). İstatistiksel olarak manidar bir fark ya da ilişki için hesaplanan etki gücünün küçük olması, değişkenler arasında bir ilişkinin ya da gruplar arasında bir farkın olduğu, ancak bu ilişkinin ya da farkın muhtemelen pratikte önem arz etmeyecek kadar küçük olduğu anlamına gelir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Son olarak araştırmanın 8., 14. ve 15. alt problemlerine cevap aramak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Buna göre 8. alt problemde

öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile yabancı dil dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin düzeyi incelenerek, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ders başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. 14. alt problem kapsamında öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı ile yabancı dil dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin düzeyi incelenerek, öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığının öğrencinin ders başarısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. Son olarak 15. alt problem kapsamında öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı arasındaki ilişkinin düzeyi incelenerek, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığının öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle yordayıcı değişkenler arasında *çoklu-bağlantılılık (multi-collinearity)* olarak tanımlanan sorunun olup olmadığı incelenmiştir. Çoklu bağlantılılık, regresyon analizine dâhil edilen “bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olması” şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007, s.100). Çoklu bağlantılılık sorununun olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları, regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerleri, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri ve durum indeks (CI) değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Buna göre yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerinin “.80” ve üzerinde çıkması, regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerlerinin “.20” den düşük, VIF değerinin 10’dan yüksek ve CI değerinin de 30’dan yüksek çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analizler sonucunda bağımsız değişkenlere ilişkin ikili korelasyon katsayılarının “-.099” ile “.526” arasında değiştiği; tolerans değerlerinin “.682” ile “.902” arasında değiştiği, VIF değerlerinin “1.109” ile “1.466” arasında değiştiği, CI değerlerinin ise “6.219” ile “26.122” arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda araştırmanın veri seti için *çoklu-bağlantılılık* sorununun olmadığı belirlenmiş ve regresyon analizine devam edilmiştir.

Nicel verilerin analizinde SPSS istatistik program yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinden* aldıkları puanların yorumlanması amacıyla puan aralıkları ve katılım düzeyi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Tablo 10.

Öğrencilerin ‘Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinden’ aldıkları puanların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları

Madde bazında

| Puan | Katılma Düzeyi | Aralıklar |
|------|--------------------------|-----------|
| 1 | Katılmıyorum | 1.00–1.66 |
| 2 | Orta Düzeyde Katılıyorum | 1.67–2.33 |
| 3 | Katılıyorum | 2.34–3.00 |

Alt ölçek bazında

| Boyutlar | Min. Mak. puan | Her Boyut için puan aralıkları | | |
|--|----------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------|
| | | Katılmıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Katılıyorum |
| Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum (YİT) | 5-15 | 5 - 8.33 | 8.34 - 11.67 | 11.68 - 15 |
| Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba (YAÇ) | 5-15 | 5 - 8.33 | 8.34 - 11.67 | 11.68 - 15 |
| Yabancı Dil Kaygısı (YDK) | 4-12 | 4 - 6.66 | 6.67 - 9.33 | 9.34 - 12 |
| Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum (YKT) | 3-9 | 3 - 5 | 5.1 - 7 | 7.1 - 9 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Öğretim Etkinlikleri Ölçeğine* verdikleri cevapların yorumlanması amacıyla puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Tablo 11.

Öğrencilerin 'Öğretim Etkinlikleri Ölçeğine' verdikleri puanların yorumlanması amacıyla kullanılan puan aralıkları

Madde bazında

| Puan | Etkinliklerin Yapılma Sıklığı | Aralıklar |
|------|-------------------------------|-----------|
| 1 | Hiçbir zaman | 1.00–1.66 |
| 2 | Bazen | 1.67–2.33 |
| 3 | Her zaman | 2.34–3.00 |

Alt ölçek bazında

| Boyutlar | Min. ve Mak. puan | Her alt ölçek için puan aralıkları | | |
|-------------------------------|----------------------|------------------------------------|-----------|--------------|
| | | Hiçbir zaman | Bazen | Her zaman |
| Öğrenci merkezli etkinlikler | 15-45 | 15-25 | 25.1 - 35 | 35.1 - 45 |
| Öğretmen merkezli etkinlikler | 6-18 | 6-10 | 10.1 - 14 | 14.1 - 18 |

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizle amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). İçerik analizinde ise amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227). Betimsel analizde özetlenen

ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla farkedilmeyen kavram ve kategori/temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227). Nitel analiz sürecinde veriler arasında yer alan anlamsal birimlere (kelime, cümle, paragraf vb.) kavram adı verilir ve kavramların incelenmesi sonucunda birbiriyle ilişkili olanlar bir araya toplanarak daha üst düzey bir kategori/temayla açıklanır (Şimşek ve Yıldırım, 2006, s. 228)

Araştırmanın nitel veri analizinde, görüşmeler yoluyla toplanan veriler, ses kayıtları dinlenmek suretiyle deşifre edilmiş ve NVivo8 Nitel veri analizi programı kullanılarak betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla betimsel analiz kapsamında programa kaydedilen veriler okunmuş, görüşme sorularından hareketle oluşturulan çerçeveye göre sistematik ve açık bir biçimde düzenlenerek betimlenmiştir. Bu betimlemeler sonucu ulaşılan ana kategori/temalara ait kaynak ve kodlama yoğunluğu bilgileri, frekans ve yüzde hesaplamalarına göre tablollaştırılarak sunulmuştur. İçerik analizi kapsamında ise gerektiğinde bu betimlemeler daha derinleştirilerek, ayrıntılı alt kategori/temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin nedenlerini ve derslerde geçirdikleri öğrenme yaşantıları ile olan ilişkisini açıklayan ayrıntılı temaların saptanması amacıyla veriler içerisindeki kavramlar araştırmanın problemine uygun olarak belirlenerek kodlanmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan daha ayrıntılı alt tema/kategorilere ait bilgiler ise alt başlıklar halinde metin içerisinde sunulmuş ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

Doğrudan alıntılar yapılırken okurun metin içerisindeki yorumlarla alıntılar arasında bağlantı kurabilmesini sağlamak amacıyla her alıntı numaralandırılmıştır. Bu alıntılara yapılan atıflar metin boyunca köşeli parantez içerisinde “örn.” kısaltmasıyla verilmiştir. Her doğrudan alıntının sonunda köşeli parantez içerisinde alıntının yapıldığı öğrenciye bu araştırma kapsamında verilmiş takma isim ve öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi belirtilmiştir.

Örnek:

[4] (Derste İngilizce şarkılar söylüyor musunuz ?) “*Deftere yazıp şarkıları* (şarkı sözlerini Türkçeye) *çeviriyoruz.*”[Yusuf5]

Yukarıda örnek olarak verilen doğrudan alıntıda köşeli parantez içerisindeki “[4]” sayısı bu alıntıya metin içerisinde “[örn. 4]” şeklinde gönderme yapıldığını göstermektedir. Tırnak içerisinde italik olarak yazılmış ifade, hiçbir değişiklik yapılmadan görüşmelerden aktarılan kısımdır. Parantez içerisinde normal yazıyla verilmiş ifadeler, okurun doğrudan alıntıyı bağlamı içerisinde anlayabilmesi için araştırmacı tarafından eklenmiştir. Bu örnekte, görüşme yapılan kişinin “*Deftere yazıp şarkıları çeviriyoruz*” ifadesinin araştırmacının “Derste İngilizce şarkılar söylüyor musunuz?” sorusuna cevaben söylendiği ve “*şarkıları çeviriyoruz*” ifadesiyle de kastedilenin “şarkıların sözlerini Türkçeye çeviriyoruz” olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenler için ise alıntının sonunda köşeli parantez içerisinde, ilgili öğretmene bu araştırma kapsamında verilen takma isim, öğretmenin mezuniyeti ve mesleki kıdemi belirtilmiştir. Aşağıdaki örnekte görüşme yapılan öğretmenin takma isminin *Yılmaz*, mezun olduğu fakültenin eğitim fakültesi dışında bir fakülte ve mesleki kıdeminin de 5 yıl olduğu anlaşılmaktadır.

Örnek:

[Yılmaz_Diğer_5yıl]

Araştırmanın nitel analiz sürecinin geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle Maxwell’in (1992, s. 285-288) tanımladığı *betimsel geçerlilik* ölçütünün gereği olarak, araştırılan problemlere cevap olabilecek uygun verileri eksiksiz bir şekilde betimlemek ve verilerin olabildiğince objektifliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve veri analizinde bilgisayar yazılımından (Nvivo8) faydalanılmıştır. Ancak, veriler ayrıntılı betimlemeler halinde sunulmakla kalınmamış, *yorumlayıcı geçerlilik* ve *kuramsal geçerlik* ölçütleri gereği araştırmacı incelenen gerçekliği derinlemesine anlamayı ve

ilişkileri ilgili alanyazın ışığında açıklamayı ve yorumlamayı da amaçlamıştır (Maxwell, 1992, s. 288-293). Ayrıca araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulguların okuyucular için daha anlamlı hale gelebilmesine ve kendi yaşantıları açısından olası çıkarımlar yapabilmesine imkân sağlamak amacıyla sıkça doğrudan alıntılara yer verilmiş, böylelikle bir dış geçerlilik ölçütü olan *aktarılabirlik* özelliği arttırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 270). Nitel veriler sayısallaştırılarak tablolar halinde özetlenmiş, böylelikle bulguların güvenilirliğinin arttırılması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 242).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere ne düzeyde sahiptir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemle ilgili hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinden* aldıkları puanların dağılımı Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Öğrencilerin 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (n=528)

| Boyut | Maddeler | Min.- Mak. | \bar{X} | Düzye | SS |
|---|--|---------------|-----------|--------------------------|-------|
| Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum (YİT) | 1. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum. | 1-3 | 2.87 | Katılıyorum | .382 |
| | 12. Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir. | 1-3 | 2.82 | Katılıyorum | .460 |
| | 15. İngilizce derslerimiz çok eğlenceli. | 1-3 | 2.74 | Katılıyorum | .558 |
| | 3. Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil daha öğrenmek isterim. | 1-3 | 2.55 | Katılıyorum | .708 |
| | 9. İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum. | 1-3 | 2.08 | Orta düzeyde katılıyorum | .745 |
| | Toplam | 5-15 | 13.05 | Katılıyorum | 1.862 |
| Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum (YKT) | 16. Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim. | 1-3 | 2.73 | Katılıyorum | .563 |
| | 5. Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim. | 1-3 | 2.70 | Katılıyorum | .538 |
| | 4. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim. | 1-3 | 2.60 | Katılıyorum | .623 |
| | Toplam | 3-9 | 8.03 | Katılıyorum | 1.245 |
| Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba (YAÇ) | 8. Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım. | 1-3 | 2.53 | Katılıyorum | .607 |
| | 11. Daha iyi İngilizce öğrenmek için kursa gitmek isterim. | 1-3 | 2.35 | Katılıyorum | .795 |
| | 6. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım. | 1-3 | 2.33 | Orta düzeyde katılıyorum | .597 |
| | 2. Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister. | 1-3 | 2.27 | Orta düzeyde katılıyorum | .662 |
| | 13. Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım. | 1-3 | 2.25 | Orta düzeyde katılıyorum | .741 |
| | Toplam | 5-15 | 11.73 | Katılıyorum | 2.227 |
| Yabancı Dil Kaygısı (YDK) | 7. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım. | 1-3 | 1.51 | Katılmıyorum | .751 |
| | 17. İngilizce derslerinde öğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim. | 1-3 | 1.41 | Katılmıyorum | .680 |
| | 14. İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım. | 1-3 | 1.40 | Katılmıyorum | .688 |
| | 10. İngilizce derslerinde kendimi huzursuz hissedirim. | 1-3 | 1.38 | Katılmıyorum | .662 |
| | Toplam | 4-12 | 5.69 | Katılmıyorum | 2.119 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinin* alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar YİT alt boyutu için $\bar{x}=13,05$; YKT alt boyutu için $\bar{x}=8,03$; YAÇ alt boyutu için $\bar{x}=11,73$ ve YDK alt boyutu için ise $\bar{x}=5,69$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için belirlenen puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin YİT, YAÇ ve YKT alt boyutlarına *katılıyorum* düzeyinde puan verdikleri, YDK alt boyutuna ise *Katılmıyorum* düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrenciler; yabancı dil öğrenmeye, İngilizce derslerine, yabancı insanlara ve yabancı kültürlerle yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir; yabancı bir dil öğrenmeye yönelik arzuları ve çabaları yüksek düzeydedir ve yabancı dili öğrenmeye ve kullanmaya ilişkin kaygı düzeyleri düşüktür.

Ölçekten alınan puanlar madde bazında incelendiğinde, öğrencilerin katılma düzeylerinin en yüksek olduğu maddeler YİT alt boyutunda yer alan 1., 12., 15. ve 3. maddeler; YKT alt boyutunda yer alan 16., 5. ve 4. Maddeler ile YAÇ alt boyutunda yer alan 8. ve 11. maddelerdir. Öğrencilerin *orta düzeyde katıldığı* maddeler, YAÇ alt boyutunda yer alan 6., 2. ve 13. maddeler ile YİT alt boyutunda yer alan 9. maddedir. Son olarak öğrencilerin *katılmıyorum* düzeyinde görüş bildirdikleri maddeler ise YDK alt boyutunda yer alan 7., 17., 14. ve 10. maddelerdir.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenmeyi zevkli buldukları, sevdikleri, hatta başka yabancı diller de öğrenmek istedikleri, özelde İngilizce derslerini eğlenceli buldukları; farklı kültürleri tanımak ve yabancı insanlarla tanışmak ve karşılaştıklarında konuşmak istedikleri söylenebilir. Ancak öğrencilerin 9. maddedeki ifadeye *orta düzeyde* katılmalarından, İngilizce derslerinin diğer derslerin hepsinden daha fazla sevilen bir ders olmadığı da anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının bir sonucu olarak öğrencilerin derslerde öğrendiklerini evde tekrarlama çabasını ve daha iyi İngilizce öğrenmek için özel bir kursa gitme arzusunu yüksek düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Ancak, boş zamanlarda İngilizce çalışma, tatillerde bile İngilizce çalışmak isteme, aileleriyle veya arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaya çalışma konularında çocukların arzu ve çabalarının *orta düzeyde* kaldığı görülmüştür. Son olarak çocukların yabancı dil

kaygısıyla ilgili bütün maddeler için *katılmıyorum* düzeyinde görüş belirtmesinden hareketle çocukların yabancı dili kullanmaya ya da yabancı dil derslerine karşı oldukça düşük düzeyde kaygı hissettiği anlaşılmaktadır.

4.1.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgular, genel olarak yukarıda belirtilen nicel bulguları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan toplam 31 öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda (bkz. EK-D) yer alan sorulara verdikleri cevapların betimsel analizi sonucunda ulaşılan ana kategori/temalar aşağıda sunulmuştur (Tablo 13). Bu betimlemelerin içerik analizine tabi tutularak derinleştirilmesi sonucunda ulaşılan alt kategori/temalara ait bulgular ise metin içerisinde sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğrencilerin çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleriyle ilgili görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

| | Kategori/tema | Kaynak | | Kodlanma yoğunluğu | |
|---|---------------------------------|--------|-------|--------------------|-------|
| | | f* | % | f | % |
| Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum | Olumlu tutuma ilişkin görüşler | 25 | 83.33 | 41 | 85.42 |
| | Olumsuz tutuma ilişkin görüşler | 5 | 16.67 | 7 | 14.58 |
| | Toplam | 30 | 100 | 48 | 100 |
| İngilizce dersine yönelik tutum | Olumlu tutuma ilişkin görüşler | 25 | 54.35 | 76 | 57.14 |
| | Olumsuz tutuma ilişkin görüşler | 21 | 45.65 | 57 | 42.86 |
| | Toplam | 46 | 100 | 133 | 100 |
| Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum | Olumlu tutuma ilişkin görüşler | 17 | 80.95 | 28 | 82.35 |
| | Olumsuz tutuma ilişkin görüşler | 4 | 19.05 | 6 | 17.65 |
| | Toplam | 21 | 100 | 34 | 100 |
| Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu | İstekliliğe yönelik görüşler | 20 | 80 | 29 | 78.38 |
| | İsteksizliğe yönelik görüşler | 5 | 20 | 8 | 21.62 |
| | Toplam | 20 | 100 | 37 | 100 |

Tablo 13. (Devam)

| | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|----|-------|----|-------|
| Yabancı dil öğrenmeye yönelik çaba | Çabanın varlığına ilişkin görüşler | 22 | 91.67 | 34 | 94.44 |
| | Çabanın yokluğuna ilişkin görüşler | 2 | 8.33 | 2 | 5.56 |
| | Toplam | 24 | 100 | 36 | 100 |
| Yabancı dil kaygısı | Kaygının varlığına ilişkin görüşler | 19 | 57.58 | 38 | 58.46 |
| | Kaygının yokluğuna ilişkin görüşler | 14 | 42.42 | 27 | 41.54 |
| | Toplam | 33 | 100 | 65 | 100 |

* Her öğrenciden birden fazla kategori/temaya kodlama yapılabileceği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

4.1.2.1. Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar

Nitel görüşmeler esnasında ilk olarak öğrencilere “Yabancı dil öğrenmeye ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedenleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Tablo 13’te görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=25) yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Kodlama yoğunluğu incelendiğinde 25 öğrenciye ait toplam 41 (%85,42) kavramın yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum ifadeleri içerdiği görülmüştür. Bu kavramlar incelendiğinde, çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevdiğikleri (f=12), başka yabancı diller de öğrenmeyi istedikleri (f=7) ve yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının gerisinde yabancı dil öğrenmenin zevkli, eğlenceli, hoş ve güzel olduğunu düşüncesinin (f=13) [örn. 1-5] ve yabancı dil öğrenmenin faydalı ve gerekli olduğu düşüncesinin (f=9) [örn. 6-8] yattığı anlaşılmıştır:

[1]. “Başka bir dil de öğrenmek isterim çünkü bütün dilleri öğrenmek güzel hepsi ayrı bir zevkte.” [Oğuzhan5]

[2]. “Öğrenmeyi seviyorum farklı dilden konuşuyoruz, çok hoş...” [Nida4]

[3]. “Yabancı bir dil öğrenmek hoşuma gidiyor.” [Metin5]

[4]. “İngilizce öğrenmenin kolay ve zevkli olduğunu düşünüyorum...yeni şeyler öğrenmek hoşuma gidiyor...başka diller de öğrenmek istiyorum.” [Meryem5]

[5]. “Ben yabancı dil öğrenmeyi çok seviyorum....çünkü yeni diller öğrenmek zevkli”. [Selin4]

[6]. “Yabancı dil öğrenmek güzel bir duygu... Gelecekte yurt dışına gidersem faydalı olur, turistlerle konuşabiliriz.” [Ayşe5]

[7]. “Yabancı dil öğrenmeyi seviyorum, ileride işime yarayacak...ileride üniversite sınavına girdiğinde falan hep İngilizce soruyorlar.”[Betül5]

[8]. “Yabancı dil öğrenen insanlar kültürlü olur. Turistlerle anlaşmakta güçlük çekmez. [Canan5]

Her ne kadar erken yaşta yabancı dil öğrenimi uzun vadede birçok faydayı (istihdam, kariyer vb.) beraberinde getirirse de çocukların, gelecekte elde edebilecekleri bu tür ödüller sayesinde güdülenmeleri beklenmez (Edelenbos vd., 2006; Tost Planet, 1997). Bu yüzden yabancı dil öğretiminin faydalı ve gerekli olduğuna dair görüşlerin daha çok öğretmenleri veya ailelerinin bu yöndeki telkinlerinden kaynaklandığı söylenebilir (Nikolov, 2009). Öte yandan yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumların yabancı dil dersinin zevkli ve eğlenceli geçmesinden kaynaklandığı, yani İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlardan etkilendiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle de 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının üst sınıflara göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır [örn. 9, 10]. Ayrıca öğrenci görüşleriyle tutarlı bir şekilde öğretmenler de yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumların dersten ve özellikle de öğretmenden kaynaklandığını düşünmektedir [örn. 11-13]:

[9] “4 ve 5’ler daha fazla ilgililer, istekliler.” [Mustafa_Diğer_8yıl]

[10] “Genel olarak yabancı diller öğrenmeye tutumları olumlu yönde...sağda solda etiketin üzerinde bir şeyler İngilizce yazıyorsa ilgilerini çekiyor.... Mp3 çalar demiyorlar player diyorlar..” [Hikmet_Diğer_11yıl]

[11] “Sınıfın geneli olumlu tutuma sahip, çünkü ilgilerini çekiyor öğrenmek istiyorlar. Yeni kitaplar özellikle çok iyi renkli... Kelime ağırlıklı olduğundan gramer ağırlıklı öğrenmiyorlar... şurada ‘I’ var şurada ‘she’ var diye değil, kalıp kalıp öğreniyorlar ve gayet zevk alarak yapıyorlar.... 5. sınıfta (diğer) okul kitaplarıyla hemen hemen paralel gidiyor, mesela coğrafyada dağları tepeleri öğreniyorlar

İngilizcede paralel bölge isimleri dağ tepe ülkeler... çocuklar bunları merak ediyorlar. 'Bunları öğrenmiş miydiniz?' diye soruyorum 'Evet, öğretmenim bunun Türkçesini öğrenmiştik' diyorlar. İngilizcelerini öğrenmek daha da hoşlarına gidiyor. Başkentler falan var... paralel olması hoşlarına gidiyor.'
[Sibel_Eğitim_3yıl]

[12] *"Burada öğretmenin çok etkisi var, öğretmen dersi sevdirirse, aktif hale getirirse, zaten kitaplar çok zevkli, güzel yani renkli falan, bir sürü etkinlik var, yaa onları uygularsam iyi oluyor."* [Seda_Diğer_12yıl]

[13] *" Ama daha çok etkileyen şey birinci kademe çocuklarında öğretmenin kendisi..."*[Hikmet_Diğer_11yıl]

Diğer taraftan bazı öğrenciler (n=5), yabancı dil öğrenmeyle ilgili olumsuz olarak nitelendirilebilecek bazı görüşler bildirmişlerdir. Kodlanma yoğunluğu nispeten az olan (f=7; %14,58) bu olumsuz görüşlerin yabancı dil öğrenmenin zorluğu (f=2) [örn. 14], zorunluluğu (f=2) [örn.14], gereksizliği (f=2) veya henüz erken olduğu (f=1) [örn. 15, 16] gibi gerekçeleri içerdiği görülmüştür:

[14]. *"Seneye İngilizce dersi olmasın istiyorum. Zorlandığım için. Zorlanmasaydım isterdim..."*... *"Sınavlara yüksek not almak için çalışıyorum... (Not yok denilse çalışmaz mısınız?) Çalışmam..."* [Hüsnu4]

[15]. *"Bence (4. sınıfta) İngilizce öğrenmek fazla gerekli değil...Mesela SBS sınavında 8. sınıfta çok lazım."* [İbrahim4]

[16]. *"Bence çok erken... İngilizce öğrenmeye geç başlanmalı"* [Münir4]

Bu bulgudan hareketle genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz görüşlerinin özelde derse karşı olumsuz tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.2.2. İngilizce dersine yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar

Nitel görüşmelerde ikinci olarak öğrencilere *"İngilizce dersinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir?"* sorusu sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencilerin

olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin yoğun olduğu görülmektedir (Tablo 13). Toplam 25 öğrencinin İngilizce dersine yönelik olumlu görüşlerine ait 76 kez (%57,14) kodlama yapılırken, olumsuz kavramlar içeren kodlama sayısı 21 kaynaktan toplam 57'dir (%42,86). Yapılan içerik analizinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının özellikle ders etkinlikleri (f=58), yabancı dil öğretmeni (f=6), yeni şeyler öğrenme isteği (f=3), başarılı olma duygusu (f=2) ve hedef dili konuşabilme yeterliliği (f=2) temaları altında tanımlanan nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür.

Buna göre, ilgili alanyazınla (Moon, 2000; Nikolov, 1999) tutarlı bir şekilde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerde yapılan zevkli ve eğlenceli etkinlikler sayesinde derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği söylenebilir [örn. 16-22]:

[16]. *“İngilizce derslerinde şarkı söylüyoruz, yazı yazıyoruz, fıkralar var onları söylüyoruz. En çok da şarkı söylemeyi seviyorum”* [AsyaNur4]

[17]. *“Bilgisayarda oynadığımız oyunlar dersi zevkli hale getiriyor, bu nedenle İngilizce derslerini seviyorum”... “Derste oynadığımız oyunlar dersi eğlenceli yapıyor.”* [Ayşe5]

[18]. *“İngilizce derslerini çok seviyorum... İngilizce okumayı çok seviyorum öğretmenle çeviri yapmayı çok seviyorum.”* [Ayşegül5]

[19]. *“En çok şarkılar ve sayıları seviyorum”... “Şarkıları öğrendikçe İngilizceyi seviyorum.”* [Sedanur4]

[20]. *“Dersler eğlenceli geçiyor... diğer derslerden daha zevkli çünkü bazen (öğretmenin) bizimle İngilizce konuştuğu oluyor da..”* [Nida4]

[21]. *“Öğretmenimiz bize müzik dinletiyor İngilizceyle ilgili... o zaman eğlenceli.”*[Mehmet4]

[22]. *“Çok seviyorum yabancı dil öğrenmeyi... derste oyunlar ve şarkılar var... İngilizce derslerimiz çok güzel... Öğretmenimiz resimler de getiriyor.”* [Hilal4]

Ayrıca öğretmenlerinin sevecen ve anlayışlı tavırlarının bazı öğrencilerin dersi sevmesinde etkili olduğu söylenebilir [örn. 23, 24].

[23]. “*Dersi seviyorum, öğrenmek istiyorum ve öğretmenimiz yanlış yapınca bize kızmıyor.*”[Canan5]

[24]. “*Bir de İngilizce öğretmenimizi çok seviyorum. Bize çok iyi davranıyor*” [Zehra4]

Son olarak bazı öğrencilerin derste yeni şeyler öğrenebildikleri [örn.25], başarılı olduklarını hissettikleri [örn. 26] ya da İngilizce konuşabildiklerinin farkına vardıkları [örn. 27] için olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir:

[25]. “*Yeni şeyler öğrenmek hoşuma gidiyor.*” [Meryem5]

[26] “*Başarılı olduğumda, yüksek not aldığım için çok seviyorum.*”[Asyanur4]

[27] “*İki kişiyi tahtaya kaldırıyor konuşuyoruz. O zaman çok mutlu oluyorum. Çünkü İngilizce konuşabiliyorum. Sadece selamlaşp bir iki soru soruyoruz ama yine de güzel.*” [Zehra4]

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de öğrencilerin İngilizce derslerine karşı genel olarak olumlu tutuma sahip olduklarını ve bu olumlu tutumun öğrencilerin ilgisini çeken eğlenceli etkinlikler sayesinde canlı tutulduğunu göstermektedir [örn. 28-30]:

[28] “*Derste genelde kitapta 4, 5’lerin ilgisini çeken eğlenceli etkinlikler var. (Öğrenciler) yerlerinde durmuyorlar.*” [Sibel_Eğitim_3yıl]

[29] “*Eğlenceli dersler işlendiğinde derse ilgi artıyor....Konuşurken ses tonunu değiştiriyorum...çizgi film (karakterleri) gibi ses çıkarıyorum.*” [Ramazan_Diğer_6]

[30] “*Kitapta boyama etkinlikleri, kelime avları, bulmacalar var... Yani oyunla karışık olduğundan daha çok seviyorlar... Ben watching listening yaptırıyorum.. onlar daha çok dikkat çekiyor..... Lap top, projeksiyon kullanarak filmler seyrettiriyorum...kitabın kendi CD’si gibi materyalleri elimize geçmedi zaten... varsa da bilmiyorum. Ne yaptırıyorum? Mesela çizgifilmler seyrettiriyorum.. şuanda meşhur olan kungfu panda falan bunları altyazılı izlettiriyorum.. Animasyonlar özellikle dikkatlerini çekiyor.*” [Hikmet_Diğer_11yıl]

Öğrencilerin olumlu tutumlarının yanında yoğun olarak olumsuz tutumlara da sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan içerik analizinde İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumların, sevilen etkinliklerin olmayışı/azlığı (f=15), sıkıcı etkinliklerin

yapılması (f=12), konuların ya da etkinliklerin zorluğu (f=12), sınıf arkadaşları (f=5), sınavlar (f=4), ödevler (f=3), öğretmenin öğrencilere kızması (f=3), öğretmenin söylediklerini anlayamamak (f=2) ve öğretmenin adil davranmaması (f=1) gibi tema başlıkları altında tanımlanan nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür.

Buna göre öğrencilerin olumsuz tutumlarının en önemli üç gerekçesinin derslerde zevk aldıkları eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmaması [örn. 31-34], bunların yerine öğrencilerin sıkıcı bulduğu için tercih etmedikleri etkinliklerin yapılması [örn. 35-37] ve derslerde öğrencilerin zorlandığı etkinliklerin yapılması [örn.38-40] olduğu söylenebilir:

[31]. “...kitapta komik eğlenceli şeyler var ama onları yapmıyoruz.” [Nurgül5]

[32]. “Başlarda şarkılar falan yapıyorduk şimdi konulara geçtik.” [Sinem5]

[33]. “Kitaptaki oyun ve dinlemeleri yapmıyoruz.. geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz. CD’den dinlemeleri geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz... Öğretmenimizin CD’si yokmuş ondan.” [Selda5]

[34]. “Oyun ya da şarkı gibi etkinlikler yok” [Emre4]

[35]. “Bazen (dersler) sıkıcı oluyor... mesela (öğretmen) hemen geçince yazdırıyor geçiyor. ‘How many, how much’ tahtaya yazıyor, bize yazdırıyor... bir tane kitap aldırdı sarı bir şey ondan yazdırıyor.” [Melike5]

[36]. “Hep oturduğumuz yerden dersleri işliyoruz hiç hareketlik yok.” [Selda5]

[37]. “Hep kitaptan ders işlemek bazen bana sıkıcı geliyor.” [Metin5]

[38]. “(Öğretmen) derste hep anlatıyor anlatıyor, zil çalmasına 5 dakika kala tahtayı dolduruyor deftere yazdırıyor...biz yetişemiyoruz.” [Münir4]

[39]. “İngilizceyi bazen zorlanıyorum... bazı harfler farklı okunuyor, yazılışı farklı... Bazen zor kelimeler keşke olmasaydı diyorum.” “Seneye İngilizce dersi olmasını istiyorum. Zorlandığım için. Zorlanmasaydım isterdim.” [Hüsnü4]

[40]. “Mesela çok zor bir soru olunca anlamadığım oluyor, öğretmen ezberlemeniz lazım (diyor), hemen açıp deftere kontrol etmemizi istiyor.” [Mehmet4]

Ayrıca öğrencilerin, arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden çekinmelerinin [örn. 41], sınav kaygısının [örn. 42], fazla ödev verilmesinin [örn.43], öğretmenin hata yaptıklarında öğrencilere kızmasının [örn. 44], öğretmenin anlaşılır düzeyde İngilizce konuşmamasının [örn.45] ve sınıfta belirli öğrencilere söz hakkı vererek diğerlerini dışlamasının [örn.46] da öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir:

[41]. “*Arada sırada okuyorum şaşırıyorum arkadaşlarım gülüyor çekiniyorum.*” [İsmail4]

[42]. “*Yabancı dil dersleri hem zor hem kolay.habersiz yapılan sınavlar beni heyecanlandırır, öğretmene sinir olurum.*” [Ayşe5]

[43]. “(İngilizce dersi seneye olsun mu?) *Olmasın hocam bu sene çektiğimiz yeter... haftada 7 sayfa ödev*”...[İbrahim4]

[44]. “*Geçen sene öğretmenimiz hiç kızmıyordu bize... şimdi hep kızıyor öğretmenimiz dersten birşey anlamıyoruz*” [Kübra5]

[45]. “*Bazen öğretmenimiz İngilizce konuştuğunda anlamıyorum ve ne yapacağımı bilmiyorum, stres oluyorum.*” [Canan5]

[46]. “*...ama bazen öğretmen bana söz hakkı vermiyor hep belirli öğrencilerle ilgileniyor.*”[Metin5]

Öğrencilerin aksine öğretmenler öğrencilerin genelde derse karşı olumsuz tutumlarının olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin gözlemledikleri olumsuz tutumların gerekçeleri ise, öğrencilerin gerekçelerindeki çeşitliliğinin aksine sadece öğrencilerin derste zorlanması üzerine yoğunlaşmaktadır [örn. 47-49]:

[47] “*Olumsuz tutumu olanlar daha ziyade zeka konusunda sıkıntılı olan çocuklar. Algılama sorunu yaşayan bir öğrencim var mesela biliyorum o pek (dersi) anlamıyor.* [Seda_Diğer_12yıl]

[48] “*Olumsuz tutum yok genelde. Genellikle yazmada sorun yaşıyorlar. Yazdıkları gibi okumaya çalışıyorlar, bu konuda zorlanıyorlar.*” [Sibel_Eğitim_3yıl]

[49] “*Temel gramer etkinliklerini sevmiyorlar... Kelimelerini (kelime dağarcıklarını) geliştirmek için sözlük çalışması yaptırıyoruz mesela baya sıkılıyorlar. Alfabeyle ilgili, sözlük kullanmayla ilgili bazı problemler var, mesela 10 kelime 5 kelime*

çıkarmaları gerekiyor. Ben kelime kartları oluşturtuyorum ve her kelimeyi en az beşer defa yazmaları gerektiğini söylüyorum. Cümle içinde kullanmalarını istiyorum ama hepsi beceremiyorlar açıkçası...” [Hikmet_Diğer_11yıl]

4.1.2.3. *Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutuma ilişkin bulgular ve yorumlar*

Nitel görüşmelerde üçüncü olarak öğrencilere “*Yabancı insanlar ve farklı kültürlerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlarının nedenleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu görüşlerin (f=28; %82,35), olumsuz görüşlere (f=6;%17,65) oranla daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 13). Yapılan içerik analizinde öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere karşı merak duydukları [örn. 50, 51]; yabancı insanlarla tanışmak, onlarla iletişim kurmak, ülkelerini ziyaret etmek, kültürlerini öğrenmek istedikleri [örn.52-55] ve yabancı dil öğrenmenin bu açıdan önemli olduğunu düşündükleri [örn. 56-57] anlaşılmaktadır:

[50]. “*Yabancı insanları merak ediyorum. Nasıl konuşuyorlar? Nasıl yemek yiyorlar? Nasıl giyiniyorlar bilmek istiyorum.*” [Nurgül4]

[51]. “*Yabancıları merak ediyorum bayramları nasıl geçiyor bizim 23 Nisan var onların var mı özel günlerinde ne yapıyorlar onları ben çok merak ediyorum.*” [AsyaNur4]

[52]. “*..hiç dışarı görmemişiz farklı insanlarla tanışmak isterdim... yani onların yaşam tarzlarını, yemek tarzlarını öğrenmek isterdim.*” [Gülsüm5]

[53]. “*Yabancı turistler geliyor buraya onlarla konuşmak istiyorum.*” [Enes5]

[54]. “*Yabancı ülkelerle ilgili öğrenmeyi, gezip, görmeyi oradaki insanları tanımayı çok istiyorum*” [Betül5]

[55]. “*Farklı insanlarla ve milletlerle ilgili bilgi sahibi olmak istiyorum: Amerika İngiltere, Portekiz.*” [Metin5]

[56]. “*Daha önceden de merak ediyordum, ama İngilizce dersinde onları daha iyi tanıma fırsatım oluyor.*” [Canan5]

[57]. “İngilizce bildiğim zaman buraya gelen turistlerle rahatça konuşabilirim.”
[Nurgül5]

Öğretmenler de öğrencilerin yabancı kültürler ve insanlara karşı olumlu tutumlarının gerisinde özellikle merak duygusunun yattığını ifade etmektedir [örn. 58]:

[58]. “Yabancı insanlar ve onların kültürleri hakkında aslında merakları İngilizce sayesinde artıyor... İlginç sorular soruyorlar ‘İngilizler şunu yapıyorlar mı bunu yapıyorlar mı?’ Mesela kitapta yabancıların ders programı (haftalık ders çizelgesi) var. İçinde de drama dersi var. ‘Neden biz de yok, onlarda hangi dersler var, Türkçe öğreniyorlar mı onlar da?’ diye sorular soruyorlar. ‘Fransızca var mı?’ Bunun gibi kendi yaşatlarının neler yaptıklarını merak eden sorular soruyorlar.”
[Sibel_Eğitim_3yıl]

Öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere karşı olumlu tutumlarının yanında az da olsa olumsuz tutuma (f=6) sahip oldukları görülmektedir. Yapılan içerik analizinde öğrencilerin olumsuz tutumlarının, İngilizce derslerinden ziyade içinde yaşadıkları sosyal çevreden ve medyadan etkilendiği ve kendi yaşam tarzlarıyla ya da inançlarıyla uyuşmayan davranışlardan ya da özelliklerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır [örn.59, 60]:

[59]. “Domuz gribi gibi bazı hastalıkları ülkemize yabancılar getirdiler, birçok insan öldü. Yabancı filmlerde hırsızlık gibi kötü olaylar çok oluyor o yüzden onlara güvenmemeliyiz.”[Ayşe5]

[60]. “Yabancı insanların aşırı rahat ve kaygısız tavırlarını sevmiyorum. Yemek kültürleri de hoşuma gitmiyor. Örneğin Çin’deki insanların uçan kaçan her şeyi yemeleri beni tiksindiriyor. Aslında İngilizce derslerimi bununla bir ilgisi yok. televizyonda seyrettiğim belgesellerde gördüklerim beni olumsuz etkiliyor.”[Meryem5]

4.1.2.4. Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzuya ilişkin bulgular ve yorumlar

Nitel görüşmelerde dördüncü olarak öğrencilere “Yabancı dil öğrenmeye ne kadar isteklisiniz?” sorusu sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencileri öğrenmeye

istekli kılan/güdüleyen ya da isteklerini/heveslerini kıran şeyler sorgulanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ne kadar istekli olduklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, istekli oldukları yönündeki görüşlerin (f=29; %78,38) isteksiz oldukları yönündeki görüşlere (f=8; %21,62) oranla daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 13). Yapılan içerik analizinde öğrencilerin önemli bir bölümünün (n=20) yabancı dil öğrenmeye hevesli, kararlı ve azimli olduklarına [örn. 61-63] dair görüş belirttikleri anlaşılmıştır:

[61]. *“Yabancı dil öğrenmeye çok istekliyim... İngilizcemin iyi olmasını istiyorum.. İngilizler gibi İngilizce konuşmak istiyorum.”*[Canan5]

[62]. *“Yabancı dil öğrenmeye çok hevesliyim. Kursa da gideceğim bu sene. SBS sınavına da hazırlanıyorum.”* [Hilal4]

[63]. *“İngilizce dersinin notu benim için çok önemli... ama notum ne olursa olsun yine de İngilizce konuşmak isterim.”* [AsyaNur4]

Öğretmenlerin görüşleri de öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda arzulu oldukları yönündedir. Ancak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler içsel nedenlerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme hevesini arttırdığını düşünürken [örn. 64, 65], bazıları dışsal nedenlerin önemini vurgulamaktadır [örn. 66, 67]:

[64] *“Yani yabancı dil öğrenmeye ilgililer... Yeni bir şeyle karşılaştıkları için bizden daha istekli gibiler ... Öğrendikçe bir kelime daha öğrenmek istiyorlar...”* [Mustafa_Diğer_8yıl]

[65] *“Mesela 4 ve 5’lerde drama, canlandırma yapmaya çok hevesliler.”* [Sibel_Eğitim_3yıl]

[66] *“Çocukların ödevlerini asmak büyük bir motivasyon kaynağı oluyor”* [Ramazan_Diğer_6yıl]

[67] *“(Derslerde öğrencilere verilen) Artılar birikince yazılı notlara etki edecek diyerek motive ediyorum derste devamlı aktif tutmaya çalışıyorum.”* [Seda_Diğer_12yıl]

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki istekliliklerine karşın az da olsa isteksizliğe dair görüşlerle karşılaşmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki isteksizliklerinin nedenlerinin zorluklar ya da başarısızlıklar karşısında öğrencilerin heveslerinin kırılması temaları altında toplandığı söylenebilir [örn. 68, 69]. Öğretmenlerin görüşleri de bunu destekler niteliktedir [örn. 70]:

[68] “*Yabancı dil öğrenme hevesimi kıran şeyler çok ödev verilmesi, habersiz sınavlar.... düşük not almam.*” [Ayşe5]

[69]. “*(İsteğimi kıran şey) derslerin bazen çok zor geçmesi öğretmenimizin bilmediğimiz sorular sorması...*” [Nurgül5]

[70] “*Öğrenme seviyeleri farklı geçmişten gelen bir düzey düşüklüğü var. Başaramayınca istekleri daha da aşağıya gidiyor gibi.*” [Mustafa_Diğer_8yıl]

4.1.2.5. *Yabancı dil öğrenmeye yönelik çabaya ilişkin bulgular ve yorumlar*

Nitel görüşmelerde beşinci olarak öğrencilere “*Yabancı dil öğrenmek için çaba harcıyor musunuz?*” sorusu sorulmuş ve neler yaptıklarına ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki çabalarına ilişkin görüşler incelendiğinde, belirli bir çaba gösterdikleri yönündeki görüşlerin (f=34; %94,44), çaba göstermedikleri yönündeki görüşlere (f=2; %5,56) oranla oldukça fazla olduğu görülmektedir (Tablo 13). Yapılan incelemede, öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarına ilişkin temaların derste deftere yazılanları evde tekrarlamayı (f=10), evde test çözmeyi (f=6), ödev yapmayı (f=6), internetten/TV’den yabancı kanalları/filmleri seyretmeyi ve yabancı müzik dinlemeyi (f=5), aile bireyleriyle İngilizce konuşmaya çalışmayı (f=3), evde kaynak kitaplara çalışmayı (f=2) ve dersi dikkatli dinlemeyi (f=1) içerdiği görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik çabalarının genellikle deftere yazılanların tekrarı, test çözme, kaynak kitaplardan çalışma ve ödevlerin yapılması gibi geleneksel etkinliklerden oluştuğu söylenebilir [örn.71-75]:

[71]. “*Kelimeleri beş kere yazıyorum anlamlarını sözlükten araştırıyorum.*” [SeydaNur5]

[72]. “*Öğretmen kitap önerdi onlara çalışıyorum.. SBSye yönelik test çözüyorum.*” [Ayşegül5]

[73]. “*Test çözüyoruz... Test kitabım var onları çözüyüm*” [Feyza4]

[74]. “*İngilizce ödevlerimi eksiksiz yapıyorum.*” [Meryem5]

[75]. “*Test çözüyorum... öğrenmek için ...*” [Selin4]

Diğer yandan iletişimsel bir yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin daha fazla teşvik edilmesi gereken dinlemeye/izlemeye ve konuşmaya yönelik çabaların nispeten daha az olduğu söylenebilir [örn. 76-78]:

[76] “*Bir kanal var orada İngilizce seyrediyorum fazla anlayamıyorum ama yine de izliyorum*” [Sedanur4]

[77]. “*(İngilizce) Şarkılar dinliyorum*” [Zehra4]

[78]. “*Bazen mesela sabah uyanınca ‘good morning’ diyorum anneme babama... Öğretmenimiz evde anne babayla İngilizce konuşun diyor...*” [Aslı5]

Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgular da öğrencilerin öğrendiklerini sınıf dışında uygulamaya dönük çabalarının (örneğin evde veya sokakta ailesiyle/arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaya çalışmak) orta düzeyde kaldığını göstermiştir. Atlı (2008) da çalışmasında İngilizce konuşmaya yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyonlarına rağmen 4. sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının sınıf dışında İngilizce konuşmakta zorlandığını bulmuştur. Ersen Yanık (2009) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin sadece % 20.1’inin çevresindekilerle İngilizce konuşma alıştırmaları yaptığını bulmuştur. Çocukların aile bireyleri veya arkadaşlarıyla İngilizce konuşma çabalarının yetersiz kalmasının nedeni, konuşma becerisinin gelişmesinin zorluğu olabilir. Daha önce de vurgulandığı gibi konuşma becerisi doğrudan öğretilemez, bu beceri sunulan dilsel girdilerin anlamlandırılması suretiyle zaman içerisinde öğrencinin dilbilgisel bir

yeterlik düzeyine ulaşması sonucunda kendiliğinden ortaya çıkar (Krashen ve Terrell, 2000; Richards ve Rogers, 2001). Bu süreçte öğrencilerin dilsel girdileri yeterince anlamlandıramadığı ve dilbilgisel bir yeterlik düzeyine ulaşamadığı söylenebilir. Kara (2004) da dilsel becerilerin sınıf dışında işlevsel kullanımının yüzeysel ve yapay kalmasının temel nedenlerinden birinin okullarda yerleşmiş olan çeviriye ve yazılı dile bağımlı geleneksel yöntemler olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen merkezli bu yöntemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı bulunmuştur (bkz. 4.9. *Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar*). Ayrıca bir öğretmenin görüşü öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürme konusundaki istekliliklerinin öğretmen tarafından nasıl engellenebildiğine dair manidar bir örnek sunmaktadır [bkz. 79]:

[79] *“Dili (İngilizceyi) kullanmaya çalışıyorlar, belki çok kullanamıyorlar ama bildikleri bir iki kelimeyi ortaya dökmeye çalışıyorlar. Bazen ‘öğretmenim İngilizce konuşalım mı?’ diyorlar, ben pek tercih etmiyorum.”* [Hikmet_Diğer_11yıl]

Yabancı dil öğrenmeye yönelik belirli bir çaba göstermediği anlaşılan öğrencilerin ise zorlandığı için İngilizce dersine ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olmadığı, dolayısıyla çaba göstermekten sıkıldığı anlaşılmaktadır [bkz. 80]:

[80]. *“İngilizceyi bazen zorlanıyorum... bazı harfler farklı okunuyor, yazılışı farklı... Bazen zor kelimeler keşke olmasaydı diyorum... Seneye İngilizce dersi olmasın istiyorum. Zorlandığım için. Zorlanmasaydım isterdim...”*... *“Sınavlara yüksek not almak için çalışıyorum... (Not yok denilse çalışmaz mısın?) Çalışmam..”* [Hüsnu4]

4.1.2.6. *Yabancı dil kaygısına ilişkin bulgular ve yorumlar*

Nitel görüşmelerde son olarak öğrencilere *“Yabancı dil derslerinde kendinizi rahat hissediyor musunuz? Yoksa kendinizi kaygılı mı hissediyorsunuz?”* sorusu sorulmuş ve ileri analiz sorularıyla öğrencilerin kaygılanmasına ya da rahat hissetmesine neden olan şeyler sorgulanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşleri incelendiğinde toplam 19 öğrencinin yabancı dil

derslerinde kaygılandıklarına dair 38 kez (%58.46) kodlama yapılırken, kaygının yokluğuna ilişkin kavramlar içeren kodlama sayısı 14 kaynaktan toplam 27'dir (%41.54). Yapılan içerik analizinde öğrencilerin kaygılarının nedenlerinin sınıfın önünde konuşma ya da okuma (f=12), öğretmenin sorularına cevap verememe (f=6), sınavlar (f=3), düşük not alma (f=2), dersi anlayamama (f=2), öğretmenin eksi vermesi (f=1), öğretmenin kızması (f=1) temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle çocukların öğretmen ve akranları tarafından olumsuz ve yetersiz değerlendirilme korkusu, sınav korkusu ve iletişim kurma korkusu yaşadıkları söylenebilir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve MacDonald, 1998). Çünkü öğrencilerin hata yaptıklarında arkadaşları önünde gülünç duruma düşmekten korktukları [örn.81-84] ve sorulara doğru cevap veremediklerinde ya da düşük not aldıklarında öğretmenleri tarafından yetersiz olarak algılanmaktan endişelendikleri [örn.85-87] anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri de öğrencilerin özellikle iletişim korkusu ve yetersiz değerlendirilme korkusu duyduklarını göstermektedir [örn. 88-89]:

[81]. *“Bazen kaygılı oluyorum...utaniyorum herkesin önünde konuşmaktan...herkes sana bakıyor.”* [Emre4]

[82]. *“Fazla derslere kalkmak istemem. Arkadaşlarımın bazıları gülüyor... okuma yaparken biraz çekiniyorum”* [İbrahim4]

[83]. *“Arada sırada okuyorum şaşırıyorum, arkadaşlarım gülüyor, çekiniyorum”* [İsmail4]

[84]. *“Bazen yanlış cevap verirsem bana gülerler diye sıkılıyorum”* [Sinem5]

[85]. *“Sorulara cevap verememekten korkuyorum.”* [Canan5]

[86]. *“Öğretmen soru sorduğu zaman çekinme oluyor ama geri kalkınca cevap verince iyi ki de kalkmışım diyorum öğretmenin gözüne giriyorum.”* [Oğuzhan5]

[87]. *“Ödevimi unutunca düşük not almaktan korkuyorum”* [Hilal4]

[88] *“Derse katılmayan da var, parmak kaldıran da kaldırmayan da... Biliyorum bildiğini belki de çekiniyor çoğunlukla yanlış söylersem gülerler diye düşünüyorlar.”* [Mustafa_Diğer_8yıl]

[89] “...yanlış yapmaktan öğretmeni hayal kırıklığına uğratmaktan korkuyorlar.”
[Ramazan_Diğer_6yıl]

Öğrenciler, yabancı dil kaygısına sahip olduklarına dair görüşlerinin yanında derslerde rahat ve kaygısız olduklarına ilişkin görüşler de bildirmiştir (f=27; % 41,54). Yapılan içerik analizinde çocukların derslerdeki rahatlığının nedenlerinin derse olan olumlu tutumlarının nedenleriyle benzeştiği görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı duymamalarının en önemli nedenlerinin öğretmenin tavırlarının sevecen ve hoşgörülü olması [örn.90,91] ve dersteeki etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olması [örn.92,93] temaları altında toplandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin kaygılanmamasında arkadaşların ve öğretmenin önemini vurgulandığı görülmüştür [örn. 94, 95]:

[90].“*Kendimi çok rahat hissediyorum ve öğretmenimiz yanlış yapınca bize kızmıyor*”[Canan5]

[91]. “*Derslerde koktuğum hiç olmuyor hoca bizi seviyor biz de hocayı.*” [Ayşegül5]

[92]. “*Derste rahat hissetmemi sağlayan şeyler oyun oynamak, şarkı dinlemek, öğretmenimizin bizi güldürmesi şakalar yapması beni rahatlatır.*”[Nurgül5]

[93]. “(Derslerde) *çok rahatım çünkü (dersleri) çok seviyorum, zevkli geçiyor.*”
[Yusuf5]

[94] “*1. Sınıftan itibaren beraber sınıf ortamını paylaşan çocukların bir samimiyeti oluyor ve arkadaşlarından çekinme gibi bir sorun olmuyor.*” [Özgür_Eğitim_6yıl]

[95]“*Bana karşı da aramıza çok mesafe koymuyorum yakın davranmaya çalışırım. Benden kaynaklanan bir kaygıları yok.*” [Hikmet_Diğer_11yıl]

Araştırmanın özellikle nicel bulgularından, kısmen de nitel bulgularından hareketle öğrencilerin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği tutum, motivasyon ve kaygıyla ilgili duyuşsal özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgular mevcut araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Örneğin Erdoğan (2005) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tamamının İngilizce öğrenmekten zevk aldığını ve iletişim kurmaya hevesli olduklarını bulmuştur. Atlı (2008) 4. sınıf öğrencilerinin

yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik olumlu tutum ve yüksek motivasyona sahip olduğunu bulmuştur. Fırat (2009) da 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güreş (2008) on hafta süren bir deneysel süreç sonunda kontrol ve deney grubundaki 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil tutumlarının benzer şekilde yüksek düzeyde olumlu olduğunu bildirmiştir. Sertçetin (2006) çalışmasına katılan 5. sınıf öğrencilerinin % 70'inin daha fazla İngilizce dersi yapmak istediğini, % 78'inin ise kendilerini güvende ve rahat hissettiklerini bulmuştur. Büyükduman (2005) da öğretmen görüşlerine göre 1997 programının İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırma ve İngilizceyi sevdirecek öğretme konusunda başarılı olduğunu bulmuştur. Ersen Yanık (2009) 1997 programının uygulandığı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genelde İngilizceye ve bu dilin konuşulduğu kültürlerle karşı önyargılı olmadıklarını bulmuştur. Edelenbos ve arkadaşları (2006) Avrupa Birliği ülkeleri bağlamında yaptıkları çalışmada erken yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimleri sonunda genel tutum ve motivasyonlarının olumlu olduğunu saptamıştır. Lamb (2004) 10-11 yaşındaki Endonezyalı çocukların yabancı dil öğrenme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu ve yabancı insanlara karşı olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Ellis (2004) de 9-10 yaş arası Fransız öğrencilerin İngilizler ve İngilizce konuşabilen diğer insanlarla iletişim kurma konusunda son derece istekli olduklarını bulmuştur.

Araştırma bulguları alanyazındaki kuramsal bilgilerle de tutarlılık göstermektedir. Çocukların öğrenmeye yönelik doğal bir merak, heyecan, motivasyonları vardır (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Komorowska, 1997; Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001). Farklı kültürlerle karşı genellikle olumlu tutuma sahiplerdir ve önyargılı düşünmezler (Ellis, 2004; Komorowska, 1997; Martin, 2005; Ytreberg, 1997). Diğer taraftan genel olarak özgüven düzeyleri yüksek, kaygı düzeyleri ise düşüktür (Krashen ve Terrell, 2000). Araştırmanın özellikle nicel bulguları da çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde ergen ve yetişkinlere olan temel üstünlüğünün olumlu duyuşsal özellikleri (yüksek

motivasyon, tutum, özgüven ve düşük kaygı) olduğu görüşünü (Krashen ve Terrell, 2000) destekler niteliktedir.

Diğer taraftan özellikle İngilizce derslerine yönelik tutuma ve yabancı dil kaygısına ilişkin nitel bulgular, bazı öğrencilerin derse karşı olumsuz tutuma ve yabancı dil kaygısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular çocukların genel olarak yabancı dil öğrenmeye, farklı insanlara ve kültürlere yönelik olumlu tutumlarına rağmen öğrenme ortamına ilişkin olumsuz duyuşsal tepkiler geliştirebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgular çocukların da derse karşı olumsuz tutum ve yabancı dil kaygısı geliştirebileceğine dair mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Cha, 2006; Chan ve Wu, 2004; Deon, 2007; Nikolov, 2009; Sertçetin, 2006). Örneğin Sertçetin (2006) özellikle 5. sınıfa devam eden öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf arkadaşlarının kendilerinden daha iyi olduğunu düşündüğünü ve İngilizce konuşurken arkadaşlarının kendisine gülmesinden korktuğunu bulmuştur. Er (2006) çalışmasında müfettiş ve öğretmen görüşlerinden hareketle 1997 tarihli 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçlar kısmında sorunlar olduğunu, duyuşsal hedeflerin yetersiz olduğu ve duyuşsal öğrenmelerle ilgili amaçların kazandırılmasında sorunlar olduğunu bulmuştur.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Sınıf | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|-------|
| YİT | 4. sınıf | 289 | 13.25 | 1.815 | 526 | 2.743 | .006* |
| | 5. sınıf | 239 | 12.81 | 1.892 | | | |
| YAÇ | 4. sınıf | 289 | 12.12 | 2.145 | 526 | 4.465 | .000* |
| | 5. sınıf | 239 | 11.27 | 2.239 | | | |
| YDK | 4. sınıf | 289 | 5.59 | 2.075 | 526 | 1.269 | .205 |
| | 5. sınıf | 239 | 5.82 | 2.170 | | | |
| YKT | 4. sınıf | 289 | 8.02 | 1.263 | 526 | .322 | .748 |
| | 5. sınıf | 239 | 8.05 | 1.228 | | | |

*p<.05

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t (526) = 2,743, p<.05]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin (\bar{X} =13.25) yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarının 5. sınıf öğrencilerine (\bar{X} =12.81) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden (η^2 = .01) hareketle, YİT puanları için gözlenen varyansın yaklaşık %1'inin öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfa bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .24 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf "küçük" etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Moon'a (2000) göre öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik tutumları arasında 10 ve 11 yaş arasında bile değişiklikler olabilir. Daha küçük yaş grubu yabancı dil öğrenmeye daha hevesliyken 11 yaşından itibaren bu doğal istek yerini kaygı, tedirginlik ve azalan ilgiye bırakabilir (Moon, 2000).

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenim görülen sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(526) = 4,465, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 12.12$) yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının 5. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 11.27$) oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının orta düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .04$) hareketle, YAÇ puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 4'ünün öğrenim görülen sınıfa bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .39 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrenim görülen sınıf “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. İlgili alanyazından elde edilen bulgular da öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının zaman içerisinde azaldığını göstermektedir (Corpus vd. 2009; Elkılıç ve Akça, 2008; Ersen Yanık, 2009). Ancak Hırvatistan’da yapılan boylamsal bir projede öğrenme koşullarının elverişli olduğu durumlarda çocukların yabancı dil öğrenmeyle ilgili motivasyonlarını kaybetmedikleri görülmüştür (Djigunovic, 2009).

Yabancı Dil Kaygısı altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenim görülen sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(526) = 1,269, p > .05$]. Bu bulgu ışığında, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin *yabancı dil kaygılarının* benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenim görülen sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(526) = .322, p > .05$]. Bu bulgu ışığında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının* benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin öğrencinin cinsiyetine göre t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------|----------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------|
| YİT | Kız | 261 | 13.37 | 1.617 | 505.66 | 3.986 | .000* |
| | Erkek | 267 | 12.74 | 2.028 | | | |
| YAÇ | Kız | 261 | 12.22 | 2.083 | 526 | 5.003 | .000* |
| | Erkek | 267 | 11.27 | 2.268 | | | |
| YDK | Kız | 261 | 5.42 | 1.999 | 523.11 | 2.975 | .003* |
| | Erkek | 267 | 5.96 | 2.203 | | | |
| YKT | Kız | 261 | 8.14 | 1.095 | 505.85 | 1.870 | .262 |
| | Erkek | 267 | 7.94 | 1.372 | | | |

*p<.05

Not: YİT (Levene= 17.109, p=.000), YDK (Levene= 4.363, p=.037) ve YKT (Levene= 8.894, p=.003)

Tablo 15’teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrencinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t (505.66) = 3.986, p<.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .03$) hareketle, YİT puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 3’ünün öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar

arasındaki farkın yaklaşık .35 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrencinin cinsiyeti “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Dörnyei ve Csizér (2002) de kızların tutum puanlarını erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Şahin (2005) ise 13-15 yaş grubundaki kızların erkeklere oranla özelden İngilizce diline yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Liao (2004) kız öğrencilerin İngilizce derslerine gelmeyi erkeklerden daha fazla sevdiğini bulmuştur. Diğer taraftan Atlı (2008) tutumlar açısından cinsiyete göre farklılaşma olmadığını bulmuştur.

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(526) = 5,003, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, *katılıyorum* düzeyinde görüş bildiren kız öğrencilerin ($\bar{X} = 12.22$) yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının, *orta düzeyde katılıyorum* düzeyinde görüş bildiren erkek öğrencilere ($\bar{X} = 11.27$) oranla daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .05$) hareketle, YAÇ puanları için gözlenen varyansın yaklaşık %5’inin öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .44 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrencinin cinsiyeti “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Dörnyei ve Csizér (2002) de kızların motivasyon puanlarını erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Atlı (2008) kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Yabancı Dil Kaygısı altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(523.11) = 2.975, p < .05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5.96$) yabancı dil kaygılarının kız öğrencilere ($\bar{X} = 5.42$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden

($\eta^2 = .02$) hareketle, YDK puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 2'sinin öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .26 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğrencinin cinsiyeti “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Sertçetin (2006) ise 5. sınıfa giden kızların % 50'sinin İngilizce konuşurken arkadaşlarının kendisine gülmesinden korktukları için kaygı duyduklarını, erkekler için ise bu oranın % 33 olduğunu bulmuştur.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencinin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(505.85) = 1.870, p > .05$]. Bu bulgu ışığında, kız ve erkek öğrencilerin *Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının* benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Şahin (2005) özelde ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören 13-15 yaş öğrencilerinin İngiliz toplumuna karşı tutumları açısından cinsiyet değişkeninin farklılık yaratmadığını bulmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin okul türüne göre t-testi sonuçları

| Boyut | Okul türü | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------|-----------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------|
| YİT | Devlet | 476 | 13.00 | 1.861 | 526 | 1.963 | .049* |
| | Özel | 52 | 13.53 | 1.819 | | | |
| YAÇ | Devlet | 476 | 11.82 | 2.188 | 526 | 2.664 | .008* |
| | Özel | 52 | 10.96 | 2.449 | | | |
| YDK | Devlet | 476 | 5.76 | 2.171 | 79.524 | 3.261 | .002* |
| | Özel | 52 | 5.04 | 1.427 | | | |
| YKT | Devlet | 476 | 8.01 | 1.283 | 81.819 | 1.877 | .064 |
| | Özel | 52 | 8.25 | 0.813 | | | |

*p<.05

Not: YDK (Levene= 12.717, p=.000) ve YKT (Levene= 7.061, p=.008)

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [t = 1.963, p<.05]. Grupların ortalamaları incelendiğinde, her iki grubun *katlıyorum* düzeyinde görüş bildirdiği, ancak özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin (\bar{X} =13,53) yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumlarının devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilere (\bar{X} =13.00) oranla daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden (η^2 = .01) hareketle, YİT puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 1'inin okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .29 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için okul türü "küçük" bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Şahin (2005) ise 13-15 yaş grubu öğrencilerle yaptığı çalışmada devlet ilköğretim

okulundaki öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik tutumlarının özel okuldaki öğrencilere oranla daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t = 2,664, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 11,82$) yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X} = 10,96$) oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca özel okul öğrencilerinin katılım düzeylerinin orta düzeyde kaldığı da görülmektedir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .01$) hareketle, YAÇ puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 1'inin okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .39 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için okul türü “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir. Özel okulda yabancı dil öğretimine ilköğretim 1. sınıftan itibaren başladığı için öğrencilerin zamanla yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarında bir azalma olabilir (Djigunovic, 2009; Egel, 2009; Moon, 2000). Nitekim Elkılıç ve Akça'nın (2008) araştırma yaptıkları özel okula ilişkin gözlemleri de öğrencilerin motivasyonlarında zaman içinde bir azalma olduğu yönündedir. Diğer taraftan devlet okullarında yabancı dil öğretimine 4. sınıfta başladığı için yabancı dil gibi yeni bir dersi öğrenmeye karşı duyulan içsel güdülenmenin hala canlı olduğu söylenebilir (Dörnyei, 2007).

Yabancı Dil Kaygısı altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(79.524) = 3.261, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X} = 5,76$) yabancı dil kaygılarının özel ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X} = 5,04$) oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden

($\eta^2 = .02$) hareketle, YDK puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 2'sinin okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .48 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için okul türü “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(81.819) = 1.877, p > .05$]. Bu bulgu ışığında, özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin *Yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının* benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Şahin (2009) de çalışmasında özelde İngiliz toplumuna yönelik tutumlar açısından özel okul ya da devlet okulu öğrencileri arasında herhangi bir fark olmadığını bulmuştur.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre t-testi sonuçları

| Boyut | Fakülte | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------|---------|-----|-----------|-------|---------|-------|-------|
| YİT | Eğitim | 264 | 13.28 | 1.655 | 505.877 | 2.803 | .005* |
| | Diğer | 264 | 12.83 | 2.026 | | | |
| YAÇ | Eğitim | 264 | 12.06 | 2.145 | 526 | 3.409 | .001* |
| | Diğer | 264 | 11.41 | 2.259 | | | |
| YDK | Eğitim | 264 | 5.29 | 1.845 | 502.835 | 4.464 | .000* |
| | Diğer | 264 | 6.09 | 2.295 | | | |
| YKT | Eğitim | 264 | 8.18 | 1.125 | 510.684 | 2.762 | .006* |
| | Diğer | 264 | 7.88 | 1.341 | | | |

*p<.05

Not: YİT (Levene= 8.261, p=.004), YDK (Levene= 21.835, p=.000), YKT (Levene= 8.384, p=.004)

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* yabancı dil derslerini yürüten öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t(505.877) = 2.803, p<.05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=13,28$) yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere ($\bar{X}=12,83$) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2= .01$) hareketle, YİT puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 1'inin öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .24 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için bu boyut için öğretmenin mezun olduğu fakülte “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t = 3.409$, $p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X} = 12.06$) yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 11.41$) oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin bu boyut için katılım düzeylerinin orta düzeyde kaldığı da görülmektedir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .02$) hareketle, YAÇ puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 2'sinin öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .30 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğretmenin mezun olduğu fakülte “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Kaygısı altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t (502.835) = 4.464$, $p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının ($\bar{X} = 6.09$) yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilere göre ($\bar{X} = 5.29$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .04$) hareketle, YDK puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 4'ünün öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .39 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğretmenin mezun olduğu fakülte “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(510.684) = 2.762, p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının ($\bar{X} = 8,18$) yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 7,88$) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .01$) hareketle, YKT puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 1'inin öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .24 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğretmenin mezun olduğu fakülte “küçük” bir etki büyüklüğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Bu bulgular ışığında, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrencilerin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklere önemli ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, öğretmenin etkisinden bağımsız olarak, çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik doğal meraklarının, heyecanlarının, yüksek motivasyonlarının ve düşük kaygı düzeylerinin doğal bir sonucu olduğu düşünülebilir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Komorowska, 1997; Krashen ve Terrell, 2000; Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001). Ayrıca Aydın ve arkadaşları (2009) 149 yabancı dil öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin duyuşsal kazanımlarına önem verdiklerini bulmuştur.

Ancak araştırmanın bulgularından hareketle, 4. ve 5. sınıf yabancı dil derslerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından yürütülmesinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerinin kazandırılması açısından istatistiksel olarak daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen yaş grubunun kendine özgü özellikleri dikkate alındığında, yabancı dil öğretmenlerinin niteliği programın başarısı açısından belirleyicidir (Aslan, 2008; Felberbauer, 1997; Komorowska, 1997). Öğrenme ortamının güdüleyici bir nitelik taşıması öğretmenin bilinçli müdahalesini gerektirmektedir (Dörnyei, 2007). Moon'a (2000) göre öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleriyle ilgili kaygıları İngilizceye ve

yabancı dil öğretimine karşı tutumlarını, dolaylı olarak da öğrencilerinin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklara yabancı dil öğretiminin eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerce yürütülmesi bir tarafa, ilköğretimin ikinci kademesinde veya ortaöğretimde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin bile gerekli uzmanlık eğitimini almadan çocuklara yabancı dil öğretmesinin pedagojik olmadığı savunulmaktadır (Çakır, 2004; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Üstünoğlu, 2008). Çünkü çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretmenin ikinci/yabancı dil edinimiyle ilgili kuramları, öğretim yöntemlerini ve ölçme-değerlendirmeyle ilgili ilkeleri bilmenin yanında, özelde çocukların dil gelişimi ve çocuklara yabancı dil öğretimi yöntemleri konularında bilgi ve beceri sahibi olmasını gerektirmektedir (Edelenbos vd., 2006, s. 25, 26).

Türkiye’de 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren yabancı dil öğretiminin kapsamı ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Aslan, 2008; Demirezen, 2003; Kırkgöz, 2007; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Dolayısıyla Türkiye’de çocuklara yabancı dil öğretiminin henüz yeni bir alan olduğu, mesleki eğitim ve deneyim açısından hazır, uzmanlaşmış öğretmen sayısının yetersiz olduğu söylenebilir (Çakır, 2000; Çetintaş, 2010; Egel, 2009; Kırkgöz, 2010). Ortaya çıkan öğretmen ihtiyacı, alan dışından öğretmenlere (Sınıf öğretmenleri, Almanca, Fransızca öğretmenleri, İngiliz Dili ve Edebiyatı vb.) hizmetiçi eğitim verilerek ya da İngilizce öğretmenliği sertifika eğitimleri verilerek giderilmeye çalışılmıştır (Çetintaş, 2010; Kırkgöz, 2010). Ancak Kırkgöz (2010) özellikle bu hizmet içi eğitimlerin yeterince yaygın olmadığını ve istenen verimin alınmadığını belirtmektedir. Örneğin, Öztürk (2006) çalışmasına katılan, çoğunluğu İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan 261 öğretmenin %55.7’inin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim almadığını aktarmıştır. Benzer şekilde Kırkgöz (2006) çalışmasına katılan 50 ilköğretim İngilizce öğretmeninden yalnızca 7’sinin hizmetiçi eğitim aldığını ve sadece 27’sinin eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olduğunu aktarmıştır. Alan dışı kaynaklı öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler kadar

bilgi, beceri ve tutuma sahip olmalarını beklemek güçtür. Bu açıdan İngilizce öğretmenliği mezunu öğretmenlerin en önemli avantajının MEB'in program geliştirme çalışmalarına paralel olarak eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerinin programlarına eklenen *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* dersini almış olmaları olduğu söylenebilir.

Çocuklara yabancı dil öğretimi kendine özgü bir pedagojiye sahiptir ve özel bir mesleki eğitim gerektirir. Büyükduman (2005) öğretmenlerin dil öğretme ilkeleri, yaklaşımları ve yöntemleri konusunda yeterli eğitimi almamış olmalarının, küçük çocuklara yabancı dil öğretme konusunda sıkıntı çekmelerine neden olabileceğini bulmuştur. Djigunovic (2009) de çocuklara yabancı dil eğitimi konusunda eğitim almış öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve dersteki etkinliklerden daha fazla zevk aldıkları bildirmiştir.

Dahası yabancı dili kültürel artalanından ayırmak mümkün olmadığından öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık ve bilgiye sahip olmaları ve farklılıklara karşı olumlu tutumlara sahip olmaları gerektiği savunulmaktadır (Altay, 2005; Felberbauer, 1997). Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerine bu kültürel farkındalık ve olumlu tutumları daha iyi kazandırdıkları söylenebilir.

Günümüzde artık çocuklara yabancı dil öğretimi, ortaöğretim yabancı dil öğretiminden giderek ayrılmış ve başlı başına bir alan haline gelmiştir (Edelenbos vd., 2006). İlköğretim için ideal yabancı dil öğretmenin kim olması gerektiğiyle ilgili bir çalışmada katılımcıların % 65.5'i çocuklara yabancı dil öğretimi eğitimi almış bir uzman, %23.6'sı ilköğretim sınıf öğretmeni, % 9.1'i üst kademelerden yabancı dil öğretmenleri ve %1.8'i de diğer cevabı vermiştir (Naysmith, 1999). Bu koşullarda, Anşin (2006, s. 19) tarafından da ifade edildiği gibi "yabancı dil öğretim bilgisi olmayan, ancak salt İngilizce bildiği gerekçesiyle" 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinde görevlendirilen diğer branş mezunları çocuklara yabancı dil öğretiminin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre analiz sonuçları

| Boyut | Kıdem | N | \bar{x} | S | Varyansın kaynağı | Kareler Top. | sd | Kareler Ort. | F | P | Fark (Scheffe) | η^2 |
|-------|-----------------|-----|-----------|-------|-------------------|--------------|--------|--------------|-------|------|----------------|----------|
| YİT | 1-5 yıl | 317 | 12.97 | 1.948 | Gruplararası | 22.45 | 2 | 11.22 | 3.60 | .029 | 2>1 | .01 |
| | 6-10 yıl | 111 | 13.45 | 1.456 | Gruplarıçi | 1804.59 | 307.60 | 3.44 | | | 2>3 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 12.89 | 1.938 | Toplam | 1827.03 | | | | | | |
| YAÇ | 1-5 yıl | 317 | 11.47 | 2.323 | Gruplararası | 89.80 | 2 | 44.90 | 10.56 | .000 | 2>1 | .03 |
| | 6-10 yıl | 111 | 12.51 | 1.819 | Gruplarıçi | 2524.49 | 332.28 | 4.81 | | | 2>3 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 11.74 | 2.146 | Toplam | 2614.28 | | | | | | |
| YDK | 1-5 yıl | 317 | 5.84 | 2.206 | Gruplararası | 23.00 | 2 | 11.50 | 2.82 | .061 | | |
| | 6-10 yıl | 111 | 5.32 | 1.893 | Gruplarıçi | 2345.01 | 331.99 | 4.47 | | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 5.62 | 2.044 | Toplam | 2368.00 | | | | | | |
| YKT | 1-5 yıl | 317 | 8.03 | 1.267 | Gruplararası | 0.93 | 2 | 0.46 | .297 | .743 | | |
| | 6-10 yıl | 111 | 7.99 | 1.278 | Gruplarıçi | 817.03 | 525 | 1.56 | | | | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 8.12 | 1.146 | Toplam | 817.96 | 527 | | | | | |

*p<.05

Not: YİT (Levene= 4.477, p = .012), YAÇ (Levene= 4.741, p=.009), YDK (Levene= 3.911, p=.021)

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* yabancı dil derslerini yürüten öğretmenin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [Brown-Forsythe (2, 307.60) = 3.60, p<.05]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonucunda, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının (\bar{X} =13.45) hem mesleki kıdemi 1-5 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerine (\bar{X} =12.97), hem de 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencilerine (\bar{X} =12.89) oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 = .01) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [Brown-Forsythe (2, 332.28) = 10.56, p<.05]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testi sonucunda, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan yabancı dil öğretmenin öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının düzeylerinin (\bar{X} =12.51) hem mesleki kıdemi 1-5 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerine (\bar{X} =11.47), hem de 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğrencilerine (\bar{X} =12.74) oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 1-5 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin bu boyut için katılım düzeylerinin orta düzeyde kaldığı da görülmektedir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 = .03) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Kaygısı altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa

rastlanmamıştır [Brown-Forsythe (2, 331.99) = 2.82, $p > .05$]. Bu bulgu ışığında, yabancı dil öğretmenleri farklı mesleki kıdemlere sahip olsa da, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğretmenin mesleki kademine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$F(2, 525) = .297, p > .05$]. Bu bulgu ışığında, yabancı dil öğretmenleri farklı mesleki kıdemlere sahip olsa da, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle, farklı mesleki kademeye sahip öğretmenlerin öğrencilerinin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklere önemli ölçüde sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, öğretmenin etkisinden bağımsız olarak, çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik doğal meraklarının, heyecanlarının ve yüksek motivasyonlarının doğal bir sonucu olduğu düşünülebilir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Komorowska, 1997; Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001). Ancak bulgulardan hareketle, yabancı dil dersleri 6-10 yıl kademeye sahip öğretmenler tarafından yürütülen öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının istatistiksel olarak daha olumlu, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının da istatistiksel olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de çocuklara yabancı dil öğretimine, 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte devlet okullarında ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında başlanmıştır (Aslan, 2008; Demirezen, 2003; Kırkgöz, 2007; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). MEB’de yapılan bu değişikliğe paralel olarak üniversitelerin eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerinin programlarına *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* adında yeni bir ders eklenmiştir (Kırkgöz, 2007). Dolayısıyla özellikle bu değişikliklerden önce mezun olmuş olan öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretilmesiyle ilgili üniversitede bilgi ve beceri edinemedikleri söylenebilir (Çakır, 2004; Kırkgöz, 2010). Bu durum eğitim fakültesi mezunu olmayan yabancı dil öğretmenleri için de farklı değildir. Öztürk (2006) çocuklara yabancı dil öğretimine başlandığı 1997 yılından dokuz yıl sonra

2006 yılında yaptığı araştırmasında ilköğretim 4-5. sınıf yabancı dil derslerini yürüten 261 öğretmenin %55.7'inin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim almadığını ve bunların büyük bir bölümünün İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmadığını bulmuştur. Dolayısıyla 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil öğrenme arzu ve çabalarına ilişkin puanların 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinden daha düşük çıkmasının bir nedeni, bu öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili formal bir eğitim alamamaları olabilir.

Diğer taraftan 6-10 yıl kıdeme sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Aydın ve arkadaşları (2009) 6 yıl ve üzeri deneyime sahip yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimine ilişkin yöntembilimi daha fazla önemserken, 1-5 yıl deneyime sahip yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminin duyuşsal alanının daha önemli olduğunu düşündüğünü bulmuştur. Ayrıca yazarlar yabancı dil öğretmenin doğru yöntemleri kullanabilmesi halinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri zaten kazanabileceği yorumunda bulunmuştur. Araştırmanın bu alt probleminden elde edilen sonuçlar da Aydın ve arkadaşlarının bu yorumunu destekler niteliktedir. Bir başka deyişle öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve motivasyonlarının yaratılması ve canlı tutulması için öğrencilerin duyuşsal özelliklerini önemsemenin tek başına yeterli olmadığı, yabancı dil öğretmenlerinin bu duyuşsal davranışları kazandırmak için gerekli olan yöntemleri yetkin bir şekilde uygulayabilmek için belirli bir deneyim kazanmaları gerektiği söylenebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretimini hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, anne-babanın çocuğun İngilizce derslerine yardımcı olma sıklığına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyinin anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre analiz sonuçları

| Boyut | Anne-babanın yardımcı olma sıklığı | N | \bar{x} | S | Varyansın kaynağı | Kareler Top. | sd | Kareler ort. | F | p | Fark (Scheffe) | η^2 |
|-------|------------------------------------|-----|-----------|-------|-------------------|--------------|--------|--------------|--------|-------|----------------|----------|
| YİT | 1. Hiçbir zaman | 150 | 12.78 | 1.980 | Gruplararası | 19.90 | 2 | 9.95 | 2.891 | .056 | | |
| | 2. Bazen | 261 | 13.09 | 1.841 | Gruplariçi | 1807.13 | 525 | 3.44 | | | | |
| | 3. Her zaman | 117 | 13.32 | 1.717 | Toplam | 1827.03 | 527 | | | | | |
| YAÇ | 1. Hiçbir zaman | 150 | 11.31 | 2.187 | Gruplararası | 131.84 | 2 | 65.92 | 13.941 | .000* | 1<3 | .05 |
| | 2. Bazen | 261 | 11.57 | 2.250 | Gruplariçi | 2482.45 | 525 | 4.73 | | | | |
| | 3. Her zaman | 117 | 12.65 | 1.977 | Toplam | 2614.28 | 527 | | | | | |
| YDK | 1. Hiçbir zaman | 150 | 5.92 | 2.189 | Gruplararası | 31.47 | 2 | 15.73 | 3.535 | .030* | 1>3 | .01 |
| | 2. Bazen | 261 | 5.76 | 2.180 | Gruplariçi | 2336.54 | 525 | 4.45 | | | | |
| | 3. Her zaman | 117 | 5.25 | 1.826 | Toplam | 2368.00 | 527 | | | | | |
| YKT | 1. Hiçbir zaman | 150 | 7.83 | 1.462 | Gruplararası | 15.05 | 2 | 7.53 | 5.037 | .007* | 1<3 | .02 |
| | 2. Bazen | 261 | 8.03 | 1.203 | Gruplariçi | 802.90 | 399.93 | 1.53 | | | | |
| | 3. Her zaman | 117 | 8.31 | 0.966 | Toplam | 817.96 | | | | | | |

*p<.05

Not: YKT (Levene=5.986, p=.003)

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [F (2, 525) = 2.891, $p > .05$]. Bu bulgu, anne-babası yabancı dil derslerine *her zaman* ya da *bazen* yardımcı olan veya *hiçbir zaman* yardımcı olmayan öğrencilerin *yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının* benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Motivasyon: Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [F (2, 525) = 13.941, $p < .05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, anne-babası yabancı dil derslerine *her zaman* (\bar{X} = 12.65) yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba düzeylerinin hem *bazen* yardımcı olanlara (\bar{X} = 11.57) hem de *hiçbir zaman* yardımcı olmayanlara (\bar{X} = 11.31) oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne-babası yabancı dil derslerine yardımcı olmayan ve bazen yardımcı olan öğrencilerin bu boyut için katılım düzeylerinin orta düzeyde kaldığı da görülmektedir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .05$) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Kaygısı alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [F = 3.535; $p < .05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, anne-babası yabancı dil derslerine *her zaman* (\bar{X} = 5.25) yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin *hiçbir zaman* yardımcı olmayanlara (\bar{X} = 5.92) oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama

oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Yabancı İnsanlara ve Kültürlere Yönelik Tutum alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne-babanın çocuğun yabancı dil derslerine yardımcı olma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [Brown-Forsythe (2, 399.93) = 5.037, $p < .05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, anne-babası yabancı dil derslerine *her zaman* ($\bar{X} = 8.31$) yardımcı olan öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum düzeylerinin *hiçbir zaman* yardımcı olmayanlara ($\bar{X} = 7.83$) oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, anne-babaların çocuklarının yabancı dil derslerine yardımcı olmasının yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutum açısından belirleyici bir değişken olmamakla birlikte, yabancı dil öğrenme arzusu ve çabası, hissedilen yabancı dil kaygısı ve yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum açısından istatistiksel olarak manidar düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar ve görüşler de bu bulguyu desteklemektedir. Ailenin desteği ve teşviki çocuklara yabancı dil öğretiminde kilit etmenlerdendir (Naysmith ve Palma, 1997). Aileler, çocuklarını yabancı dil öğrenmeye teşvik ederek ve onlara yardımcı olarak tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilirler (Edelenbos, 1997; akt. Edelenbos vd., 2006; Gardner, 1985; Nikolov, 2009; Sung ve Padilla, 1998).

Chan ve Wu (2004) İngilizce öğrenen Çinli ilköğretim öğrencilerinin (5. sınıf) aile baskısı karşısında yabancı dil kaygılarının arttığını, ailenin teşviği ve yardımı sayesinde ise yabancı dil kaygılarının dolaylı olarak azaldığını bulmuştur. Veli katılımının öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilediğine dair bulgudan hareketle (Kotaman, 2008), öğrencilerin evde yabancı dil konusunda yardım

almasının ders içerisindeki kaygı düzeylerinin azalmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen sekizinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ile birinci dönem yabancı dil (İngilizce) dersi öğrenci başarıları arasındaki ilişki için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları (n=528)

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|----------|-------|----------------------------|---------|-------|-------|---------|---------|
| Sabit | 2.560 | .442 | - | 5.788 | .000* | - | - |
| YİT | .089 | .028 | .152 | 3.135 | .002* | .281 | .136 |
| YAÇ | .016 | .024 | .033 | .689 | .491 | .224 | .030 |
| YDK | -.128 | .022 | -.250 | 5.841 | .000* | -.319 | -.247 |
| YKT | .115 | .037 | .132 | 3.116 | .002* | .207 | .135 |

R = .396. $R^2 = .157$
F (4, 528) = 24.369. p = .000

*p<.05

Yordayıcı değişkenlerle (YİT, YAÇ, YDK ve YKT), akademik başarı değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, YİT ve başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r= .281) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin r= .136 olarak hesaplandığı görülmektedir. YAÇ ve başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r= .224) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken

arasındaki ilişkinin $r = .030$ olarak hesaplandığı görülmektedir. YDK ve başarı arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = -.319$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = -.247$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Son olarak YKT ve başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin $r = .207$ olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .135$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

YİT, YAÇ, YDK ve YKT değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R = .396$, $R^2 = .157$, $p < .01$. Bu değişkenler birlikte öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık % 16'ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin başarıya etkisine ilişkin önem sırası YDK, YİT, YKT ve YAÇ'tır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece YDK, YİT ve YKT'un yabancı dil dersi akademik başarısı üzerinde önemli (manidar) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba (YAÇ) ise önemli bir etkiye sahip değildir. Bu sonuçlara göre çocukların akademik başarılarında en etkili değişkenin yabancı dil kaygısı olduğu söylenilebilir. Çocukların yabancı dil kaygısı arttıkça yabancı dil dersi akademik başarıları azalmaktadır. Alanyazında da yabancı dil başarısı ve kaygı düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğuna dair bulgular vardır (Chan ve Wu, 2004; Deon, 2007; Gardner ve MacIntyre, 1993b; Horwitz vd., 1986). Bazı çalışmalar ilişkinin iki yönlü olduğunu ve kaygının başarısızlığı, başarısızlığın da kaygıyı arttırdığını göstermektedir (Gardner, 1985, 2005; Gardner vd., 2004; MacIntyre, 2002).

Diğer taraftan ilgili alanyazında öğrencilerin olumlu tutumlarının öğrenme sürecinin başarısıyla doğrudan bağlantılı olduğunun belirtilmesine rağmen (Dörnyei ve Kormos, 2000; Moon, 2000; Şahin, 2009), bu çalışmadan elde edilen ilişki düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Alanyazınla en fazla tutarsızlık gösteren bulgu ise yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabadan oluşan motivasyon altboyutunun öğrencilerin yabancı dil dersleri akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip

olmadığına ilişkin bulgudur. Mevcut çalışmalar motivasyonun başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Bernaus ve Gardner, 2008; Corpus vd., 2009; Demirel, 2003a; Demirel, 2003b; Dörnyei ve Skehan, 2003; Edelenbos vd., 2006; Masgoret ve Gardner, 2003; Oxford ve Shearin, 1994). Bu çalışmada, diğer değişkenler kontrol edildiğinde arzu ve çaba puanları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamamasının nedeni, araştırmada başarı göstergesi olarak kullanılan birinci dönem yabancı dil dersi karne notlarının öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini yansıtan geçerli ölçme-değerlendirme süreçleriyle elde edilmemesi olabilir. Bu da araştırmanın önemli sınırlılıklarından birisidir. Kullanılan karne notlarının sadece sınavlara ve ödevlere dayalı dilbilgisi, kelime, çeviri ağırlıklı öğretmen merkezli değerlendirme süreçlerinin sonucunda mı, yoksa portfolyo, proje, gözlem, akran değerlendirmesi vb. gibi dil becerilerinin doğal iletişimsel bir şekilde kullanımını değerlendirmeye yönelik öğrenci merkezli değerlendirme süreçlerinin sonucunda mı elde edildiği bilinmemektedir. Ancak Öztürk (2006) çalışmasına katılan öğretmenlerin % 83.6'sının öğrencilerinin başarılarını formal sınavlar yaparak değerlendirdiklerini bildirmiştir. Ayrıca bu araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular da öğrencilerin sınav ve ödevlere bakılarak değerlendirildiğini ve öğrencilerin karne notlarının yabancı dil yeterliliklerini yeterince yansıtmadığını göstermiştir. Görüşmeler esnasında çocuklara en iyi bildikleri konu ya da kelimelerin neler olduğu sorulmuş, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve kaygı düzeyleri dikkate alınarak basit İngilizce diyaloglar kurulmaya çalışılmış, ancak öğrencilerin çoğunun iletişimsel açıdan yetersiz oldukları görülmüştür.

Diğer taraftan öğrencilerin arzu ve çaba puanlarıyla akademik başarıları arasındaki tutarsızlığın nedeni öğretmenin sınıf yönetiminde öğretmen merkezli etkinliklerin gerektirdiği otoriter bir liderlik rolü kullanması olabilir. Dörnyei'ye (2007) göre sınıf yönetiminde öğretmen tarafından öğrenciler üzerinde mutlak bir kontrol kurduğu durumlarda, öğrenciler daha gayretli gibi görünseler bile, stres düzeyleri daha yüksek olduğu için süreç sonunda elde edilen ürünün niteliği zayıf olmaktadır. Öğrenci başarısı üzerinde en önemli yordayıcının kaygı düzeyi olduğuna dair bulgu da bu yorumu destekler niteliktedir.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt problemle ilgili hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.9.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin *Öğretim Etkinlikleri Ölçeği*nden aldıkları puanların dağılımı Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21.

Öğrencilerin öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşlerinin dağılımı
(n= 528)

| Boyutlar /Maddeler | Min.- Mak. | \bar{x} | Düzyey | SS |
|---|------------|-----------|-----------|-------|
| <u>Öğrenci</u> Merkezli Etkinlik Alt Ölçeği | 15-45 | 27.77 | Bazen | 6.612 |
| <u>Öğretmen</u> Merkezli Etkinlik Alt Ölçeği | 6-18 | 14.92 | Her zaman | 2.339 |
| 18. Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz. | 1-3 | 2.80 | Her zaman | .432 |
| 17. Kelime ya da cümleleri Türkçe’ye ya da İngilizce’ye çeviririz. | 1-3 | 2.69 | Her zaman | .548 |
| 19. İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz. | 1-3 | 2.57 | Her zaman | .657 |
| 16. Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir. | 1-3 | 2.47 | Her zaman | .712 |
| 9. İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız. | 1-3 | 2.36 | Her zaman | .700 |
| 13. Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır. | 1-3 | 2.34 | Her zaman | .771 |
| 15. Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz. | 1-3 | 2.15 | Bazen | .813 |
| 4. İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz. | 1-3 | 2.13 | Bazen | .764 |
| 12. Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz. | 1-3 | 2.06 | Bazen | .781 |
| 1. İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır. | 1-3 | 2.06 | Bazen | .729 |
| 3. Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız. | 1-3 | 1.98 | Bazen | .808 |
| 21. Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız. | 1-3 | 1.94 | Bazen | .756 |
| 20. Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz. | 1-3 | 1.91 | Bazen | .829 |
| 10. Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız. | 1-3 | 1.91 | Bazen | .779 |
| 14. Derslerde kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız. | 1-3 | 1.81 | Bazen | .816 |
| 5. İngilizce masal ve hikâyeler okuruz. | 1-3 | 1.78 | Bazen | .811 |

Tablo 21. (Devam)

| Maddeler | Min.- Mak. | \bar{x} | Düzyey | SS |
|--|---------------|-----------|--------------|------|
| 11. İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız. | 1-3 | 1.72 | Bazen | .788 |
| 8. İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz. | 1-3 | 1.68 | Bazen | .782 |
| 2. Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir. | 1-3 | 1.59 | Hiçbir zaman | .752 |
| 7. Derslerde İngilizce film, çizgi film seyredemiz. | 1-3 | 1.51 | Hiçbir zaman | .781 |
| 6. Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur. | 1-3 | 1.23 | Hiçbir zaman | .538 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Öğretim Etkinlikleri Ölçeğinden* aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt boyutu için $\bar{x}=27.77$ ve Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt boyutu için $\bar{x}=14.92$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutu için belirlenen *her zaman*, *bazen* ve *hiçbir zaman* puan aralıkları dikkate alındığında Öğrenci Merkezli Etkinlikler alt boyutu toplam puanının *bazen* aralığında (25.1-35 arası), Öğretmen Merkezli Etkinlikler alt boyutu toplam puanının ise *her zaman* aralığında (14.1-18 arası) yer aldığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrenci görüşlerine göre, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen* yapılırken, öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* yapılmaktadır.

Madde puanları incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde *her zaman* uygulandığını belirttikleri etkinliklerin, 9. madde ($\bar{x}=2.36$) dışında tamamının Öğretmen Merkezli Etkinlikler boyutunda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde *bazen* uygulandığını belirttikleri etkinliklerin ise, 12. madde ($\bar{x}=2.06$) dışında tamamının Öğrenci Merkezli Etkinlikler boyutunda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarına göre yapılma sıklığı *hiçbir zaman* aralığında çıkan yabancı dil etkinliklerin ise Öğrenci Merkezli 2. madde ($\bar{x}=1.59$), 7. madde ($\bar{x}=1.51$) ve 6. madde ($\bar{x}=1.23$) olduğu görülmektedir. Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin, dersin öğretim programı kapsamında uygulanması önerilen resimli kartlar, kukla ve film, çizgi film gibi materyalleri yeterli düzeyde kullanmadıkları söylenebilir.

4.9.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında özellikle duyuşsal davranışlarının nedenleriyle ilgili sorulan ileri analiz sorularına verdikleri cevaplardan hareketle, yabancı dil öğretim etkinlikleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin yabancı dil dersleriyle ilgili yaşantıları, etkinliklerin türüne ve etkinliklerin yapılıp yapılmama durumuna göre betimlenerek kategoriler halinde aşağıda sunulmuştur (bkz. Tablo 22).

Tablo 22.

Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

| Kategori/tema | Kaynak | Kodlanma yoğunluğu | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|--------------------|-------|-----|-----|
| | | f* | % | f | % |
| Öğrenci merkezli etkinlikler | Yapıldığına dair görüşler | 20 | 51.28 | 41 | 50 |
| | Yapılmadığına dair görüşler | 19 | 48.72 | 41 | 50 |
| | Toplam | 39 | 100 | 82 | 100 |
| Öğretmen merkezli etkinlikler | Yapıldığına dair görüşler | 30 | 100 | 119 | 100 |
| | Yapılmadığına dair görüşler | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Toplam | 30 | 100 | 110 | 100 |

* Her öğrenciden birden fazla kategori/temaya kodlama yapılabileceği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

4.9.2.1. Öğrenci merkezli yabancı dil öğretim etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucunda yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin hem yapıldığına hem de yapılmadığına dair bulgular elde edilmiştir. Buna göre toplam 20 öğrencinin derslerinde yapılan

etkinliklere ilişkin görüşlerinin betimsel analizinde toplam 41 (%50) kavram öğrenci merkezli olarak değerlendirilerek kodlanmıştır. Diğer taraftan 19 öğrencinin görüşlerinden hareketle öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmadığına dair de 41 (%50) kodlama yapılmıştır. Bu bulgu, öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen* düzeyinde yapıldığına dair nicel bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, İngilizce oyunlar oynama (f=12), şarkı söyleme (f=8), öğretmenin hatalar karşısında kızmadan yapıcı geribildirimde bulunması (f=5), görsel materyallerin kullanılması (f=4), bilmece-bulmaca (f=3), öğrenci ürünlerinin sergilenmesi (f=2), öğretmenin derste anlaşılır düzeyde İngilizce konuşması (f=2), rol oynama-drama (f=2), boyama (f=1), eşli-gruplu çalışmalar (f=1), İngilizce fıkra anlatma (f=1) gibi öğrenci merkezli etkinliklerin ya da uygulamaların farklı sıklıklarla yapıldığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan bazı öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, İngilizce oyunlar oynama (f=12), şarkı söyleme (f=9), boyama (f=5), el-işi/kesme-yapıştırma (f=6), görsellerin kullanılması (f=5), yabancı kültürlerle ilgili etkinlikler (f=1), eşli-gruplu çalışmalar (f=1), öğretmenin mimik ve jest kullanımı (f=1), İngilizce hikaye-masal okuma (f=1) gibi öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Yapılan incelemede özellikle İngilizce oyun ve şarkı etkinliklerinin bazı öğrencilerin sınıflarında daha sık yapıldığı [örn. 96-98], bazılarında ise hiç yapılmadığı ya da amacına uygun yapılmadığı [örn. 99-101] görülmektedir:

[96] “*Yasemin öğretmenimiz, derslerimizde eğlenceli oyunlar oynatıyor ve şarkılar söylüyoruz*” [Nida4]

[97]. “*Bazen de bazı arkadaşlarım bazı taklitler yapıyor ve biz de ne olduğunu bulmaya çalışıyoruz*’.

[98] “*Oturduğumuz yerde deve cüce oynuyoruz (sit down stand up), çok eğleniyoruz.*[Oğuzhan5]

[99]. “*Kitaptaki oyun ve dinlemeleri yapmıyoruz.. geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz. CD’den dinlemeleri geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz... Öğretmenimizin CD’si yokmuş ondan.*” [Selda5]

[100]. (Derste İngilizce şarkılar söylüyor musunuz ?) “*Deftere yazıp şarkıları çeviriyoruz.*” [Yusuf5]

[101]. “...*kitaptaki oyunları bazen öğretmenimiz ödev olarak veriyor.*” [Ayşegül5]

Nitel görüşmeler esnasında öğrencilere ders kitaplarındaki en çok sevdikleri ya da en iyi bildikleri şarkının hangisi olduğu, hatırlıyorlarsa birlikte söylemek isteyip istemedikleri sorulduğunda çoğunun İngilizce şarkı bilmedikleri ya da hatırlayamadıkları anlaşılmıştır. Bunun temel nedeni yukarıda da belirtildiği gibi derslerde şarkı etkinliklerine yeterince yer verilmemesi ya da bu etkinliklerin çocuklara yabancı dil öğretiminin gerektirdiği doğru yöntem ve teknikler kullanılarak değil, öğretmen merkezli çeviri ve dilbilgisi yöntemleri kullanılarak uygulanmaya çalışılması olabilir.

Benzer şekilde, 4. ve 5. sınıfların yabancı dil derslerinde kullandıkları *Time for English* kitabını içerisinde yer verilmiş olan dinleme, boyama, el-ışi, eşli-gruplu çalışmalar, bilmece-bulmaca gibi etkinliklerin yeterince yapılmadığı ya da öğrencilere ev ödevi olarak verildiği de görülmektedir [örn. 102-105]:

[102] “*İngilizce dinleme yapmıyoruz öğretmenimizin CD’si yokmuş.*” [Kübra5]

[103]. “(Boyama yapıyor musunuz?) *Evet, öğretmen ödev olarak veriyor... evde yapıyoruz.*” [İsmail4]

[104]. “...*kitapta komik eğlenceli şeyler var ama onları yapmıyoruz.*” [Nurgül5]

[105]. “*Hiç kesme yapıştırma yapmadık.*” [Nida4]

4.9.2.2. *Öğretmen merkezli yabancı dil öğretim etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucunda yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinliklerin yoğun bir şekilde yapıldığına dair bulgular elde edilmiştir. Buna göre 30 öğrencinin, derslerinde yapılan etkinliklere

ilişkin görüşlerinin betimsel analizinde toplam 119 (%100) kavram öğretmen merkezli olarak değerlendirilerek kodlanmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin cevaplarından hareketle öğretmen merkezli etkinliklerin yapılmadığına dair hiçbir kodlama yapılmamıştır. Bu bulgular, araştırmanın öğretmen merkezli etkinliklerin *her zaman* düzeyinde yapıldığına dair nicel bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, doğrudan dilbilgisi öğretimi ya da dilbilgisi alıştırmaları (f=26), kelime ezberleme (f=25), çeviri (f=20), sadece ders kitabına bağımlı kalma (f=18), ödevlere ve sınava dayalı değerlendirme (f=14), sınıfta öğretim dili olarak Türkçe'nin kullanılması (f=10), otoriter sınıf yönetimi (f=6) gibi öğretmen merkezli etkinliklerin ya da uygulamaların yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bu etkinlikler arasında en yoğun olarak uygulananların, dilbilgisi kurallarının öğretmen tarafından tahtada örneklerle açıklanması [örn. 106-108] ve bu kuralların pekiştirilmesi amaçlı (bazen de SBS için) alıştırma ya da testlerin çözülmesi [örn. 109-110] olduğu görülmektedir:

[106]. “*Öğretmenimiz tahtaya yazıyor uzun uzun böyle erkek ‘he’ kız ‘she’ falan ve anlatıyor biz de Türkçesine çevirerek defterimize altına yazıyoruz.*” [Enes5]

[107]. “*‘How many, how much’ tahtaya yazıyor, bize yazdırıyor... bir tane kitap aldırdı sarı bir şey ondan yazdırıyor*” [Melike5]

[108]. “*İlk geldiğinde sahip olmayı anlatmıştı ‘I’, ‘you’, ‘we’, ‘she’, ‘it’te özel isimler olduğu için.....sahip olmayı yine unuttum yaa neydi o....ha ‘he’, ‘she’, ‘it’te ‘has got’.*”[Münir4]

[109]. “*SBS sınavı için test çözüyoruz.*” [Sinem5]

[110]. “*(Sadece kitaptan mı dersleri işliyorsunuz?)... Öğretmenimiz test kitabı aldırdı ondan test çözüyoruz.*” [Yusuf5].

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de yabancı dil derslerinde test ve alıştırmaların önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır [örn. 111, 112]:

[111]. “*Konular bittikten sonra yaprak testler çözüyoruz. Bütün sınıflarda SBS’ye*

yönelik testler çözüyorum.” [Seda_Diğer_12yıl].

[112]. “*SBS’ye hazırlık 4., 5. sınıfta yok.... hazırlık için kitap istedi veliler... kaynak kitap... test kitabı istediler.*” [Sibel_Eğitim_3yıl].

Yoğun bir şekilde uygulandığı anlaşılan bir diğer öğretmen merkezli etkinlik ise öğrencilere kelime ezberletilmesidir. Yapılan incelemede kelimelerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde öğrenci merkezli doğal bir edinim sürecinin izlenmediği, aksine bağlamından soyutlanmış kelime listelerinin sözlü ya da yazılı tekrarlarla kısa sürede ezberletilmeye çalışıldığı öğretmen merkezli geleneksel bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir [örn.113-116]:

[113] “*Kelimelerin anlamlarını tekrar tekrar yazarak ezberliyoruz.*” [Hilan5]

[114] “*Kelimeler, ezberlemek için deftere beşer kez yazıyoruz.*” [Kübra5]

[115] “*Kelimeleri sözlüyoruz... kitabın arkasında kelime listesi var... (Öğretmen) beş dakika içerisinde o konunun kelimelerini ezberleyin diyor bize*” [Gülsüm5]

[116]. “*Kelimeleri 4-5 kere tekrar ediyoruz mesela kulak ‘ear’, göz ‘eyes’*”. [Münir4]

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de, bu öğretmen merkezli geleneksel kelime öğretimi yaklaşımının sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların önemli bir parçasını oluşturduğu anlaşılmaktadır [örn. 117-119]. Kelimelerin sık tekrarlarla ezberlenmesine dayanan bu anlayış, davranışçı öğrenme kuramının etki-tepki-pekistireç koşullanma döngüsünü temele almaktadır. Bunun önemli bir göstergesi, bazı öğretmenlerin eksi (-) ya da artı (+) not vererek öğrencileri ödüllendirdiği ya da cezalandırdığına dair bulgudur [örn. 200]:

[117]. “*(Öğrencilere) Kelimeyi tekrar tekrar her seferinde yazın her gördüğünüz yerde öğrenene kadar yazın diyorum.*” (Seda_Diğer_12yıl)

[118] “*...(Kelimelerin) anlamlarını yazdırıyorum listeler halinde de yazdırıyorum işte orada da kelimenin yazılışını okuma problemi çıkıyor.*” [Sibel_Eğitim_3yıl]

[119] “(kelimeleri) özellikle sık tekrarla akıllarında tutmaya çalışıyorum....kelimeyi tek tek sınıfın tamamıyla tekrarlattırıyorum , onun haricinde metinde geçtiği yerleri okutuyorum...” [Hikmet_Diğer_11yıl]

[120]. “(Kelimeleri) ezberleyenlere artı vereceğim diyorum... ya da mesela tahtaya yazarken hemen on tane ezberleyene bir artı, yirmi tane ezberleyene iki artı vereceğim diyorum.” [Seda_Diğer_12yıl]

Nicel bulgulara paralel olarak, nitel görüşmelerde de çevirinin yaygın bir yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Yapılan incelemede gerek sözlü gerekse yazılı etkinliklerde öğretmenlerin İngilizce kelime ya da cümlelerin anlamlarını doğrudan Türkçe’ye çevirdiği ya da öğrencilerden çevirmelerini istediği anlaşılmaktadır [örn. 121-123]:

[121]. “Bazı cümleler var kitaplarda onları çeviriyoruz.” [Ayşegül5]

[122]. “Cümleyi önce İngilizce olarak okuyoruz sonra kelimeleri toparlayıp Türkçesini söylüyoruz.” [Betül5]

[123]. “Önce öğretmen bir kere okuyor sonra bize okutturuyor... biz tekrar ediyoruz tabi sonra çeviriyoruz.” [Gülsüm5]

Öğretmen görüşleri incelendiğinde de, yabancı dil öğretimi sürecinde çevirinin doğal ve öğrenciler tarafından benimsenen bir yöntem olduğu görüşü öne çıkmaktadır [örn. 124-126]:

[124]. “Beşlerde (5. sınıflarda) çeviri yapıyoruz mecburen.” [Sibel_Eğitim_3yıl].

[125]. “Genelde tahtaya bir cümle yazıyorsun bunu kim çevirecek diyorsun” [Mustafa_Diğer_8yıl].

[126]. “Çeviri yapmayı çok seviyorlar.” [Özgür_Eğitim_6yıl].

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelemesi sonucunda, kitaptaki içeriğin öğretmen tarafından tahtaya yazılması, öğrencilere okutulması ve defterlerine yazdırılması suretiyle bilginin öğrenciye aktarılması çabasını yansıtan ders kitabı

merkezli bir yaklaşımın benimsendiği de görülmektedir [örn. 127-130]. Ancak araştırmalar sadece öğretmene ve metne (ders kitabına) dayalı bir yabancı dil eğitiminin çocuklarda verimli sonuçlar vermediğini göstermektedir (Cameron, 2001). Diğer taraftan özellikle öğrenci merkezli etkinliklerin yapılmasına ve yapılmamasına dair temalardaki bulgular da dikkate alındığında, bazı öğretmenlerin ders kitabına bağlı kalmakla birlikte bu yaş grubuna yönelik hazırlanmış öğrenci merkezli etkinlikleri yeterince uygulamadıkları da anlaşılmaktadır [örn. 131-135]:

[127]. “(Öğretmen) *Kitapta olan şeyleri yazdırıyor.*” [Münir4]

[128]. “*En başta kitaptan işleyip sonra konuyu tahtada tekrar ediyoruz.*” [Selda5]

[129]. “*İşte kitaptan okuma yapıyoruz... boşlukları dolduruyoruz.*” [Sümeyra5]

[130]. “*Onun dışında kitaptaki içeriği yetiştirmeye çalışıyoruz.*” [Seda_Diğer_12yıl]

[131]. “*...kitapta komik eğlenceli şeyler var ama onları yapmıyoruz.*” [Nurgül5]

[132]. “*Başlarda şarkılar falan yapıyorduk şimdi konulara geçtik.*” [Sinem5]

[133]. “*Kitaptaki oyun ve dinlemeleri yapmıyoruz.. geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz. CD’den dinlemeleri geçen sene yapıyorduk bu sene yapmıyoruz... Öğretmenimizin CD’si yokmuş ondan.*” [Selda5]

[134]. “*Oyun ya da şarkı gibi etkinlikler yok.*” [Emre4]

[135]. (Dinleme, oyun, boyama yapıyor musunuz?) “*Hayır, bazen öğretmen ödev olarak veriyor.*” [Aslı5]

Diğer taraftan gerek ilgili dersin öğretim programında gerekse alanyazında önerilen uygulamaların aksine, yabancı dil öğretmenin öğrenci başarısını ödevler ve sınavlardaki performanslarına bakarak değerlendirdiğine [örn. 136, 137], derslerde öğretmenin daha çok Türkçe konuştuğuna [örn. 138-140], sınıf yönetiminde demokratik bir yaklaşımdan çok baskıcı bir tutum benimsediğine dair [örn. 141, 142] görüşlerle de karşılaşmıştır:

[136]. “*Öğretmen eksi artı veriyor. Ödevler var deftere yazdırıyor. Onları evde tekrar ediyor, arkasına yazıyoruz, getiriyoruz (öğretmen) eksi artı veriyor.*” [Enes5]

[137]. “Habersiz yapılan sınavlar, sözlülerden dolayı yabancı dil derslerini bazen sevmiyorum.” [Ayşe5]

[138]. “Bazen ‘öğretmenim İngilizce konuşalım mı?’ diyorlar, ben pek tercih etmiyorum. Çünkü çok basit de bir cümle kursanız aradan ya bir kelimeyi ya da iki taneyi algılıyorlar. Çok fazla kullanma taraftarı değilim.” [Hikmet_Diğer_11yıl]

[139]. “Öğretmen arada bir İngilizce konuşuyor, geri (ardından) Türkçesini de söylüyor.” [Oğuzhan5]

[140]. “Öğretmenimiz daha çok Türkçe konuşuyor.” [Emre4]

[141]. “...şimdi hep kızıyor öğretmenimiz, dersten birşey anlamıyoruz. Öğrenciler sopa veriyor öğretmene... o da konuşanlara vuruyor.” [Kübra5]

[142]. “Derste çok konuşanlar yüzünden öğretmen bağılıyor gerektiğinde vuruyor.” [Ayşe5]

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin nicel ve nitel bulgular birlikte dikkate alındığında, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde, alanyazında ve dersin öğretim programında tanımlanan öğrenci merkezli etkinliklerin yeterince yapılmadığı; diğer taraftan gerek alanyazında gerekse dersin öğretim programında pedagojik açıdan tercih edilmeyen öğretmen merkezli etkinliklerin yoğun bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Benzer şekilde Büyükduman (2005) da öğretmenlerin 1997 yabancı dil öğretim programında yer alan oyun ağırlıklı öğrenci merkezli yöntemlerin kalabalık sınıflar ve sürenin yetersizliğinden dolayı etkili uygulanamadığını düşündüklerini bulmuştur. Kırkgöz (2007) 1997 programında benimsenmiş olan iletişimsel dil öğretim yaklaşımının, öğretmenlerin kullandıkları geleneksel yöntemler yüzünden beklenen etkiyi yaratamadığını bildirmiştir. Bernaus ve Gardner (2008) da çalışmalarında öğretmenlerin genellikle dilbilgisi, çeviri, ezber vb. gibi geleneksel öğretim stratejilerini tercih ettiklerini bulmuştur. Öztürk (2006) slayt, video, televizyon, bilgisayar, tepegöz, kaset çalar, döner levha ve kartlar gibi öğrenci merkezli etkinlikler kapsamında yoğun bir şekilde kullanılması beklenen görsel-işitsel materyallerin çoğunlukla kullanılmadığını bulmuştur. Nikolov (2009) 12-16 yaş arası Macar öğrencilerin İngilizce ve Almanca derslerinde bağlamından ve iletişimsel işlevlerden soyutlanmış tekrarların, dilbilgisi öğretiminin ve çevirinin yoğun bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu

öğretmen merkezli etkinliklerin daha sık kullanılmasının başlıca nedeninin öğrenci merkezli etkinliklere göre öğretmen açısından daha kolay olması olduğu söylenebilir (Brewster vd. 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Ayrıca Felberbauer (1997), öğretmenlerin çoğunun ilköğretimde çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamında yabancı dil öğrenmedikleri için geçmişte karşılaştıkları öğretmen modellerinden verimli bir şekilde faydalanmadığını belirtmektedir. Dahası, öğrencilerin alışık olmadıkları öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanması sonucunda doğacak rahat ve özgür ortam ilk etapta öğretmenin sınıf hâkimiyetini tehdit edeceğinden öğretmen merkezli etkinliklerin daha fazla tercih edildiği de düşünülebilir (Brewster vd. 2004). Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS)'nın sonuç raporunda ise genel olarak Türkiye'de öğrenci odaklı-zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarının yaygınlaşmamasının önemli nedenlerinden birinin sınav odaklı öğretim olduğu vurgulanmıştır (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2010).

Geçmişten günümüze süregelen ve metin çözümlemesi, ezber ve çeviriye dayanan geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yaklaşımı, Türkiye'de genel olarak yabancı dil eğitiminin başarısız olmasının temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Işık, 2008). Yabancı dil öğretiminin temel rollerinden biri ise, ders dışında İngilizce dinleme ve konuşma imkanı sınırlı düzeyde bulan öğrencileri mümkün olduğu kadar doğal iletişimsel süreçlere maruz bırakmaktır (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Harmer, 2007). Bu açıdan çocuklara yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken öncelikli beceriler dinleme ve konuşma becerileri olması gerekirken (Brewster vd., 2004; Edelenbos ve Vinjé, 2000; Şevik, 2008; Ytreberg, 1997) ve dilbilgisi öğretiminin iletişimsel ve duyuşsal hedefler açısından sakıncalı olduğu vurgulanırken (Komorowska, 1997; Scott ve Ytreberg, 2001), öğretmenler yeni programda okuma ve yazma becerilerinin öncelendiğini ve 5. sınıflarda hala dilbilgisi öğretiminin yoğun bir şekilde mevcut olduğunu belirtmektedir (Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Ancak, dilbilgisi öğrenimi, sadece dilsel bir olgunluk değil aynı zamanda bilişsel bir olgunluk da gerektirmektedir ve bu yüzden çocuklarda çok ağır gelişir (Cameron, 2001; Nikolov, 2009). Kelime

ezberleme, çeviri ve kitaptan sesli okuma gibi öğretmen merkezli etkinliklerin yapılmasında yoğun olarak kullanılan okuma ve yazma becerileri daha soyut bir öğretim yaklaşımı gerektirdiğinden çocuklara yabancı dil eğitiminde öncelenmemeli; dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada, öğrenmede ve kullanmada öncelikli beceriler olarak görülmelidir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006). Bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmenin hedef dili anlaşılır düzeyde kullanması ve öğrencilerinin de kullanmasına olanak sağlayacak öğrenci merkezli etkinlikler tasarlaması gerekmektedir (Çelik, 2008). Ancak nicel ve nitel bulgular, yoğun bir şekilde yapılan öğretmen merkezli etkinlikler nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içerisinde hedef dili yeterince kullanmadıklarını göstermektedir.

Nicel bulgulardan hareketle öğretmenlerin en sık uyguladıkları etkinliğin öğrencilere arka arkaya İngilizce sorular sorarak cevaplarını istemesi olduğu görülmüştür. Bu soru-cevap etkinliği hedef dilin sözlü olarak kullanılmasına yönelik olmakla birlikte, genellikle dilbilgisi kurallarının bağlamından soyutlanmış mekanik soru-cevap tekrarlarıyla pekiştirmesine yönelik olduğu için iletişimsel bir yabancı dil öğretim yöntemi olarak görülmez (Brewster vd., 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Ayrıca, bu tür araştırmalar, çocuklara yabancı dil öğretiminin oyuna dayalı doğal ve eğlenceli iletişimsel atmosferini, öğrencilerin neleri bilip neleri bilmediklerini test etmeyi amaçlayan geleneksel bir öğretim atmosferine dönüştürebilir (Gattullo, 2000; Harmer, 2007).

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, *“İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir fark var mıdır?”* şeklinde ifade edilen onuncu alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Sınıf | N | \bar{x} | S | Sd | t | p |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-----|------|------|
| Öğrenci Merkezli Etkinlikler | 4. sınıf | 289 | 27.69 | 6.624 | 526 | .341 | .734 |
| | 5. sınıf | 239 | 27.88 | 6.610 | | | |
| Öğretmen Merkezli Etkinlikler | 4. sınıf | 289 | 14.86 | 2.303 | 526 | .697 | .486 |
| | 5. sınıf | 239 | 15.00 | 2.383 | | | |

*p<.05

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* [$t(526) = ,341, p>.05$] ve *Öğretmen Merkezli Etkinlikler* [$t(526) = .697, p>.05$] alt boyutlarına verdikleri puanlar arasında öğrencinin öğrenim gördüğü sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, 4. ve 5. sınıflarda öğrenci ve öğretmen merkezli öğretim etkinliklerinin benzer sıklıkta uygulandığı şeklinde yorumlanabilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem 4. hem de 5. sınıflarda öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen* uygulandığı, öğretmen merkezli etkinliklerin ise *her zaman* uygulandığı görülmektedir.

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilen on birinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının okul türüne göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Okul türü | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------------------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------|-------|-------|
| Öğrenci Merkezli Etkinlikler | Devlet | 476 | 27.21 | 6.528 | 72.285 | 7.777 | .000* |
| | Özel | 52 | 32.99 | 4.912 | | | |
| Öğretmen Merkezli Etkinlikler | Devlet | 476 | 14.90 | 2.366 | 526 | .607 | .544 |
| | Özel | 52 | 15.11 | 2.084 | | | |

* $p < .05$

Not: *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* (Levene = 5.740, $p = .017$)

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(72.285) = 7.777$, $p < .05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel ilköğretim okulunda yürütülen yabancı dil derslerinde *Öğrenci Merkezli Etkinliklerin* ($\bar{X} = 32.99$), devlet ilköğretim okulundakine ($\bar{X} = 27.21$) oranla daha sık yapıldığı söylenebilir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2 = .10$) hareketle, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 10'unun okul türüne bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık 1.14 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre, öğrenci merkezli etkinlikler boyutu için okul türü “orta” ve “geniş” arasında etki büyüklüğüne sahiptir. Egel (2009) de özel ve devlet okullarını karşılaştırdığı çalışmasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özel okullarda öğrenci merkezli etkinliklerin daha fazla yapılmasının temel sebeplerinden biri devlet okullarıyla kıyaslandığında bu etkinlikler için daha fazla kaynak ayrılması ve hizmetiçi eğitim olanaklarının sunulması olduğu söylenebilir (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005; Elkılıç ve Akça, 2008). Araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerle yapılan kişisel görüşmeler de bu yorumu desteklemektedir. *Öğretmen Merkezli*

Etkinlikler altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır [$t(526) = .607, p > .05$]. Bu bulgu devlet ve özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinliklere benzer sıklıkta yer verildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen merkezli etkinliklerin *her zaman* uygulandığı görülmektedir. Hem devlet ilköğretim okullarında hem de özel ilköğretim okullarında öğretmen merkezli etkinliklerin yoğun bir şekilde yapılmasının nedenlerinden birisi öğrencilerin ilköğretimin 6-8. sınıflarında yapılan merkezi SBS sınavlarında yabancı dil sorularının da sorulması olabilir. Elkılıç ve Akça (2008) da SBS ve üniversiteye giriş sınavlarında sorulan çoktan seçmeli yabancı dil sorularının, yabancı dil eğitiminde öğrenci merkezli iletişimsel etkinliklerden çok, sınava yönelik dilbilgisi, çeviri ve ezber ağırlıklı öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmesinde etkili olduğunu savunmaktadır.

4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilen on ikinci alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre t-testi sonuçları

| Boyut | Fakülte | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------------------------------|---------|-----|-----------|-------|---------|-------|-------|
| Öğrenci Merkezli Etkinlikler | Eğitim | 264 | 29.83 | 6.113 | 526 | 7.503 | .000* |
| | Diğer | 264 | 25.72 | 6.462 | | | |
| Öğretmen Merkezli Etkinlikler | Eğitim | 264 | 15.32 | 2.128 | 514.624 | 4.001 | .000* |
| | Diğer | 264 | 14.52 | 2.472 | | | |

* $p < .05$

Not: *Öğretmen Merkezli Etkinlikler* (Levene = 4.438, $p = .036$)

Tablo 25'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* alt boyutuna verdikleri puanların ortalamaları arasında yabancı dil öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(526)=7.503, p<.05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}=29,83$) derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere ($\bar{X}=25.72$) oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki grup için de öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanma sıklığının *bazen* düzeyinde kaldığı görülmektedir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2=.10$) hareketle, öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı puanları için gözlenen varyansın yaklaşık %10'unun öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .65 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre öğrenci merkezli etkinlikler boyutu için öğretmenin mezun olduğu fakülte “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Öğretmen Merkezli Etkinlikler altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(514.624)=4.001, p<.05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin derslerinde öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının ($\bar{X}=15,32$), yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere ($\bar{X}=14,52$) oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki grup için de öğretmen merkezli etkinliklerin uygulanma sıklığının *her zaman* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyut için hesaplanan eta-kare değerinden ($\eta^2=.03$) hareketle, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 3'ünün öğretmenin mezun olduğu fakülteye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, hesaplanan Cohen d değeri, ortalamalar arasındaki farkın yaklaşık .35 kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre bu boyut için öğretmenin mezun olduğu fakülte “küçük” bir etki

büyükluğüne sahiptir. Dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Çocuklara yabancı dil öğretimi, kendine özgü uzmanlık eğitimi gerektiren özel bir alandır (Çakır, 2004; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Kırkgöz, 2010; Üstünoğlu, 2008). Öğretmenin, ikinci/yabancı dil edinimiyle ilgili kuramlar, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirmeye ilgili ilkelerin yanı sıra, özelde çocukların dil gelişimi ve çocuklara yabancı dil öğretimi yöntemleri konularında bilgi ve beceri sahibi olması gerekir (Edelenbos vd., 2006, s. 25, 26). Ancak, Türkiye’de devlet okullarında çocuklara yabancı dil öğretimine, 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında başlanmıştır (Aslan, 2008; Demirezen, 2003; Kırkgöz, 2007; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Ortaya çıkan öğretmen ihtiyacı, alan dışından öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek ya da İngilizce öğretmenliği sertifika eğitimleri ile giderilmeye çalışılmıştır (Çetintaş, 2010). Dolayısıyla, bu alanın henüz yeni olduğu ve 4. ve 5. sınıflarda görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun dil öğretim ilkeleri, yöntemleri ve yaklaşımları konusunda yeterli eğitimi almamış oldukları söylenebilir (Büyükduman, 2005; Çakır, 2000; Egel, 2009; Kırkgöz, 2010).

MEB’de yapılan program değişiklikleriyle birlikte eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitimi bölümlerinin programlarında da güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Örneğin, yabancı dil öğretimine ilişkin genel öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra özelde çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda öğretmen adaylarına bilgi, tutum ve beceri kazandırmak amacıyla, eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi programlarına *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* adında yeni bir ders eklenmiştir (Kırkgöz, 2007). Bu araştırmada öğrenci görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerinin *bazen* düzeyinde de olsa diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre öğrenci merkezli etkinlikleri daha sık kullanmalarının temel nedeninin eğitim fakültelerinde özelde çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda verilen eğitimin sonucunda edindikleri bilgi, tutum ve beceriler olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, öğrenci merkezli etkinlikleri daha fazla kullanan eğitim fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerinin doğal olarak öğretmen merkezli etkinlikleri daha az kullanmaları beklenirken, öğretmen merkezli etkinlikleri de diğer fakülte mezunu meslektaşlarına göre istatistiksel olarak manidar düzeyde daha fazla kullandıkları görülmüştür. Alanyazındaki bulgular öğretmenlerin, uygulanması daha kolay olduğu için, dilbilgisi, çeviri, ezber vb. geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yöntemlerini daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir (Bernaus ve Gardner, 2008; Brewster vd. 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Ayrıca Aydın ve arkadaşlarının (2009) yaptığı bir araştırmaya göre, yabancı dil öğretmenlerinin önemli bir kısmı öğrettikleri yabancı dile olan hâkimiyetlerini, öğrencilerin duyuşsal alanına hitap edebilme becerilerinden daha fazla önemsemektedir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularına göre eğitim fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerinin kelime, dilbilgisi ve çeviri gibi etkinlikleri diğer fakülte mezunu meslektaşlarına göre daha fazla tercih etmelerinin nedeni hem bu etkinliklerin uyguladığı kolaylığı hem de alan mezunu oldukları için kendilerini İngilizce'ye daha hâkim hissetmeleri olabilir.

4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde ifade edilen on üçüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

Öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığının yabancı dil öğretmeninin mesleki kıdemine göre analiz sonuçları

| Boyut | Mesleki Kıdem | N | \bar{x} | S | Varyansın kaynağı | Kareler Top. | sd | Kareler ort. | F | p | Fark (Scheffe) | η^2 |
|-------------------------------------|--------------------|-----|-----------|-------|----------------------|-----------------|-----|-----------------|-------|-------|-------------------|----------|
| Öğrenci Merkezli Etkinlikler | 1-5 yıl | 317 | 28.07 | 6.486 | Gruplararası | 383.16 | 2 | 191.58 | 4.44 | .012* | 1>3 | .01 |
| | 6-10 yıl | 111 | 28.49 | 6.614 | Gruplarıçi | 22656.70 | 525 | 43.15 | | | 2>3 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 26.05 | 6.781 | Toplam | 23039.87 | 527 | | | | | |
| Öğretmen Merkezli Etkinlikler | 1-5 yıl | 317 | 14.59 | 2.328 | Gruplararası | 118.58 | 2 | 59.29 | 11.26 | .000* | 3>1 | .04 |
| | 6-10 yıl | 111 | 15.01 | 2.469 | Gruplarıçi | 2764.16 | 525 | 5.26 | | | 3>2 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 100 | 15.78 | 2.019 | Toplam | 2882.74 | 527 | | | | | |

*p<.05

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğrenci Merkezli Etkinlikler* alt boyutlarına verdikleri puanların ortalamaları arasında yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2, 525) = 4.44, p < .05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, hem mesleki kıdemi 1-5 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin hem de 6-10 yıl olan öğretmenlerin, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler yapma sıklığının 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen Merkezli Etkinlikler altboyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F(2, 525) = 11.26, p < .05$]. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinlikler yapma sıklığının hem mesleki kıdemi 1-5 yıl olan yabancı dil öğretmenlerine hem de 6-10 yıl olan öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .04$) ile birlikte değerlendirildiğinde, değişkenler arasındaki farklılığın varyansı açıklama oranı açısından yeterince büyük olmadığı (“küçük” etki büyüklüğü) ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca aritmetik ortalamalar incelendiğinde, mesleki kıdem farkı gözetmeksizin bütün öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri *bazen* uyguladıkları, öğretmen merkezli etkinlikleri ise *her zaman* uyguladıkları görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, öğrenci görüşleri doğrultusunda, mesleki kıdem farkı gözetmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok tercih ettikleri, öğrenci merkezli etkinlikleri ise bazen kullandıkları

anlaşılmaktadır. Alanyazından elde edilen bulgular da öğretmenlerin, uygulanması daha kolay olduğu için, dilbilgisi, çeviri, ezber vb. geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yöntemlerini daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir (Brewster vd. 2004; Bernaus ve Gardner, 2008; Richards ve Rodgers, 2001).

Diğer taraftan özellikle 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri daha çok tercih etmeleri, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise öğretmen merkezli etkinlikleri daha çok tercih etmelerinin, Türkiye’de çocuklara yabancı dil öğretiminin henüz yeni bir alan olmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Türkiye’de devlet okullarında çocuklara yabancı dil öğretimine 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında başlanmıştır (Aslan, 2008; Demirezen, 2003; Kırkgöz, 2007; Zehir Topkaya ve Küçük, 2009). Bu gelişmeyle birlikte, gerek yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlarda yapılan değişiklikler (Kırkgöz, 2007), gerekse mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin bilgi, tutum ve beceri kazanmaya yönelik kişisel çabaları sayesinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, çocuklara yabancı dil öğretiminde daha çok öğrenci merkezli etkinliklerin kullanılması gerektiğine dair genel bir farkındalık oluşmuş olabilir. Diğer taraftan daha uzun süredir yabancı dil öğretmenliği yapan öğretmenlerin meslektaşlarına kıyasla öğrenci merkezli etkinlikleri daha az, öğretmen merkezli etkinlikleri ise daha fazla kullanıyor olmalarının nedeni, çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili geçmişte formal bir eğitim almamış olmaları olabilir (Çakır, 2004; Kırkgöz, 2010). Ayrıca, bu daha kıdemli öğretmenler öğrenci merkezli etkinliklerin gerektirdiği ders öncesi hazırlıkları ve ders esnasındaki hareketliliği ve canlılığı kaldıramayacak düzeyde mesleki tükenmişlik hissediyor olabilir. Çünkü Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007). Dolayısıyla daha kıdemli öğretmenler, uygulanması daha kolay olduğu için dilbilgisi, çeviri, ezber vb. geleneksel öğretmen merkezli yabancı dil öğretim yöntemlerini daha fazla tercih

ediyor olabilir (Brewster vd. 2004; Bernaus ve Gardner, 2008; Richards ve Rodgers, 2001).

4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığına ilişkin görüşleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen on dördüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı ile birinci dönem yabancı dil (İngilizce) dersi öğrenci başarısı arasındaki ilişki için çoklu regresyon analizi sonuçları (n=528)

| Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|-------------------------------|-------|----------------------------|---------|-------|-------|---------|---------|
| Sabit | 2.919 | .308 | - | 9.484 | .000* | - | - |
| Öğrenci Merkezli Etkinlikler | .017 | .008 | .102 | 2.081 | .038* | .152 | .090 |
| Öğretmen Merkezli Etkinlikler | .049 | .023 | .105 | 2.139 | .033* | .153 | .093 |

R = .177, R² = .031; F (2, 525) = 8.514, p = .000

*p< .05

Yordayıcı değişkenlerle (Öğrenci merkezli etkinliklerin ve Öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı), akademik başarı değişkeni arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, Öğrenci merkezli etkinlikler ve başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r= .152) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin r= .090 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve başarı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin (r= .153) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin r= .093 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli ve Öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R = .177$, $R^2 = .031$, $p = .000$. Bu değişkenler birlikte öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık % 3'ünü açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de yabancı dil dersi akademik başarıları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin başarıya etkisine ilişkin önem sırası birbirine yakın olmakla birlikte, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının etkisininin daha fazla olduğu söylenebilir.

Bu bulguların, programın hedefleri ve ilgili alanyazındaki bulgularla tutarlı olmadığı söylenebilir. Öncelikle ilgili programın iletişimsel amaçları dikkate alındığında öğretmen merkezli geleneksel stratejilerin istendik iletişimsel becerileri kazandırmada daha az etkili olması beklenir. Örneğin Bernaus ve Gardner (2008) 15 yaş grubu Katalan öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma ve dinleme testlerinde gösterdikleri başarı ile öğretmen merkezli geleneksel stratejilerin kullanılması arasında düşük düzeyde negatif bir korelasyon bulmuştur. Kırkgöz (akt. Kırkgöz, 2007) de 40 öğretmenle yaptığı çalışmada 1997 yabancı dil programının çocukların iletişimsel becerilerini geliştirmede başarısız olmasının temel gerekçelerinden birinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının geleneksel yöntemlere kaçması olduğunu bildirmiştir. Diğer taraftan, araştırmanın nitel ve nicel bulgularına bakıldığında yoğun bir şekilde uygulanan öğretmen merkezli etkinliklerin yanında, değerlendirmede de sınav ve ödev ağırlıklı geleneksel bir yaklaşımın ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle öğretmen merkezli değerlendirme sürecinin çıktıları üzerinde öğretmen merkezli bir öğretim sürecinin daha etkili olması normal karşılanabilir. Ancak çocuklara yabancı dil öğretiminde istenen, öğrenci merkezli bir eğitim süreci sonucunda öğrencilerin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesidir. Diğer taraftan hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı ile başarı arasındaki ilişkinin nispeten düşük

olması ise programın eğitim durumları ve sınav durumları arasındaki tutarsızlığa dair önemli bir kanıt sunmaktadır.

4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen on beşinci alt problemle ilgili hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

4.15.1. Nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeğinden* aldıkları puanlar ile *Öğretim Etkinlikleri Ölçeğine* ait puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığı ile öğrencilerin duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları (n=528)

| | Değişken | B | Standart Hata _B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|-----|--|-------|-------------------------------|---------|--------|-------|------------|------------|
| YİT | Sabit | 8.018 | .485 | - | 16.520 | .000* | - | - |
| | Öğrenci Merkezli Etkinlikler | .052 | .013 | .184 | 4.084 | .000* | .328 | .175 |
| | Öğretmen Merkezli Etkinlikler | .241 | .036 | .303 | 6.731 | .000* | .391 | .282 |
| | R = .423, R ² = .179, F (2, 525) = 57.098, p = .000 | | | | | | | |
| YAÇ | Sabit | 5.168 | .570 | - | 9.070 | .000* | - | - |
| | Öğrenci Merkezli Etkinlikler | .058 | .015 | .172 | 3.895 | .000* | .339 | .168 |
| | Öğretmen Merkezli Etkinlikler | .332 | .042 | .349 | 7.903 | .000* | .421 | .326 |
| | R = .457, R ² = .209, F (2, 525) = 69.260, p = .000 | | | | | | | |

Tablo 28. (Devam)

| | | | | | | | | |
|-----|--|-------|------|-------|--------|-------|-------|-------|
| YDK | Sabit | 9.080 | .591 | - | 15.369 | .000* | - | - |
| | Öğrenci Merkezli Etkinlikler | -.028 | .015 | -.089 | 1.843 | .066 | -.180 | -.080 |
| | Öğretmen Merkezli Etkinlikler | -.174 | .044 | -.192 | 3.992 | .000* | -.234 | -.172 |
| | R = .247, R ² = .061, F (2, 525) = 17.054, p = .000 | | | | | | | |
| YKT | Sabit | 6.517 | .352 | - | 18.519 | .000* | - | - |
| | Öğrenci Merkezli Etkinlikler | .012 | .009 | .065 | 1.325 | .186 | .135 | .058 |
| | Öğretmen Merkezli Etkinlikler | .079 | .026 | .148 | 3.042 | .002* | .179 | .132 |
| | R = .188, R ² = .035, F (2, 525) = 9.618, p = .000 | | | | | | | |

*p< .05

Yordayıcı değişkenlerle (Öğrenci merkezli etkinliklerin ve Öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı), öğrencilerin duyuşsal özellikleri (YİT, YAÇ, YDK ve YTK düzeyleri) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde (bkz. Tablo 28), Öğrenci merkezli etkinlikler ve YİT arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .328$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .175$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve YİT arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .391$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .282$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin YİT puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R = .423$, $R^2 = .179$, $p = .000$. Bu değişkenler birlikte öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarındaki toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma

sıklığının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisininin daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrenci merkezli etkinlikler ve YAÇ arasında ise pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .339$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .168$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve YAÇ arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .421$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = .326$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli ve Öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin YAÇ puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R = .457$, $R^2 = .209$, $p = .000$. Bu değişkenler birlikte öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık % 21'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ayrıca standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarına olan etkisininin daha fazla olduğu söylenebilir

Öğrenci merkezli etkinlikler ve YDK arasındaki ilişkiye bakıldığında, negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = -.180$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = -.080$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve YDK arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r = -.234$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r = -.172$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin YDK puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R = .247$, $R^2 = .061$, $p = .000$. Bu değişkenler birlikte

öğrencilerin yabancı dil kaygılarındaki toplam varyansın yaklaşık % 6'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sadece öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli etkinlikler ise çocukların yabancı dil kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Öğrenci merkezli etkinlikler ve YKT arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.135$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.058$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve YKT arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.179$) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.132$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin YKT puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir, $R=.188$, $R^2=.035$, $p=.000$. Bu değişkenler birlikte öğrencilerin yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutum puanlarındaki toplam varyansın % 3.5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutumları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli etkinlikler ise çocukların yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

4.15.2. Nitel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında özellikle duyuşsal davranışlarının nedenleriyle ilgili sorulan ileri analiz sorularına verdikleri cevaplardan hareketle duyuşsal davranışları ile yabancı dil öğretim etkinlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz ve içerik analizi sonucunda öğrencilerin duyuşsal davranışları açısından öğrenci ve öğretmen merkezli etkinliklerden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmeleri durumuna göre oluşturulan tema/kategoriler aşağıda sunulmuştur (bkz. Tablo 29).

Tablo 29.

Öğrencilerin duyuşsal davranışları ile yabancı dil öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçlar

| Kategori/tema | Kaynak | Kodlanma | | | |
|-------------------------------|---|----------|-------|----|-------|
| | | f* | % | f | % |
| Öğrenci merkezli etkinlikler | Duyuşsal davranışları olumlu yönde etkiliyor | 19 | 90.48 | 56 | 96.55 |
| | Duyuşsal davranışları olumsuz yönde etkiliyor | 2 | 9.52 | 2 | 3.45 |
| | Toplam | 21 | 100 | 58 | 100 |
| Öğretmen merkezli etkinlikler | Duyuşsal davranışları olumlu yönde etkiliyor | 11 | 33.33 | 18 | 30.51 |
| | Duyuşsal davranışları olumsuz yönde etkiliyor | 22 | 66.67 | 41 | 69.49 |
| | Toplam | 33 | 100 | 59 | 100 |

* Her öğrenciden birden fazla kategori/temaya kodlama yapılabileceği için kaynak toplamı katılımcı sayısından fazla olabilir.

4.15.2.1. Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Öğretim Etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 29’da görüldüğü gibi nitel görüşme yapılan öğrencilerden 19’una ait toplam 56 (%96,55) kavram öğrenci merkezli yabancı dil etkinliklerinin öğrencilerin duyuşsal davranışlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanarak kodlanmıştır. Bu kavramlar incelendiğinde, yapılan öğrenci merkezli etkinlikler sayesinde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu yönde arttığı, dersi daha çok sevdikleri ve derste kendilerini daha rahat hissettikleri anlaşılmaktadır [örn. 143-148]:

[143]. “*Öğretmen ödevlerimizi panoya asıyor, mutlu oluyorum*” [Emre4].

[144]. “*En çok sevdiğim şey öğretmen bir resim getiriyor yanında isimleri var onları konuşuyoruz.*” [Enes5].

[145]. “Öğretmenimiz bize müzik dinletiyor İngilizceyle ilgili... o zaman eğlenceli.” [Mehmet4]

[146]. “En çok şarkılar ve sayıları seviyorum...Şarkıları öğrendikçe İngilizceyi seviyorum...Hep İngilizce konuşulsa...ben isterim...daha iyi olur o zaman daha iyi olur.” [Sedanur4]

[147]. “Dersler eğlenceli geçiyor... diğer derslerden daha zevkli çünkü bazen (öğretmenin) bizimle İngilizce konuştuğu oluyor da... daha çok Türkçe konuşuyor bence İngilizce konuşması daha eğlenceli.” [Nida4]

[148]. “Ama dersler eğlenceli geçerse rahat hissederim... Oyunlar şarkılar bazen öğrencilerin anlattığı fıkralar, öğretmenin yaptığı espriler beni rahatlatır.” [Ayşe5].

Öğretmenlerin görüşlerinin de büyük ölçüde aynı yönde olduğu görülmüştür [örn. 149-151]:

[149]. “Eğlenceli dersler işlendiğinde derse ilgi artıyor...Çocukların ödevlerini asmak büyük bir motivasyon kaynağı oluyor...Öğretmen bana kızacak diye kaygı duymamalılar kendilerini rahat hissetmeliler.” [Ramazan_Diğer_6yıl].

[150]. “Oyuna dayalı şarkılı etkinlikler yapıyoruz seviyorlar.” [Özgür_Eğitim_6yıl].

[151]. “Kitapta boyama etkinlikleri, kelime avları, bulmacalar, yani oyunla karışık olduğundan daha çok seviyorlar... Ben watching (izleme), listening (dinleme) yaptırıyorum.. onlar daha çok dikkat çekiyor.. görsel işitsel şeyler, yaş grubunun da verdiği şeyle, daha dikkat çekiyorlar...[Hikmet_Diğer_11yıl].

Diğer yandan sınırlı sayıdaki öğrencinin öğrenci merkezli etkinliklere ilişkin olumsuz düşüncelerinin ise etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde yapılmamasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır [bkz. 152,153]:

[152]. “Şarkı olmasın çünkü şarkıdan hiçbir şey anlamıyorum ki!” [İbrahim4]

[153]. “Hikâyeleri hiç anlamıyorum.” [Münir4]

4.15.2.2. Öğretmen merkezli yabancı dil öğretim etkinliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Yapılan analizde, nicel bulgulara paralel bir şekilde, öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin olumlu duyuşsal davranışlar geliştirmelerinde etkili olduğuna dair görüşlerin olduğu (f= 18, %30.51) görülmüştür. Ancak tablo 29’da da görüldüğü gibi bu tür etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumsuz yönde etkilediği (f= 41, %69.49) anlaşılmaktadır. Yapılan incelemede, öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileme noktasında öğretmen merkezli etkinliklerin türü açısından belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Örneğin bazı öğrenciler dilbilgisi ya da çeviri etkinlikleri yüzünden olumlu duyuşsal davranışlar geliştirirken bazıları bu etkinliklerden duyuşsal olarak olumsuz yönde etkilenmektedir. Yapılan içerik analizinde öğrencilerin duyuşsal açıdan olumlu ya da olumsuz etkilenmelerinde belirleyici olanın, söz konusu etkinliği zor ya da sıkıcı olarak algılamaları olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum boyutunda elde edilen nitel bulgularla da örtüşmektedir. Buna göre öğrencilerin, öğretmen merkezli çeviri ya da doğrudan dilbilgisi öğretimi gibi etkinlikleri eğlenceli ve kolay algıladıklarında duyuşsal olarak olumlu etkilendikleri [örn. 154-157], ancak benzer etkinlikleri sıkıcı ve zor olarak algılandıklarında ise duyuşsal olarak olumsuz etkilendikleri söylenebilir [örn. 158-160]. Bir başka ifadeyle öğretmen merkezli etkinliğin kendisinin değil, nasıl uygulandığının belirleyici olduğu görülmektedir. Ancak tablo 29’da da görüldüğü gibi öğrencilerin, uygulamada bu tür etkinlikleri sıkıcı ve zor olarak algılama oranları daha fazladır (f= 41, %69.49). Ayrıca öğrencilerin genel olarak yazılı, sözlü sınavlara ve ödevde dayalı öğretmen merkezli uygulamalar karşısında da duyuşsal olarak olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır [örn. 161-163]:

[154]. “*En çok sevdiğim okuyup çevirmek... önce öğretmen bir kere okuyor sonra bize okutturuyor...biz tekrar ediyoruz tabi sonra çeviriyoruz.*” [Gülsüm5]

[155]. “*İngilizce derslerini çok seviyorum... İngilizce okumayı çok seviyorum öğretmenle çeviri yapmayı çok seviyorum.*” [Ayşegül5]

[156] “*Testler çözmek istiyorum. Hem SBS (sınavı) için hem de öğrenmek daha kolay oluyor.*” [Selda5]

[157]. “*Dersler keşke hiç bitmese diyorum öğretmenimiz de çok güzel anlatıyor.. o anlattıkça ben dinlemek istiyorum.*” [Sümeyra5]

[158]. “*Bazen (dersler) sıkıcı oluyor... mesela (öğretmen) hemen geçince yazdırıyor geçiyor. ‘How many, how much’ tahtaya yazıyor, bize yazdırıyor... bir tane kitap aldırdı sarı bir şey ondan yazdırıyor.*[Melike5]

[159]. “*Mesela çok zor bir soru olunca anlamadığım oluyor, öğretmen ezberlemeniz lazım (diyor), hemen açıp deftere kontrol etmemizi istiyor.*”[Mehmet4]

[160]. “*Bazen çok kelime...yazı yazdığım da kelimeleri yazıp anlamını ezberlemek zor.*” [Yusuf5]

[161]. “*Ödevimi unutunca düşük not almaktan korkuyorum*” [Hilal4]

[162]. “*Sorulara cevap verememekten korkuyorum.*” [Canan5]

[163]. “*Habersiz yapılan sınavlar, sözlülerden dolayı yabancı dil derslerini bazen sevmiyorum.*” [Ayşe5].

Öğretmenlerin görüşleri de, öğrencilerin öğretmen merkezli etkinliklerden duyuşsal olarak olumlu ya da olumsuz etkilenmelerinde, etkinliğin sıkıcılığı ve zorluğunun belirleyici olduğu yönündedir [örn. 164,165].

[164]. “*Tamamen bilgiye dayalı şeyleri hiç sevmiyorlar... ‘Do, does’ gibi soyut kurallardan sıkılıyorlar.*” [Ramazan_Diğer_6yıl]

[165] “*Genelde tahtaya bir cümle yazıyorsun bunu kim çevirecek diyorsun, cümle biraz uzun olduğunda...soru cevap olduğunda sıkılma değil de parmak sayısı azalıyor...yani dilbilgisi/gramer olduğunda biraz sıkılıyorlar.*” [Mustafa_Diğer_8yıl]

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin nicel ve nitel bulgular, alanyazındaki bazı çalışmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği gibi bazılarıyla da çelişmektedir. Öncelikle nicel bulgulardan hareketle çocukların, her zaman yapıldığı anlaşılan öğretmen merkezli etkinlikler karşısında tüm alt boyutlarda olumlu duyuşsal davranışlar geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca nitel bulgular da öğrencilerin kolay ve

eğlenceli olmaları koşuluyla öğretmen merkezli etkinliklere karşı kısmen olumlu duyuşsal davranışlar geliştirdiğini göstermiştir. Benzer araştırma bulguları da öğrencilerin öğretmen merkezli etkinliklere karşı olumlu duyuşsal davranışlara sahip olduğu yönündedir. Örneğin Elkılıç ve Akça (2008) 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun dilbilgisi etkinliklerini sevdikleri ve kolay olduğunu düşündükleri sonucuna varmıştır. Bu da, öğrencilerin eğlenceli ve kolay olarak algıladıklarında öğretmen merkezli etkinlikleri sevdikleri yönündeki nitel bulguyu desteklemektedir. Atlı (2008) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin kelime ezberlemeyi sevdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak, öğrencilerin kelimeleri nasıl ezberlediklerine dair bir açıklamaya rastlanmamıştır. Egel (2009) ise devlet ilköğretim okullarının 4-7. sınıf öğrencilerinin en çok sevdikleri etkinliklerin yazma ve okuma etkinlikleri olduğunu, 4-6. sınıf öğrencilerinin ise konuşma etkinliklerini sevmediğini bulmuştur.

Bernaus ve Gardner (2008) benzer şekilde hem geleneksel hem de yenilikçi öğretim stratejileri ile İngilizce derslerine yönelik tutum ve motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Araştırmacılar geleneksel stratejilerin korelasyon değerlerinin daha yüksek olmasının nedenini ise, öğretmenlerin bu tür stratejileri daha yoğun kullanması sonucu öğrencilerde yenilikçi stratejilerden çok geleneksel olanlara ilişkin bir farkındalık gelişmiş olabileceği yorumuyla açıklamışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin *her zaman* uygulanan öğretmen merkezli etkinliklerin normal olduğuna dair bir farkındalık geliştirmiş olmaları mümkündür. Ayrıca yapılan regresyon analizinde bütün alt boyutlarda öğretmen merkezli etkinliklerin, öğrenci merkezli etkinliklerden daha önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmasının bir nedeni de, öğrenci merkezli etkinliklerin amacına uygun bir şekilde uygulanmaması da olabilir. Nitekim araştırmanın dokuzuncu alt problemiyle ilgili nitel bulgular bazı öğretmenlerin şarkı, oyun ve boyama gibi öğrenci merkezli etkinlikleri amacına uygun bir şekilde uygulamayıp çeviri ya da dilbilgisi etkinliğine dönüştürdüğünü ya da öğrencilere ev ödevi olarak verdiğini göstermiştir.

Alanyazındaki bazı araştırma bulguları da öğrencilerin öğrenci merkezli etkinliklerin yeterince kullanılmamasına rağmen olumlu duyuşsal davranışlar

geliştirdikleri yönündedir. Örneğin Büyükduman (2005) çalışmasında öğretmen görüşleri doğrultusunda, 1997 yabancı dil öğretim programında yer alan oyun ağırlıklı öğrenci merkezli yöntemlerin kalabalık sınıflar ve sürenin yetersizliğinden dolayı etkili uygulanamamasına rağmen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ve İngilizceyi severek öğrendiklerini bulmuştur. Bu çalışmada da öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen* yapılmasına rağmen öğrencilerin olumlu duyuşsal davranışlar geliştirdikleri görülmüştür. Bu durumun genel olarak çocukların yabancı dil öğrenmeye yönelik doğal meraklarının, heyecanlarının ve yüksek motivasyonlarının bir sonucu olduğu düşünülebilir (Cameron, 2001; Edelenbos vd., 2006; Felberbauer, 1997; Komorowska, 1997; Moon, 2000; Scott ve Ytreberg, 2001).

Diğer taraftan başta nitel bulgular, kısmen de nicel bulgular, öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin istedik duyuşsal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Alanyazında da çocukların öğrenci merkezli etkinliklere yönelik olumlu tutuma sahip oldukları yönünde genel bir görüş birliği vardır. Örneğin Atlı (2008), öğrencilerin çoğunun öğretmenlerinin derste İngilizce konuşmasını tercih ettiğini bulmuştur. Ayrıca çocukların boyama, kesme-yapıştırma gibi etkinliklere olan tutumları da olumludur (Atlı, 2008). Karışık verilen kelimelerden cümleler oluşturmayı içeren oyunlaştırılmış dilbilgisi etkinliklerinin olumlu tutuma neden olduğu görülmüştür (Atlı, 2008). Torun (2008) 11-12 yaş ortalamasına sahip 6. sınıf öğrencilerinin oyun oynamak ve şarkı söylemek gibi eğlenceli etkinlikleri tercih ettiğini ve animasyon hikâyelerin kullanıldığı etkinliklerin öğrencilerin dersteki kaygı düzeylerini azalttığını aktarmıştır. Erdoğan (2005) da bu yaş grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde özellikle oyun, şarkı ve dramatizasyon gibi öğrenci merkezli etkinliklerin ve daha çok dinleme ve konuşma becerisinin kullanılmasını istediklerini bulmuştur. Elkılıç ve Akça (2008) 4. sınıf öğrencilerinin en sevdikleri yabancı dil etkinliklerinin oyun, hikâyeleri canlandırma ve hikâyelerin kendisi olduğunu bulmuştur. Egel (2009) de özel okulda öğrenim gören 4-8. sınıf öğrencilerinin en sevdiği yabancı dil etkinliklerinin bulmaca, oyun ve şarkı olduğunu bulmuştur. Kırkgöz (2009) çocukların, eşli ya da gruplu çalışmaların İngilizce

öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hale getirdiğini düşündüğünü bildirmiştir. Güreş (2008) deneysel çalışmasında hem kubaşık (işbirlikçi) okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin hem de dördüncü sınıf İngilizce programında yer alan etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Nikolov (1999) 8-11 yaş grubundaki çocukların içsel açıdan güdüleyici oyun, hikaye dinleme gibi etkinlikler ve öğretmenin sevecen tavırları karşısından olumlu tutum ve yüksek motivasyon geliştirdiklerini bulmuştur. Lamb (2004) Endonezyalı çocukların en çok konuşma, diyalog ve şarkı gibi etkinlikleri sevdiğini aktarmıştır. Wu (2003) çocuk şarkıları, şiirler, hikayeler ve günlük konuşma dilinin kullanıldığı yabancı dil derslerinin çocukların içsel motivasyonlarını arttırdığını bildirmiştir. Liao (2004) da öğretmenin şevkli olması, ilginç öğretim yöntemlerinin kullanılması, sınıf atmosferinin hoş olması, kullanılan materyallerin çeşitli ve zor ama ilginç olmasının öğrenci motivasyonunu arttırdığını bildirmiştir.

Araştırmanın özellikle nitel bulguları öğrencilerin çoğunun sıkıcı ve zor buldukları öğretmen merkezli etkinlikler ve geleneksel değerlendirme yöntemleri karşısında olumsuz duyuşsal tepkiler geliştirdiklerini göstermiştir. Alanyazında öğretmen merkezli etkinliklerin olumsuz duyuşsal davranışlara neden olduğuna dair görüş ve bulgular ağırlıktadır. Öncelikle çocukların zorlandıkları etkinlikler karşısında motivasyonlarını kaybettikleri bilinmektedir (Cameron, 2001; Brewster vd., 2004). Örneğin Nikolov (2009) erken yaş grubunun bilişsel açıdan henüz hazır olmadıkları için doğrudan dilbilgisi kurallarının öğretiminden, dilbilgisi alıştırmalarından ve genel olarak testlerden duyuşsal olarak olumsuz etkileneceğini bildirmektedir. Elkılıç ve Akça (2008) sınavların ve kompozisyon yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevilmediğini bulmuştur. Nikolov (1999) öğrencilerin testlere karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını bildirmiştir. Aslan'a (2008) göre de öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan bireysel farklılıklarını dikkate almadan yapılan öğretmen merkezli klasik etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve öğrenme arzularını köreltmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim 1. kademe (4. ve 5. sınıflar) İngilizce öğretim programının, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesine ne düzeyde hizmet ettiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada genel olarak çocukların yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak gerek ilgili programda gerekse alanyazında bu duyuşsal davranışların kazandırılması için uygulanması öngörülen etkinliklerin yeterince uygulanmadığı anlaşılmıştır. Yabancı dil öğrenimiyle ilgili ilk deneyimlerinin istenen nitelikte olmamasına rağmen öğrencilerin duyuşsal tepkilerinin olumlu düzeyde olması, öğretimin kalitesinin etkisinden bağımsız bir şekilde bu yaş grubunun yabancı dil öğrenmeye ilişkin güçlü doğal duyuşsal özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir. Araştırmacının bu temel sonuca ulaşılmasında ele alınan alt problemlere ait diğer sonuçlar aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere ne düzeyde sahiptir?” şeklinde belirlenen birinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

a) Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenmeyi sevdiğikleri ve zevkli buldukları, başka yabancı diller de öğrenmek istedikleri ve İngilizce derslerinin eğlenceli olduğunu düşünmelerine rağmen en sevdiğikleri ders olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bulguları kısmen desteklemektedir. Buna göre öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları benzer şekilde genel olarak olumludur. Olumlu tutumlarının gerisinde yabancı dil öğrenmenin zevkli, eğlenceli, hoş, güzel, faydalı ve gerekli olduğu düşünceleri yatmaktadır. Nispeten az sayıdaki olumsuz görüşün ise özelde İngilizce dersine karşı olumsuz tutumlardan kaynaklandığı bulunmuştur. Yabancı dil öğrenmeye yönelik bu genel olumlu tutumun aksine İngilizce dersine yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının büyük ölçüde derste yapılan etkinliklerin zevkli ve eğlenceli olmasından kaynaklandığı; diğer nedenlerin ise kodlanma yoğunluğuna göre sırasıyla öğretmenlerin sevecen ve anlayışlı tavırları, yeni şeyler öğrenme isteği, başarılı olma duygusu ve hedef dili konuşabilme yeterliliği algısı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlarının en önemli üç gerekçesinin derslerde zevk aldıkları eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmaması, bunların yerine öğrencilerin sıkıcı bulunduğu için tercih etmedikleri etkinliklerin yapılması ve öğrencilerin zorlandığı etkinliklerin yapılması olduğu bulunmuştur. Diğer nedenler ise kodlanma yoğunluğuna göre sırasıyla sınav kaygısı, fazla ödev verilmesi, öğretmenin hata yaptıklarında öğrencilere kızması, öğretmenin anlaşılır düzeyde İngilizce konuşmaması ve sınıfta sadece belirli öğrencilere söz hakkı vererek diğerlerini göz ardı etmesidir.

b) Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Buna göre öğrenciler farklı kültürleri tanımak, yabancı insanlarla tanışmak ve karşılaştıklarında onlarla konuşmak istemektedir.

Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bulguları destekler niteliktedir. Buna göre öğrenciler; yabancı insanlara ve kültürlere karşı merak duymaktadır; yabancı insanlarla tanışmak, onlarla iletişim kurmak, ülkelerini ziyaret etmek ve kültürlerini öğrenmek istemektedir ve yabancı dil öğrenmenin bu açıdan önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin sahip oldukları nispeten az sayıdaki olumsuz tutumun ise İngilizce derslerinden kaynaklanmadığı görülmüştür.

- c) Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının bir sonucu olarak derslerde öğrendiklerini evde tekrarlama çabasını ve daha iyi İngilizce öğrenmek için özel bir kursa gitme arzusunu yüksek düzeyde gösterdikleri görülmüştür. Ancak, boş zamanlarda İngilizce çalışma, tatillerde bile İngilizce çalışmak isteme, aileleriyle veya arkadaşlarıyla İngilizce konuşmaya çalışma konularında çocukların arzu ve çabalarının *orta düzeyde* kaldığı bulunmuştur. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bulguları destekler niteliktedir. Buna göre öğrencilerin büyük bir bölümünün yabancı dil öğrenmeye hevesli, kararlı ve azimli oldukları görülmüştür. Yabancı dil öğrenme arzusunun düşük olduğu az sayıdaki öğrencinin hevesini kıran etmenler ise dersin zor olması ve derste başarısız olmalarıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik çabaları genellikle derste deftere yazılanların tekrarı, test çözme ve ödevlerin yapılması gibi öğretmen merkezli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin internetten/TV'den yabancı kanalları/filmleri seyretme ve yabancı müzik dinleme, aile bireyleriyle İngilizce konuşmaya çalışma gibi öğrenci merkezli etkinlikleri ise nispeten daha az yaptıkları anlaşılmıştır.

- d) Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin genel olarak yabancı dil derslerinde kendilerini rahat hissettikleri, yabancı dil öğrenmeye ve kullanmaya ilişkin kaygı düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen

bulgular, nicel bulgularla kısmen örtüşmektedir. Buna göre bazı öğrencilerin, kodlanma yoğunluğuna göre sırasıyla sınıfın önünde konuşmaktan ya da okumaktan, öğretmenin sorularına cevap verememekten, sınavlardan, düşük not almaktan, dersi anlayamamaktan, öğretmenin eksi vermesinden ve öğretmenin kızmasından kaygılandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin derslerde kendilerini rahat ve kaygısız hissetmelerini sağlayan nedenlerin ise derse karşı olumlu tutumlarının nedenleriyle benzer şekilde öğretmenin sevecen ve hoşgörülü tavırları ve dersteki etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olması olduğu bulunmuştur.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenen ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıf öğrencileri yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları 5. sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanları yüksek, 5. sınıf öğrencilerinininki ise orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzuludur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- c) Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıf öğrencileri düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

- d) Araştırmaya katılan 4. ve 5. sınıf öğrencileri yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenen üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Ancak kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) Araştırmaya katılan kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanları yüksek, erkek öğrencilerinininki ise orta düzeyde bulunmuştur. Buna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzudur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- c) Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler, düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır. Erkek öğrencilerin yabancı dil kaygıları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- d) Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler, yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenen dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Araştırmaya devlet ve özel ilköğretim okullarından katılan öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları devlet ilköğretim okulu öğrencilerine göre daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) Devlet ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanları yüksek, özel ilköğretim okulu öğrencilerinininki ise orta düzeyde bulunmuştur. Devlet ilköğretim okulu öğrencileri, özel ilköğretim okulu öğrencilerine oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzudur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- c) Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları öğrencileri, düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır. Devlet ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları, özel ilköğretim okulu öğrencilerine oranla daha fazladır. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- d) Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları öğrencileri, yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenen beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrenciler, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere göre daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanlarının yüksek, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayanlarınkinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrenciler, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzuludur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- c) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrenciler, düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır. Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilerin yabancı dil kaygıları, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilere oranla daha fazladır. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- d) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrenciler, yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir.

Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerle karşı tutumları, yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere oranla daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenen altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Farklı mesleki kıdemlere sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları hem 1-5 yıl hem de 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerine göre daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanları yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin ise orta düzeydedir, Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri, hem 1-5 yıl hem de 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerine oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzudur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

- c) Farklı mesleki kıdemlere sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.
- d) Farklı mesleki kıdemlere sahip yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri, yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri arasında, anne-babanın çocuğun İngilizce derslerine yardımcı olma sıklığına göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenen yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Anne babaları yabancı dil derslerine her zaman ya da bazen yardımcı olan ya da hiç yardımcı olmayan öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.
- b) Anne babaları yabancı dil derslerine her zaman yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanları yüksek, anne babaları bazen yardımcı olan ve hiç yardımcı olmayan öğrencilerinki ise orta düzeydedir. Buna göre anne babaları yabancı dil derslerine her zaman yardımcı olan öğrenciler, anne babaları bazen yardımcı olan ve hiç yardımcı olmayan öğrencilere oranla yabancı dil öğrenme konusunda daha arzuludur ve daha fazla çaba göstermektedir. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

- c) Anne babaları yabancı dil derslerine her zaman ya da bazen yardımcı olan ya da hiç yardımcı olmayan öğrenciler düşük düzeyde yabancı dil kaygısı taşımaktadır. Ancak anne babaları yabancı dil dersine her zaman yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil kaygısı, anne babaları hiç yardımcı olmayan öğrencilere oranla daha düşüktür. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- d) Anne babaları yabancı dil derslerine her zaman ya da bazen yardımcı olan ya da hiç yardımcı olmayan öğrenciler yabancı insanlara ve kültürlere karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Ancak anne babaları yabancı dil dersine her zaman yardımcı olan öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlere karşı tutumları, anne babaları hiç yardımcı olmayan öğrencilere oranla daha olumludur. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenen sekizinci alt probleme ilişkin olarak YİT, YAÇ, YDK ve YKT değişkenlerinin birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Önem sırasına göre yabancı dil kaygısının; yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumun ve yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumun, yabancı dil dersi akademik başarısının manidar yordayıcıları oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzuları ve çabalarının ise yabancı dil dersi akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre çocukların akademik başarılarında en etkili değişkenin yabancı dil kaygısı olduğu söylenebilir (kısmi $r = -.247$). Öğrencilerin yabancı dil kaygısı artıkça yabancı dil dersi akademik başarıları azalmakta ya da kaygıları azaldıkça başarıları artmaktadır.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenen dokuzuncu alt probleme ilişkin olarak sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre, öğrenci görüşleri doğrultusunda, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen* yapılırken, öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* yapılmaktadır. Buna göre yabancı dil derslerinde en sık yapılan üç etkinlik öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap vermek, kelime ya da cümleleri Türkçe’ye ya da İngilizce’ye çevirmek ve İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar etmektir. En az yapılan etkinlikler ise öğretmenin derse resimli kartlar getirmesi, derste İngilizce film ya da çizgi film seyrettirmesi ve sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturmasıdır.
- b) Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bulguları desteklemektedir. Buna göre öğrenci merkezli etkinliklerin bazı öğrencilerin sınıflarında yapıldığı bazılarında ise yapılmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden hareketle, derslerde kullanılmakla birlikte şarkı, oyun, boyama gibi öğrenci merkezli etkinliklerin amacına uygun, verimli bir şekilde yapılmadığı durumların da olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, yaygın bir şekilde yapıldığı anlaşılan öğretmen merkezli etkinliklerin ya da uygulamaların, kodlanma yoğunluğuna göre sırasıyla, doğrudan dilbilgisi öğretimi ya da dilbilgisi alıştırmaları, kelime ezberleme, çeviri, sadece derskitabına bağımlı kalma, ödevlere ve sınava dayalı değerlendirme, sınıfta öğretim dili olarak Türkçe’nin kullanılması, otoriter sınıf yönetimi olduğu görülmüştür.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenen onuncu alt probleme ilişkin olarak 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin *bazen*, öğretmen merkezli etkinliklerin ise *her zaman* yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenen on birinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Devlet ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen* uygulanmakla birlikte, özel ilköğretim okulunda yürütülen yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler devlet ilköğretim okulundakine oranla daha sık yapılmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü orta ile geniş aralığında hesaplanmıştır.
- b) Devlet ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* uygulanmaktadır. Ayrıca, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmeninin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenen on ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrencilerin derslerinde öğrenci merkezli etkinlikler *bazen* uygulanmaktadır. Ancak öğrenci görüşlerine göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler derslerinde öğrenci merkezli etkinlikleri, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere oranla daha sık yapmaktadır. Bu farkın etki büyüklüğü “orta” düzeyde hesaplanmıştır.
- b) Yabancı dil öğretmeni eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğrencilerin derslerinde öğretmen merkezli etkinlikler *her zaman* uygulanmakla birlikte, öğrenci görüşlerine göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler öğretmen merkezli etkinlikleri, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere oranla daha sık kullanmaktadır. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

5.1.12. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin uygulanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında yabancı dil öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenen on üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrenci görüşlerine göre, mesleki kıdem farkı gözetmeksizin bütün öğretmenler öğrenci merkezli etkinlikleri *bazen* uygulamaktadır. Ancak mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinlikleri mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere oranla daha sık yapmaktadır. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.
- b) Öğrenci görüşlerine göre, mesleki kıdem farkı gözetmeksizin bütün öğretmenler, öğretmen merkezli etkinlikleri *her zaman* uygulamaktadır. Ancak mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri olan yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinlikleri, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan

öğretmenlere oranla daha sık yapmaktadır. Ancak, farkın etki büyüklüğü “küçük” olarak hesaplanmıştır.

5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığına ilişkin görüşleri ile yabancı dil dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenen on dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Önem sırasına göre öğretmen merkezli ve ardından öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının yabancı dil dersi akademik başarısının manidar yordayıcıları olduğu görülmüştür.

5.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında “*İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, çocuklara yabancı dil öğretiminin hedeflediği duyuşsal özelliklere sahip olma düzeyleri ile öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenen on beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Önem sırasına göre öğretmen merkezli ve ardından öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının manidar bir yordayıcısıdır.

- b) Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Önem sırasına göre öğretmen merkezli ve ardından öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının manidar bir yordayıcısıdır.
- c) Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı dil kaygı puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Etkinlik türlerinin etkilerine bakıldığında sadece öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli etkinlikler ise çocukların yabancı dil kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve yabancı dil kaygısı arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki ($r = -.234$) vardır. Ancak diğer değişken (öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişki $r = -.172$ olarak hesaplanmıştır.
- d) Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı değişkenleri birlikte, öğrencilerin yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutum puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Etkinlik türlerinin etkilerine bakıldığında sadece öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutum üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli etkinlikler ise çocukların yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Öğretmen merkezli etkinlikler ve yabancı kültürlere ve insanlara yönelik tutum arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki ($r = .179$) vardır. Ancak diğer değişken (öğrenci merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı) kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişki $r = .132$ olarak hesaplanmıştır.
- e) Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular, nicel bulguları kısmen desteklemektedir. Araştırmanın nicel bulguları, öğrenci merkezli etkinliklere

kıyasla öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığının, öğrencilerin duyuşsal davranışlarının tamamını (YİT, YAÇ, YDK ve YKT) olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak nitel bulgulara göre öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumlu yönde etkilediği, öğretmen merkezli etkinliklerin ise öğrencilerin duyuşsal davranışlarını daha çok olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Olumlu ya da olumsuz duyuşsal etkilere neden olan öğretmen merkezli etkinlikler arasında etkinlik türü açısından belirgin bir farklılığın olmadığı, belirleyici olan etmenin öğrencilerin söz konusu öğretmen merkezli etkinliği zor ya da sıkıcı olarak algılamaları olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin genel olarak yazılı veya sözlü sınavlara ve ödevde dayalı öğretmen merkezli değerlendirme uygulamalarından duyuşsal açıdan olumsuz etkilendikleri görülmüştür.

5.2. Öneriler

- a) Araştırmanın özellikle nitel bölümünde öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlarının temel nedenlerinin özellikle; derslerde zevkli/eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmaması, bunların yerine öğrencilerin sıkıcı buldukları ya da zorlandıkları için tercih etmedikleri etkinliklerin yapılması olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınav kaygısı, ödevlerin fazlalığı, öğretmenin öğrencilere kızması ve anlaşılır düzeyde İngilizce konuşmaması ve sınıfta belirli öğrencilere söz hakkı vererek diğerlerini dışlaması gibi nedenler de olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Dersin öğretim programı incelendiğinde öğretmenlerin yukarıda sayılan olumsuz durumların engellenmesi için neler yapmaları gerektiğiyle ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Bu bilgi ve becerilerin kazanılması için kapsamlı hizmet içi kursların düzenlenmesine gerek olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri başta dersin öğretim programı olmak üzere ilgili alanyazını takip etmek suretiyle, dersleri nasıl daha eğlenceli ve öğrencinin düzeyine uygun hale getirebileceklerini konusunda kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye gayret etmelidir.

- b) Araştırmanın nitel bölümünde bazı öğrencilerin özellikle sınıfın önünde konuşmaktan ya da okumaktan, öğretmenin sorularına cevap verememekten, sınavlardan, düşük not almaktan, dersi anlayamamaktan, öğretmenin eksi vermesinden ve öğretmenin kızmasından kaygılandıkları bulunmuştur. Bu kaygı nedenlerinin özellikle olumsuz değerlendirilme, sınav ve iletişim kurma korkusu etrafında toplandığı dikkate alındığında öğretmenler, dersin öğretim programında da açıklanan Avrupa Dil Pasaportunun gerektirdiği süreç odaklı yenilikçi değerlendirme yöntem ve tekniklerini daha etkili bir şekilde kullanmalıdırlar.
- c) 4. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil öğrenme arzu ve çabalarında bir azalma olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin tutum ve motivasyonlarındaki bu azalmanın nedenlerini anket, görüşme, özdeğerlendirme vb. teknikler kullanarak araştırmalı ve önlemler almalıdır.
- d) Çalışmada duyuşsal davranışların kazandırılmasında eğitim fakültesi mezunu olan ve nispeten deneyimli (6-10 yıl) yabancı dil öğretmenlerinin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okullarda görev dağılımı yapılırken ilköğretimin ilk kademesinde (4. ve 5. sınıf) özellikle eğitim fakültesi mezunu ve 6-10 yıl deneyimli yabancı dil öğretmenlerinin görevlendirilmesi önerilebilir.
- e) Anne babaların yabancı dil derslerine yardımcı olmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenme arzusuna ve çabasına, yabancı dil kaygısına ve yabancı insanlar ve kültürlerle karşı tutumlarına olan olumlu etkisi dikkate alındığında velilerin yabancı dil öğretimdeki önemi göz ardı edilmemelidir. Mevcut yabancı dil öğretim programında da ailelerin katkısının önemi vurgulanmaktadır. Bu amaçla velilerden yabancı dile ve farklı kültürlerle karşı çocuklarında olumlu bir ilgi uyandırmaları; ikinci bir dili konuşmaya ne kadar değer verdiklerini göstermeleri; somut olarak çocuklarına ödevlerinde ve proje çalışmalarında yardımcı olmaları ve kitap, video vb. kaynakları temin etmeleri önerilmektedir (MEB, 2006).

- f) Öğrencilerin yabancı dil başarısının en önemli yordayıcısının yabancı dil kaygısı olduğu, ancak yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabanın başarının manidar bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Ayrıca nitel bulgular sınavların ve ödevlerin öğrencilerin en önemli kaygı kaynakları olduğunu göstermiştir. Bu yüzden gerek öğrenci kaygısının azaltılması için gerekse öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının ders başarılarını yordamasını sağlamak amacıyla öğrenci merkezli ölçme değerlendirme yöntemlerinden daha fazla yararlanılmalıdır (bkz. 2.1.6.10. *Değerlendirme*). Ayrıca ilköğretimin birinci kademesinde İngilizce öğretiminin birincil amacı, dili öğrenciye sevdirmek olduğundan değerlendirmede not unsuru tamamen ortadan kaldırılmalıdır.
- g) İlköğretim birinci kademe yabancı dil derslerinde öğretmen merkezli etkinliklerin her zaman yapıldığı, öğrenci merkezli etkinliklerin ise bazen yapıldığı görülmüştür. Bu sonuç gerek dersin öğretim programında, gerekse ilgili alanyazında öngörülen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulamaya yeterince yansıtılmadığını göstermektedir. Yabancı dil öğretmenleri başta dersin öğretim programı olmak üzere ilgili alanyazını takip etmek suretiyle mesleki anlamda kendilerini geliştirmeye çalışmalıdır.
- h) Araştırmada yabancı dil öğretim etkinlikleri ile yabancı dil dersi akademik başarısı arasında düşük bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu eğitim durumlarıyla sınama durumları arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir. Öğretmenler bu tutarsızlığın nedenlerini yansıtıcı bir şekilde düşünmeye teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Agullo, G. L. (2006). Overcoming age-related differences. *ELT Journal*, 60(4), 365-373.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *Tübav Bilim Dergisi*, 2(1), 105-112.
- Altay, İ.F. (2005). Developing cultural awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 170-182.
- Anşın, S. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Antalyalı, Ö.L. (2008). Varyans analizi (Anova-Manova). Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı) (s. 131-67). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Atlı, I. (2008). *Young language learners' attitude towards English lessons in Turkish elementary schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Avrupa Komisyonu (2005). Implementing the 'education and training 2010' work programme: Turkey. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Avrupa Konseyi (2009). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (10. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z. ve Tunç, B. (2009). Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminin duyuşsal alanı üzerine görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1), 263-280.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Balbi, R. (1997). Resources. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 35-50). Strasbourg: The Council of Europe.
- Bandura, A. ve Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- Bausell, R. Barker ve Li, Yu-Fang (2002). *Power analysis for experimental research*. UK: Cambridge University Press.
- Beck, R.C. (2004). *Motivation: Theories and principles* (5. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bernaus, M. ve Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide* (New Edition). England: Pearson Education Limited.
- British Council (2003). *Worldwide survey of primary ELT*. İnternet erişim tarihi 12.07.2009 <http://www.britcoun.org.uk/english/eyl/index.htm>

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55–64.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cabrera, M. P. ve Martinez, P. B. (2001). The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation. *ELT Journal*, 55(3), 181-188.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484
- Cha, H. (2006). *Korean elementary ESOL students' English language anxiety and defense mechanism in the ESOL and mainstream classes: Theoretical and pedagogical implications for TESOL*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University College of Education, USA.
- Chan, D. Yu-ching ve Wu, Guo-cheng (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei county. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Cid, E., Granena, G, ve Tragant, E. (2009). Constructing and validating the foreign language attitudes and goals survey (FLAGS). *System*, 37, 496–513

- Coleman, J.A., Galaczi, Á, Astruc, L. (2007). Motivation of UK school pupils towards foreign languages: A large-scale survey at key stage 3. *Language Learning Journal*, 35(2), 245-281.
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S. ve Hayenga, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34,154-166.
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications [Special Issue: Motivation]. *The Elementary School Journal*. 85(1), 4-20.
- Çakır, A. (2000). İlköğretimde yabancı dil ölçme ve değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(2), 65-88.
- Çakır, İ. (2004). Designing activities for young learners in EFL classrooms. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.
- Çelen, İ. ve Akar-Vural, R. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth grade elementary students. *İlköğretim Online-Elementary Education*, 8(2), 425-438.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Daniels, H. (Ed.). (2005). *An introduction to Vygotsky* (2. baskı). London and New York: Routledge.

- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demir, B. (2005). *An investigation into effects of motivational factors and attitudes of primary school students on learning English as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (2003a). *Elt methodology* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003b). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Deon, Young Ka Yi (2007). *Anxiety and language learning: Voices from primary six students in a primary school in Hong Kong*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Djigunovic, J.M. (2009). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. Marianne Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s.75-89). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Doğançay-Aktuna, S. ve Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Doyé, P. ve Hurrell, A. (Editörler). (1997). *Foreign language learning in primary schools*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International handbook of English language teaching* (s. 719-731). New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Dörnyei, Z. ve Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Editörler), *Motivation and second language acquisition* (s. 399-432). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. ve Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z. ve Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Dörnyei, Z. ve Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. C. J. Doughty ve M. H. Long (Editörler), *The handbook of second language acquisition* (s.589-630). Oxford: Blackwell.
- Driscoll, P. (2005). Modern foreign languages in the primary school: A fresh start. Patricia Driscoll ve David Frost (Editörler), *The teaching of modern foreign languages in the primary school* (s. 9-26). London and New York: Routledge.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Editör), *Eğitim psikolojisi* (s. 587-637). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Edelenbos, P. (1997). Evaluation and assessment. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 63-76). Strasbourg: the Council of Europe.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf

- Edelenbos, P. ve Vinjé, M.P. (2000). The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing*, 17, 144-162
- Egel, İ., P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. *Social Behavior and Personality*, 37(8), 1117-1128
- Ellis, G. (2004). Developing intercultural competence with children in the English language class. *Thresholds*, 1, 14-17.
- Elkılıç, G. ve Akça, C. (2008). Attitudes of the students studying at Kafkas university private primary efl classroom towards storytelling and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 1-27.
- Er, K.O. (2006). Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 1-25
- Erbilen-Sak, Ö. (2008). *İlköğretim 1. kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 45-54.
- Erdoğan, V. (2005). *An evaluation of the English curriculum implemented at the 4th and 5th grade primary state schools: the views of the teachers and the students*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ergür, D.O. (2004). Yabancı dil öğretimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Ersen Yanık, A. (2009). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 318-329.
- Ersöz, A., Çakır, A., Özkan, N., Cephe, P.C., Demir, G. ve Peker, B.G. (2008a). Time for English teacher's book, grade 4. (2. baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Ersöz, A., Çakır, A., Özkan, N., Cephe, P.C., Demir, G. ve Peker, B.G. (2008b). Time for English teacher's book, grade 5. (2. baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Eurydice (2008). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Felberbauer, M. (1997). Teacher education. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 77-86). Strasbourg: the Council of Europe.
- Fırat, A. (2009). *Çocukların İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Freeman, Y. ve Freeman, D. (2007). Four keys for school success for elementary English learners. Jim Cummins ve Chris Davison (Editörler), *International handbook of English language teaching* (s. 349-364). New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project (English version)*. The University of Western Ontario, Canada. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R.C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Joint Plenary Talk - Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association May 30, 2005, London, Canada.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993a). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993b). A student's contribution to second language learning: Part II, affective factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. ve Lysynchuk, L.M. (1990). The affective dimension in programme evaluation. *Language, Culture, and Curriculum*, 3, 39-64.

- Gardner, R.C., Masgoret, A.M., Tennant, J. ve Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, 54(1), 1-34.
- Gattullo, (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: an Italian case study. *Language Testing*, 17, 278-288.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 107-111. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd10/sbd-10-10.pdf>
- Genç-İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Ghosn, I.K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.
- Güngör-Aytar, A. ve Öğretir, A.D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Haenni Hoti, A. ve Heinzmann, S. (2007). NFP 56-Projekt: Englisch und Französisch auf der Primarstufe. 1. Zwischenbericht an die teilnehmenden Schulen, an Bildungsbehörden und weitere Interessierte. Ergebnisse zum Englisch in der dritten Klasse. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. 10 Eylül 2009 tarihinde http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_fe_ilel_nfp56_zwischenbericht.pdf adresinden indirilmiştir.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Essex, UK: Longman.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4. Baskı) Harlow: Pearson Longman Limited.
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22, 337-354.
- Heinzmann, S. (2009). "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 19-36.
- Henry, A. ve Apelgren, A.M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System* 36, 607-623.
- Henson, R.K. ve Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşisağ, K.U. (2008). Avrupa dilleri ortak başvuru metninin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Jantscher, E. ve Landsiedler, I. (2000) Foreign language education at Austrian primary schools: An overview. Marianne Nikolov ve Helena Curtain (Ediyötler), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (s. 13-27). Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson, J. S. ve Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

- Johnson, J. S. ve Newport, E.L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: the status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Kaçar, I.G. ve Zengin, B. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karahan, V. (2007). *Devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karagöl, D. (2008). *Promoting learner autonomy to increase the intrinsic motivation of the young language learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., ve Wang, J. (2008). The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-year students. *RELC Journal*, 39(3), 359-80.
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching EFL at the primary level in Turkey. M.L. McCloskey, J. Orr ve M. Dolitsky (Editörler), *Teaching English as a foreign language in primary school* (s. 85-99). Alexandria, VA: TESOL.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2009). Evaluating the English textbooks for young learners of English at Turkish primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 79-83.

- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. Belma Haznedar ve Hacer Hande Uysal (Editörler), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (s. 23-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kıroğlu, K. (2006). *Yeni ilköğretim programları 1-5. sınıflar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Komorowska, H. (1997). Organisation, integration and continuity. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 51-62). Strasbourg: the Council of Europe.
- Kormos, J. ve Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Kotaman, H. (2008) Türk Ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 135-149.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman: New York.
- Krashen, S.D. ve Terrell, T.D. (2000). *The natural approach*. England: Pearson Education Limited.
- Krathwohl, D., Bloom, B. S. ve Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. London: Longmans, Green and Co Ltd.
- Kubanek-German, A. (2000). Early language programmes in Germany. Marianne Nikolov ve Helena Curtain (Editörler) *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (s. 59-70). Strasbourg: Council of Europe.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Lamb, M. U. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005). SPSS for intermediate statistics: use and interpretation (2. baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leger, D.S. ve Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269-285.
- Liao, D. (2004). *Children's EFL motivation: An investigation of 7-12 year old students in training schools in China*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Edith Cowan University, Western Australia.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (s. 45-68). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Clement, R. ve Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. D. Ayoun (Editör), *Handbook of French applied linguistics* (s. 270-298). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1991b). Language anxiety: Its relation to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-54.

- MacIntyre, P. D. ve MacDonald, J. R. (1998). Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality. *Communication Education*, 47, 359-365.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. ve Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü (2010). 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı İstatistikleri. <http://malatya.meb.gov.tr/duyuru/istatistik/istatistik.htm>.
- Martin, C. (2005). Modern foreign languages at primary school: a three-pronged approach? *Language Learning Journal*, 22(1), 5-10.
- Masgoret, A. M., ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper&Row, Publishers, Inc.
- Matsuoka, R. ve Smith, I. (2008). Age effects in second language acquisition: Overview, *J Nurs Studies NCNJ*, 7(1), 33-40.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2010). *OECD uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması (TALIS) ulusal konferansı sonuç raporu*. 29-30 Nisan 2010, Antalya.
- Mersinligil, G. (2004). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Gazi Kitabevi: Ankara.

- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Naysmith, J. (1999). Primary modern foreign language teaching: A picture of one county, *Language Learning Journal*, 20(1), 15-19.
- Naysmith, J. ve Palma, A. (1997). Learning and teaching English in the Portuguese primary school. *Language Learning Journal*, 15(1), 44-46.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3(1), 33-56.
- Nikolov, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. M. Nikolov ve H. Curtain (Editörler) *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (s. 29-40). Strasbourg: Council of Europe.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. Marianne Nikolov (Editör), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 90-107). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Noels, K. A., Pelletier, L.G., Clément, R., ve Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Özdemir, F.E. (2007). *An evaluation of Time for English 4, the 4th grade English coursebook for public schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A.R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. ve Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Peng, J. ve Zhang, L. (2009). An eye on target language use in elementary English classrooms in China. Marianne Nikolov (Editör), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (s. 212-228). Bristol, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Phillips S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2007). Some benefits of peer–peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.
- Rantz, F. ve Horan, P. (2005). Exploring intercultural awareness in the primary modern language classroom: The potential of the new model of European language portfolio developed by the Irish modern languages in primary schools initiative (MLPSI). *Language and Intercultural Communication*, 5(3), 209-221.
- Richards J.C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. baskı). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003). The Cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21(2), 45-105.
- Robertson, P. (2002) The critical age hypothesis. A critique of research methodology. *Asian EFL Journal*, 4(1).
http://www.asian-efl-journal.com/marcharticles_pr.php
- Schindler, A. (2006). Channeling children's energy through vocabulary activities. *English Teaching Forum*, 44(2), 8-12.

- Schunk, D.H. ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K.R. Wentzel ve A. Wigfield (Editörler), *Handbook of motivation at school* (s. 35-54). New York & London: Taylor and Francis.
- Scott, W. A. ve Ytreberg, L.H. (2001). *Teaching English to children* (14. baskı). New York: Longman.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2-13.
- Shoaib, A. ve Dörnyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. P. Benson ve D. Nunan (Editörler), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (s.22-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Slatterly, M., ve Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stokic, L. ve Djigunovic, J.M. (2000). Early Foreign Language Education in Croatia. M. Nikolov ve H. Curtain (Editörler), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond* (s. 41-50). Strasbourg: Council of Europe.
- Sung, H. ve Padilla, A.M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.
- Sümen, G. (2008). *An evaluation of the new English coursebook of the fourth grade of state schools in Turkey and preparing supplementary materials in*

reference with the new English curriculum. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şad, S.N. ve Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 421-450.
- Şahin, İ. (2005). The effect of native speaker teachers of English on the attitudes and achievement of learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 29-42.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 135-162.
- Şimşek, H. (2007). *A teacher development program for young learners of English: An action research*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Tierney, D. ve Gallastegi, L. (2005). Where are we going with primary foreign languages? *Language Learning Journal*, 31(1), 47-54.
- Torun, F.P. (2008). *Contextualized language instruction: Exploring the role of authentic animated stories on the attitudes of young efl learners towards learning English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Tost Planet, M. A. (1997). Objectives and contents. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 15-24). Strasbourg: The Council of Europe.
- Trim, J. L. M. (1997). Preface. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 5-6). Strasbourg: the Council of Europe.
- Üstünoğlu, E. (2008). A brief account of language teacher training and teaching from other countries. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 322-332.
- Wang, Wei-Pei (2008). *Teaching English to young learners in Taiwan: Issues relating to teaching, teacher education, teaching materials and teacher perspectives*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Waikato, Tayvan.
- Wigfield, A., Tonks, S. ve Klauda, S.L (2009). Expectancy-value theory. K.R. Wentzel ve A.Wigfield (Editörler), *Handbook of motivation at school* (s. 55-76). New York & London: Taylor and Francis.
- Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501- 517.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-56.
- Yashima, T. ve Zenuke-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566–585.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ytreberg, L. (1997). Methods. P. Doyé ve A. Hurrell (Editörler), *Foreign language learning in primary schools* (s. 25-34). Strasbourg: The Council of Europe.
- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Zehir Topkaya, E. ve K, . (2009). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *lkretim Online-Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.
- Zhao, A.H.Q. ve Morgan, C. (2004). Consideration of age in L2 attainment - children, adolescents and adults. *Asian EFL Journal*, 6(4).
http://www.asian-efl-journal.com/december_04_ahqz_cm.php
- Zincir, B. (2006). *5th grade english teachers' evaluations of curriculum objectives*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

EKLER

EK-A Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği

EK-B Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği

EK-C Yabancı Dil Öğretmeni İçin Görüşme Formu

EK-D 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Görüşme Formu

EK-E Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK-A Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği

Sevgili öğrencimiz,

Bu ölçek sizlerin yabancı dil derslerinizle ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Ölçekteki soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu ölçek dersinizin ya da ödevinizin bir parçası değildir. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi




I. KİŞİSEL BİLGİLER




Lütfen aşağıdaki sorularla ilgili uygun cevapları kutuların içerisine işaretleyiniz (X).

1. Sınıfınız : 4. Sınıf 5. Sınıf
2. Cinsiyetiniz: Kız Erkek
3. Anne-babanız İngilizce derslerinize ne sıklıkla yardım ediyor?
Hiçbir zaman Bazen Her zaman

II. ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN DUYUŞSAL HEDEFLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyarak yüz ifadelerinin anlamlarına göre kutucuklara X işareti koyunuz:




 yüz ifadesi katıldığımızı,  yüz ifadesi orta düzeyde katıldığımızı,  yüz ifadesi ise katılmadığımızı gösterir.




| |  |  |  |
|--|---|---|---|
| 1. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum. | | | |
| 2. Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister. | | | |
| 3. Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil daha öğrenmek isterim. | | | |
| 4. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim. | | | |
| 5. Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim. | | | |
| 6. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım. | | | |
| 7. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım. | | | |
| 8. Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım. | | | |
| 9. İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum. | | | |
| 10. İngilizce derslerinde kendimi huzursuz hissedirim. | | | |
| 11. Daha iyi İngilizce öğrenmek için özel kursa gitmek istiyorum. | | | |
| 12. Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir. | | | |
| 13. Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım. | | | |
| 14. İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım. | | | |
| 15. İngilizce derslerimiz çok eğlenceli. | | | |
| 16. Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim. | | | |
| 17. İngilizce derslerinde öğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim. | | | |

EK-B Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği

III. YABANCI DİL ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyarak yüz ifadelerinin anlamlarına göre kutucuklara X işareti koyunuz:

 yüz ifadesi her zaman,  yüz ifadesi bazen,  yüz ifadesi ise hiçbir zaman anlamına gelmektedir.

| |  |  |  |
|---|---|---|---|
| 1. İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır. | | | |
| 2. Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir. | | | |
| 3. Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız. | | | |
| 4. İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz. | | | |
| 5. İngilizce masal ve hikâyeler okuruz. | | | |
| 6. Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur. | | | |
| 7. Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrederek. | | | |
| 8. İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz. | | | |
| 9. İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız. | | | |
| 10. Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız. | | | |
| 11. İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız. | | | |
| 12. Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz. | | | |
| 13. Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır. | | | |
| 14. Kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız. | | | |
| 15. Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz. | | | |
| 16. Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir. | | | |
| 17. Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviririz. | | | |
| 18. Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz. | | | |
| 19. İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz. | | | |
| 20. Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz. | | | |
| 21. Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız. | | | |

EK-C Yabancı Dil Öğretmeni İçin Görüşme Formu

Tarih:/..../2010

Okulun adı Saat (başlangıç – bitiş)/.....

Öğretmenin adı..... Mezun olduğu Fakülte

Mesleki Kıdemi

Sayın meslektaşım, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora öğrencisiyim. İsmim Süleyman Nihat Şad. Doktora tezim kapsamında 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerinin gerçekleşmesine ne kadar hizmet ettiğini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapıyorum. Sizinle görüşme yapma amacım, 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerinizin yabancı dil öğrenmeyle ilgili tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerine ilişkin düşüncelerinizi öğrenmektir. Görüşme boyunca söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Araştırmada, çalıştığımız okulla ya da kimliğinizle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmeyecektir. İzin vermeniz halinde görüşmeyi kayıt cihazı ile kayıt altına almak istiyorum. Bu süreçte belirtmek istemediğiniz ya da kayıt altına alınmasından rahatsızlık duyduğunuz bilgiler olursa bunlar kaydedilmeyecektir. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği öngörülmektedir. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerinizin (4. ve 5. sınıf) yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları nasıldır?

İleri Analiz Soruları:

- Olumlu tutuma sahip öğrencilerin sergilediği davranışlara örnek verebilir misiniz?
- Bu öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan nedenler sizce nelerdir?
- Olumsuz tutuma sahip öğrencilerin davranışlarına örnek verebilir misiniz?
- Bu öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan etmenler sizce nelerdir?

2. Öğrencilerinizin (4. ve 5. sınıf) İngilizce dersine karşı tutumları nasıldır?

İleri Analiz Soruları:

- Olumlu tutuma sahip öğrencilerin sergilediği davranışlara örnek verebilir misiniz?
- Bu öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan nedenler sizce nelerdir?
- Olumsuz tutuma sahip öğrencilerin davranışlarına örnek verebilir misiniz?

- d) Bu öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan etmenler sizce nelerdir?
3. Öğrencilerinizin (4. ve 5. sınıf) yabancı insanlara ve farklı kültürlere karşı tutumları nasıldır?
İleri Analiz Soruları:
a) Olumlu tutuma sahip öğrencilerin sergilediği davranışlara örnek verebilir misiniz?
b) Bu öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan nedenler sizce nelerdir?
c) Olumsuz tutuma sahip öğrencilerin davranışlarına örnek verebilir misiniz?
d) Bu öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan etmenler sizce nelerdir?
4. Öğrencileriniz (4. ve 5. sınıf) yabancı dil öğrenmeye ne düzeyde isteklidir? Yabancı dil öğrenmeye istekli öğrencilerinizin gösterdikleri çabaları nasıl tanımlarsınız?
İleri Analiz Soruları:
a) Öğrencilerinizi yabancı dil öğrenmeye istekli kılan/güdöleyen etmenler (etkinlik, materyal vb) nelerdir?
b) Öğrencilerinizin yabancı dil öğrenme isteklerini kıran etmenler (etkinlik, materyal vb) nelerdir?
c) Öğrencilerinizin (4. ve 5. sınıf) yabancı dil öğrenme nedenleri sizce nelerdir?
d) Öğrencilerinizi yabancı dil öğrenmeye güdüleyen nedenler nelerdir?
5. Öğrencilerinizin (4. ve 5. sınıf) yabancı dil derslerindeki kaygı düzeyleri nasıldır? Kendilerini rahat hissediyorlar mı?
İleri Analiz Soruları:
a) Kendilerini derste rahat hisseden öğrencilerin sergilediği davranışlara örnek verebilir misiniz?
b) Bu öğrencilerin kendilerini derste rahat hissetmelerini sağlayan nedenler sizce nelerdir?
c) Kendilerini rahat hissetmeyen kaygılı öğrencilerin sergilediği davranışlara örnek verebilir misiniz?
d) Bu öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemelerine yol açan nedenler sizce nelerdir?

EK-D 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Görüşme Formu

Tarih:/..../2010

Okulun adı Saat (başlangıç – bitiş)/.....

Öğrencinin adı..... Sınıfı

Merhaba, ben İnönü Üniversitesinde Doktora öğrencisiyim. İsmim Süleyman Nihat Şad. Doktora tezim için 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeyle ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapıyorum. Siz öğrencilerle görüşme yapma amacım, yabancı dil öğrenmeyle ilgili tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerinize ilişkin düşüncelerinizi öğrenmektir. Bu görüşme bir sınav değildir. Görüşlerinden hareketle İngilizce derslerinin daha iyi olması için neler yapılabileceğine dair öneriler geliştirmeyi amaçlıyorum. Görüşme boyunca söyleyeceklerinin tümü gizli kalacaktır. Söyleyeceklerini benden başka kimse duymayacaktır. İzin verirsen görüşmeyi kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Herhangi bir soruya cevap vermek istemezsen başka soruya geçebiliriz. Görüşmenin yaklaşık 10-15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğin herhangi bir şey var mı? Araştırmamda bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Yabancı dil öğrenmeyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
İleri Analiz Soruları:
 - a) Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu düşüncelerinizin nedeni nedir?
 - b) Yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz düşüncelerinizin nedeni nedir?
2. İngilizce dersinizle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
İleri Analiz Soruları:
 - a) İngilizce dersine yönelik olumlu düşüncelerinizin nedeni nedir?
 - b) İngilizce dersine yönelik olumsuz düşüncelerinizin nedeni nedir?
3. Yabancı insanlar ve farklı kültürlerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
İleri Analiz Soruları:
 - a) Yabancı insanlar ve farklı kültürlere yönelik olumlu düşüncelerinizin nedeni nedir? İngilizce derslerinin bunda etkisi var mıdır?
 - b) Yabancı insanlar ve farklı kültürlere yönelik olumsuz düşüncelerinizin nedeni nedir? İngilizce derslerinin bunda etkisi var mıdır?
4. Yabancı dil öğrenmeye ne kadar isteklisiniz?
İleri Analiz Soruları:
 - a) Sizi yabancı dil öğrenmeye istekli kılan/güdüleyen şeyler nelerdir?
 - b) Yabancı dil öğrenme isteğinizi/hevesinizi kıran şeyler nelerdir?

5. Yabancı dil öğrenmek için çaba harcıyor musunuz?
 - a. Neler yaptığınıza örnek verir misiniz?
6. Yabancı dil derslerinde kendinizi rahat hissediyor musunuz? Yoksa kendinizi kaygılı mı hissediyorsunuz?

İleri Analiz Soruları:

 - a) Yabancı dil dersinde neden kaygılanırsınız? Kaygılanmanıza neler neden olur?
 - b) Derste kendinizi rahat hissetmenizi sağlayan etmenler nelerdir? Sizi ne rahatlatır.

EK-E Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

10633

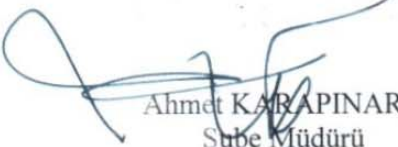
02 04 2010

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 30/03/2010 tarih ve 2663-1683 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C.İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Süleyman Nihat ŞAD bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenlerine ve 1. Kademe öğrencilerine Anket-Görüşme uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Süleyman Nihat ŞAD ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki merkez ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına, izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.


Ahmet KARAPINAR
Şube Müdürü

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)


02.04.2010
Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü