

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİMDALİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ
KATILIMCI ODAKLI PROGRAM DEĞERLENDİRME
YAKLAŞIMIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Anıl KANDEMİR

Danışman
Doç. Dr. Şükran TOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Günseli ORHON


Üye: Doç. Dr. Şükran TOK (Tez Danışmanı)

Üye: Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL

İmza




Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **15.01.2016** tarih ve **02.13.** sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Anıl KANDEMİR

Canım ailem'e...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince pek çok kişiden destek gördüm. İlk olarak, hem yüksek lisans ders hem de tez sürecinde pek çok kere bitmek bilmeyen sorularımı hep sabırla dinleyen ve beni her zaman iyi yönde motive edip yönlendiren danışmanım sayın hocam Doç. Dr. Şükran TOK'a çok teşekkür ederim, size minnettarım.

Ardından, özellikle tez sürecinde beni pek çok kez uzun süreler boyunca sıkılmadan dinleyip sorularımı cevaplayan ve bu teze büyük katkıları olan bu tezin de jüri üyesi hocam Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e ve yine hem tez jüri üyesi olarak tezimi büyük bir titizlikle okuyan hem de lisans eğitimim süresince kendisinden dersler aldığım, hocam Prof. Dr. Günseli ORHON'a; yüksek lisans eğitimimin hem ders hem de tez sürecinde bana derslerdeki paylaşımların yanısıra akademik kültür anlamında da katkıları çok büyük olan hocalarım; Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK, Doç. Dr. Necla KÖKSAL, Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e çok teşekkür ederim.

Özellikle tez sürecimdeki manevi destekleri ve beni bu zorlu süreçte olumlu yönde motive ettikleri için arkadaşlarım Arş. Gör. Asiye BAHTİYAR, Arş. Gör. Dr. Suna ÇÖĞMEN, Arş. Gör. Tuğba BABACAN, Arş. Gör. Dr. Çağlar Naci HIDIROĞLU, Arş. Gör. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN ve Arş. Gör. Ebubekir ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız.

Araştırmama katılım gösteren ve isimleri bende gizli olan tüm öğretmenlere ve öğrencilere ve okul müdürüne çok teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Acıpayam, Tavas, Pamukkale ve Merkezefendi İlçe Milli Eğitim şube müdürlerine ve okul yöneticilerine de teşekkür ederim.

Son teşekkürüm ise tüm eğitimim boyunca hem maddi hem de manevi desteklerini yanımda her zaman hissettiğim canım aileme olacak, babam Seydi Ahmet KANDEMİR, annem Necmiye KANDEMİR, kardeşim Sedat KANDEMİR, anneannem İrfan PEKŞEN, teyzem Nazmiye DEMİRÖZ ve eşi eniştem Bahri DEMİRÖZ'e minnettarım, sizler de iyi ki varsınız ve yanımdaydınız.

Üstte saydığım isimler olmasaydı bu tez yazılamazdı; bu zorlu süreçte yanımda olan herkese bir kez daha teşekkür ederim, sizlere minnettarım.

Anıl KANDEMİR

ÖZET

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi

Anıl KANDEMİR

Bu çalışmanın amacı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirmektir. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene dayalı olarak yürütülen bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 62 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokulların 2. sınıflarında İngilizce derslerini yürüten 104 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise altı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve sekiz öğrenci olmak ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, dört farklı sınıfta toplam 16 ders saati süresince gözlem notu tutulmuş ve bir okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama, değişkenlere ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde ise bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmış, analiz sonucunda altı tema ve 18 koda ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu, kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili görüşlerinin ise kararsızım düzeyinde şekillendiği bulunmuştur. Ayrıca, programın geneline ilişkin olarak ifade edilen altı maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterdiği ve İngilizce öğretmenliği programından mezun olmuş olan öğretmenler lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu farklılığın dışında; programa ilişkin görüşlerde cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlarda ise İngilizce öğretmenlerinin programın belli öğelerinde bazı düzenlemeler isteseler bile programı genel anlamda iyi ve uygulanabilir buldukları ve önerileri dikkate alındığında da programın etkili bir şekilde uygulanabileceği

görüşünde oldukları, ancak ders saatlerinin artırılması gerektiği, ekinliklerin öğrenci ilgisini çekmeye dönük daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanısıra, sınıf öğretmeni, veli ve okul yöneticilerinin bu sınıf düzeyinde İngilizce öğretimi ve bu derse ilişkin algı ve tutumlarının iyileştirilerek, birbirlerini desteklemeleri amacıyla rollerinin daha net bir şekilde tanımlanmasının da programın başarıya ulaşmasında etkili olabileceği ve öğretmenlerin sınıf içi uygulama ve öğretim yaklaşımlarının programın başarıya ulaşmasında oldukça etkili olması nedeniyle bu uygulamaların iyileştirilmesini ve program ile örtüşen bir hale getirilmesini sağlayacak çalışmaların tasarlanarak uygulanması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf mevcutlarının azaltılarak sınıflardaki teknolojik altyapı ve teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasının programın uygulanmasında etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan gözlemlere dayalı olarak öğretmenlerin farklı nedenlerden kaynaklı olmak üzere hedeflenen iki becerinin (dinleme ve konuşma) dışında da öğretim faaliyetlerine giriştikleri ve kimi noktalarda programla örtüşmeyen sınıf içi uygulamaların gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında programın daha etkili uygulanması için ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarının güncellenerek öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve düzeylerine uygun şarkı, oyun ve farklı eğitici etkinlikleri içerecek hale getirilmesi, sınıf mevcutlarının dil öğretimine elverişli olabilecek sayılara çekilmesi ve sınıflardaki oturma düzeninin değiştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, katılımcı odaklı program değerlendirme, 2. sınıf İngilizce dersi.

ABSTRACT

An Evaluation of 2nd Grade English Curriculum within a Participant Oriented Program Evaluation Approach

Anil Kandemir

The aim of this study is to evaluate primary second grade English curriculum with a participant oriented program evaluation approach. In this study which was designed with a sequential explanatory design of mixed method research, teacher views survey consisted of 62 items, semi-structured interview form, semi-structured focus group interview form and semi-structured observation form which were developed by the researcher were used as data collection tools. In the quantitative part of the study, the survey was applied to 104 English teachers who are working and teaching second grade English courses in the primary schools of Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. In the qualitative part of the study, an interview was conducted with six English teachers, two focus group interviews were conducted with eight students including four students in each, 16 lesson hours of observation notes were taken in four different classes and an interview was conducted with a school principal. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency and mean and in the statistical analysis of variables, independent samples t- test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used and as a result of analysis six themes and 18 codes were obtained. According to quantitative findings of the study, it was found that teachers' general views on the program were gathered in the level of agree, teachers' views on the objectives of program, content of the program, the teaching and learning process of the program and evaluation part of the programme were gathered in the level of nor agree or disagree. In the results of the study based on qualitative findings, it was found that teachers found the programme good and applicable in general although they requested some arrangements in certain elements of program, and they thought that when their offers were taken into account, the program may be applied more effectively. Likewise, it was also found that the increase in the allocated time of the lesson is needed, an update in textbooks by including and enhancing activities so as to be more effective and enjoyable and attract the attention of students is required. Besides, improving the perceptions and attitudes of primary teachers, parents and school

administrators to teaching English in this class level and to this lesson and defining their roles more clearly to support each other may be effective in achieving success of the program were found. Also, it was found that due to the fact that teachers' practices and teaching approaches are so effective in program's achieving success, it is needed to improve those practices and design and apply such activities providing to create a consistency between teachers' practices and the program. Furthermore, it was found that decreasing class sizes and improvement of technological infrastructure and possibilities of access to technology may be effective in application of program. Moreover, based on observations done it was also found that teachers were carrying out teaching activities apart from targeted two skills (listening and speaking) mainly driven by various reasons, and some classroom activities that do not overlap with the program were realised. In scope of the study, in order to implement program more effectively it is recommended that allocated time of lesson should be increased, and textbooks should be updated by making them include various songs, plays and activities that are appropriate for students' age, interests and levels. It is also recommended that class sizes should be decreased to the level that is suitable for language teaching and learning, and the seating arrangements should be redesigned in classrooms.

Keywords: English program, program evaluation, participatory evaluation, 2nd grade English lesson.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.7. Sayıtlılar	9
1.8. Tanımlar	9
1.9. Kısaltmalar	9
2. ALANYAZIN TARAMASI	10
2.1. Kavramsal Çerçeve	10
2.1.1. Eğitim Programı	10
2.1.2. Öğretim Programı.....	11
2.1.2.1. Hedefler	12
2.1.2.2. İçerik.....	14
2.1.2.3. Eğitim Durumları.....	15
2.1.2.4. Değerlendirme (sınama durumları)	16
2.1.3. İngilizce Öğretiminde Öğretim Programı (syllabus)	18
2.1.4. Program Değişikliği ve Öğretmen.....	22
2.1.5. Program Değerlendirme	25
2.1.5.1. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri.....	27
2.1.5.1.1. Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı	28
2.1.5.1.2. Sistemlere dayalı değerlendirme yaklaşımı	28
2.1.5.1.3. İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı	29
2.1.5.1.4. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı.....	29
2.1.5.1.5. Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı	32
2.1.5.1.6. Niteliksel değerlendirme yaklaşımı	32

2.1.5.1.7. Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı.....	32
2.1.5.1.8. Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı.....	32
2.1.5.1.9. Diğer program değerlendirme yaklaşımları.....	33
2.1.6. Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi	33
2.1.7. Türkiye’de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları	36
2.1.7.1. 1997 programı	37
2.1.7.2. 2006 programı	40
2.1.7.3. 2013 programı	42
2.1.7.3.1. 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programı	42
2.1.8. Erken Yaş Dil Öğrenenleri (Young Learners)	44
2.1.8.1. Yaşın ikinci dil öğrenmeye etkisi	44
2.1.9. Erken Yaş Dil Öğrenenlerinin Özellikleri ve Yetişkinler ile Aralarındaki Farklar....	46
2.1.10. İlkokul 2.sınıf Öğretim Programında Hedeflenen Beceriler (Dinleme ve Konuşma).	50
2.1.11. Dil Eğitiminde Erken Sınıf Düzeyinin Önemi	50
2.1.12. Yabancı Dil Öğretimi İlke ve Yöntemleri.....	51
2.1.12.1. Dil ve dil öğretim teori ve yaklaşımları.....	52
2.1.12.2. Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler	52
2.1.13. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	53
2.1.13.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi	54
2.1.13.2. Doğrudan öğretim (düzvarım) yöntemi.....	55
2.1.13.3. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi	55
2.1.13.4. Sessizlik yöntemi.....	56
2.1.13.5. Tüm fiziksel tepki yöntemi.....	57
2.1.13.6. İletişimsel dil öğretme yaklaşımı.....	58
2.2. İlgili Araştırmalar	59
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	59
2.1.1.1. 2006 programına ilişkin çalışmalar	59
2.1.1.2. 2013 programına ilişkin çalışmalar	62
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	66
3. YÖNTEM	70
3.1. Araştırmanın Deseni.....	70
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Katılımcılar.....	71
3.4. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4.1. Anket.....	73

3.4.2. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu	77
3.4.3. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu	78
3.4.4. Yarı yapılandırılmış gözlem formu	78
3.5. Veri Toplama Süreci	78
3.6. Verilerin Analizi.....	80
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	81
3.8. Araştırmacının Rolü	82
4. BULGULAR VE YORUM	84
4.1. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Veriler	85
4.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	85
4.1.2. Programın Geneline İlişkin Görüşlere Dair Bulgular.....	87
4.1.3. Kazanımlara İlişkin Bulgular	93
4.1.4. İçeriğe İlişkin Bulgular.....	100
4.1.5. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	107
4.1.6. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	117
4.1.7. İlkokul 2. sınıf İngilizce Dersi Eğitim Durumları ile Gerçekleşen Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	124
4.1.8. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Programın Etkili Uygulanmasına Dönük Önerilere İlişkin Bulgular.....	126
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	134
5.1. Tartışma.....	134
5.2. Öneriler.....	140
KAYNAKÇA	143
EKLER	155
Ek 1. Anket Uygulama İzni	156
Ek 2. Anket.....	157
Ek 3. Katılımcı Rıza Formu	161
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	162
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu	163
Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	164
ÖZGEÇMİŞ.....	166

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Değerlendirme yaklaşımları	17
Tablo 2.2. Erken Yaş ve Daha Geç Yaşta Dil Öğrenenlerin Özellikleri	46
Tablo 3.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri	72
Tablo 3.2. Madde Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.1. Tema ve Kod Listesi.....	84
Tablo 4.2. Cinsiyet Bilgileri	85
Tablo 4.3. Mezun Olunan Yükseköğretim Programı.....	85
Tablo 4.4. Mesleki Kıdem Bilgileri	86
Tablo 4.5. 2013-2014 Öğretim Yılında 2. Sınıflarda İngilizce Dersini Yürütme Durumu .	87
Tablo 4.6. Kullanılan Ders Kitabı.....	87
Tablo 4.7. Programın Geneline İlişkin Görüşler.....	88
Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Programa İlişkin Genel Görüşler.....	89
Tablo 4.9. Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programa İlişkin Genel Görüşler	90
Tablo 4.10. Mesleki Kıdeme Göre Programa İlişkin Genel Görüşler	91
Tablo 4.11. Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programa İlişkin Genel Görüşler	91
Tablo 4.12. Kullanılan Ders Kitabına Göre Programa İlişkin Genel Görüşler.....	92
Tablo 4.13. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler	94
Tablo 4.14. Cinsiyete Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler	96
Tablo 4.15. Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler	97
Tablo 4.16. Mesleki Kıdeme Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler.....	97
Tablo 4.17. Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler	98
Tablo 4.18. Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler	98
Tablo 4.19. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler	100
Tablo 4.20. Cinsiyete Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler.....	103
Tablo 4.21. Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler	104
Tablo 4.22. Mesleki Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler	104
Tablo 4.23. Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler	105
Tablo 4.24. Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler.....	105

Tablo 4.25. Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler.....	108
Tablo 4.26. Cinsiyete Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler.....	111
Tablo 4.27. Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler.....	112
Tablo 4.28. Mesleki Kıdeme Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler	113
Tablo 4.29. Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler	113
Tablo 4.30. Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler	114
Tablo 4.31. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	117
Tablo 4.32. Cinsiyete Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	120
Tablo 4.33. Mezun olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	121
Tablo 4.34. Mesleki Kıdeme Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	121
Tablo 4.35. Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	122
Tablo 4.36. Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	27
Şekil 2.2. Katılımcı Değerlendirme	29
Şekil 2.3. TOEFL 2011 Sonuçları	35
Şekil 2.3. 2007-2011 SBS İngilizce Ortalama Net Sayıları.....	35
Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Açıklayıcı Sıralı Desenin Görsel Sunumu	71

1. GİRİŞ

Giriş bölümünde ilk olarak ele alınan probleme ilişkin durum aktarılmaya çalışılmıştır. Ardından çalışmanın amacı açıklanmış, çalışmanın önemine değinilerek çalışmayı diğer benzer çalışmalardan farklı kılan durumlara yer verilmiştir. Daha sonra ise araştırma sorusu ve alt problemler belirtilip çalışmanın sınırlılıkları ve varsayımlarına değinilmiştir. Son olarak ise tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumun bireylerini geleceğe hazırladığı gibi var olan kültürün aktarılmasını da sağlayan bir süreçtir. Birey, eğitim sürecinde bir yandan var olan bilgileri edinirken diğer bir yandan da kendi kişisel özelliklerini keşfederek yeni şeyler üretir, kendi benliğini ve varlığını geliştirir. Günümüz eğitim anlayışında bireyin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra yabancı dil öğrenme ve en az bir ya da iki yabancı dilin etkin bir kullanıcısı olma da bireyde bulunması gereken ve öne çıkan özellikler olarak ortaya çıkmaktadır.

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil eğitimi özelde de İngilizcenin öğretimi uzun yıllardır eğitim dünyasının gündeminden düşmemiş olan bir konudur. Hala yabancı dil eğitiminin sorunları tartışılmaya ve bu eğitimin kalitesini artırma çalışmalarına devam edilmektedir. İngilizce öğretimi ile ilgili uzun yıllar pek çok çalışma yapılmış, düzenlemeye gidilmiş ve 1997 yılına kadar İngilizce öğretimi Türkiye’de en erken ortaokul düzeyinde verilirken, 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemine geçiş ve yeni düzenleme ile ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren İngilizce öğretimi başlatılmıştır. 2006 yılında ise yapılandırmacılık anlayışının etkisi ile eğitim programlarında yeni düzenlemelere gidilmesi ve güncellemelerin yapılması ihtiyacı hissedilerek İngilizce öğretim programı da güncellenmiş ancak yine İngilizce eğitiminin 4. sınıftan itibaren verilmesine devam edilmiştir. Ancak son yıllarda İngilizce eğitimi alanında yapılan çalışmalar ve diğer ülkelerde yapılan değişikliklerin etkisi sonucunda yabancı dil eğitimine daha erken yaşlarda başlama eğilimi görülmektedir. Böylece bu eğilim Türkiye’de kendisini göstermiş ve ayrıca eğitim kademelerinde yapılan 8+4 sisteminden 4+4+4 olarak adlandırılan yeni sisteme geçiş ile 2013 yılı itibariyle öğretim programlarının bazıları (İlköğretim Fen Bilimleri, İlköğretim İngilizce, Ortaokul Matematik, Ortaöğretim Biyoloji, Ortaöğretim Fizik, Ortaöğretim Kimya ve Ortaöğretim Matematik programları)

güncellenmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlaması kararlaştırılarak bu karara uygun olarak İngilizce öğretim programları yenilenmiş ve yeniden düzenlenerek kademeli olarak ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler. Bu bakımdan, Varış'ın (1988, s.17-18) ve Kısakürek'in (1969) de vurguladığı gibi, eğitim programları eğitilenlerin ya da öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar olan pek çok çalışmaya kılavuzluk etmektedir. Milli Eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Buna göre, Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü görevi görmektedir. Eğitim programları ayrıca, insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için uygulanan bir araç olarak da işlev görmektedir.

Ekşi'nin (2013, s.324) de belirttiği gibi "1980'li yılların başlarında İngilizce çok az ülkenin devlet ilkokullarında yabancı dil olarak okutulmaktaydı. Ancak, günümüzde küresel çaptaki eğilim ve gereksinimleri takiben, çoğu ülke ya İngilizceyi devlet ilkokullarında öğretmekte ya da mümkün olan en kısa zamanda bunu yapmayı planlamaktadır. Özel okullar ise, buna daha fazla önem vermekte ve İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlamakta ayrıca daha fazla ders saatini İngilizce öğretimine ayırmaktadır. İngilizce ortak bir dil (lingua franca) haline gelmiştir ve dünyanın diğer ülkeleri ile uyum sağlamanın en önemli aracı olarak görülmesinden dolayı da popülerlik kazanmıştır." İngilizcenin bu konumuna, daha erken dil öğrenmeye başlayan çocukların avantajlı olduğunu öneren çeşitli çalışmalar da katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, erken yaşta İngilizce öğretimi örgün eğitime hızlı bir giriş yapmıştır. Pek çok hükümet için çocuklara yabancı dil öğretimi son on yılda kenara itilen bir konudan çok üzerinde çalışılan esas meselelerden biri haline gelmiştir. Giderek daha fazla ülke ikinci ya da yabancı bir dilin öğretimine öğrencilerin okul yaşamlarında daha erken bir yaşta başlamaktadır. Ancak yapılan değişikliklerin pek çok durumu da beraberinde ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. "Bir karar alındığı zaman değişimi mümkün olan en hızlı zamanda hayata geçirmek, siyasetin doğası olarak görülmekte ancak, hıza yapılan vurgu, ilkel kararlar alınmasını, detaylı planlamalar yapılmasını ve sürekli bir araştırmanın yapılmasını mümkün kılmamaktadır" (Williams, 2011, s.204). Haznedar (2012, s.52) ise bu

konuyu “öte yandan, reform yapıcıların, yapılan yeniliklerden istenilen çıktılardan elde edilmesinde öğretmenlerin kritik rolünün farkında olup olmadıkları da belli değildir. Belki, yapılan reformun temel zayıflıklarından birisi de görev yapmakta olan öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamada yeterli olup olmadıkları konusunda karar vermedeki yetersizliktir” diyerek belirtmiştir.

Türkiye’de de program değişiklikleri ön deneme yapılmadan hemen uygulanmakta ve gerekli altyapı (hem insan hem de araç gereç ve fiziki ortam) hazırlanmadan işleme konulmaktadır. Yapılan program değişikliği köklü bir değişiklik getirerek İngilizce öğretiminin daha küçük yaşta başlatılmasını sağlamış ancak öğretmenlere programla ilgili bir bilgilendirilme yapılmayıp, kendi başlarına bu durumun içinden çıkmaları ve merkezden gönderilen öğretim programını anladıkları kadarı ile uygulamaları beklenmiştir. Öğretmenler, ilk kez bu kadar küçük bir yaş grubu ile öğretim yapacaklardır ve öğretmenlerin bu yaş grubunun gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca merkezi olarak hazırlanan programların ve ders kitaplarının okullarda uygulanması sırasında da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda destek alabilecekleri herhangi bir birim de bulunmamaktadır. Yapılan her değişiklik pek çok farklı felsefi anlayışı da beraberinde getirmektedir. Özellikle 2. sınıf ve 3. sınıf düzeyinde yalnızca dinleme ve konuşma becerisinin hedeflenmesi ve diğer becerilerin hedeflenmeyerek yalnızca bu becerilerin geliştirilmeye çalışılması anlayışı uzun süredir dört becerinin öğretimini birlikte yapan öğretmenler için oldukça yeni bir durumdur. Öte yandan, eğer programın uzun vadede başarıya ulaşması hedefleniyorsa ve Milli Eğitim sisteminde İngilizce öğretimine ilişkin yeni bir karar olarak uygulanan becerilerin aynı anadil ediniminde kazanılan sıra ile öğretilmesi konusunda da başarı sağlanmak isteniyorsa; uzun yıllardır dört becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bütüncül bir şekilde öğretimini yapan öğretmenlerin bu alışkanlıklarının değiştirilmesi ve bu yeni anlayışa uyum sağlamaları gerekmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçları da programın öngördüğü becerilerin öğretimini yapmaları konusunda da gerekli bilgilendirmelerin öğretmenlere yapılması ve bu anlayışın benimsetilmesinin programın başarıya ulaşmasına katkı getirebilir. Yapılandırıcılık anlayışına geçişte uygulanan bu anlayışın öğretmenlere anlatıldığı ve tanıtıldığı seminerlerin benzerleri 2. ve 3. sınıflarda İngilizce öğretimi yapan öğretmenlere hangi becerilerin hedeflendiği ve niçin bu kararın alındığı, becerilerin sıralanışı vb. gibi konularda yeni programın tanıtımı ve geliştirilmesi için de uygulanması faydalı olabilir.

Kırkgöz (2005, s.165), “Türkiye’de İngiliz dili eğitimi ulusal düzeyde geniş çapta tartışılan bir konu olagelmıştır. Tartışma genellikle İngilizce öğrenmeye yönelik imkânların ve İngiliz dili eğitiminin kalitesinin artırılmasına odaklanmıştır. Ancak, her zaman ideal dil politikaları ile gerçek sınıf uygulamaları arasında bir boşluk ve farklılık olmuştur.” diyerek Türkiye’deki İngilizce öğretimine ilişkin durumun bir boyutunu özetlemiştir. Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin Türkiye’de uzun yıllardır üzerinde çalışılan ancak istenilen sonuçların alınmadığı bir alan haline geldiği söylenebilir. Özellikle İngilizce öğretiminin yetersiz olduğu yönünde görüşlerin birçok ortamda hem bu işi yürüten kişiler (öğretmenler) ve alanın akademisyenleri hem de veliler, sivil toplum kuruluşları gibi pek çok kişi ve gruptan geldiği görülmektedir. Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitime özelde ise İngilizce öğretime ayrılan emek, zaman ve para ile ters orantılı bir şekilde ürünler elde edildiği belirtilmekte ve diğer ülkeler ile kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde sorunlar yaşadıklarına yönelik görüşler toplumun pek çok kesimi tarafından ortaya atılmaktadır. Bunun sonucu olarak İngilizce öğretimi nasıl yürütülmektedir? ve İngilizce öğretiminde hangi noktalarda eksiklerimiz var veya ne gibi yanlışlar yapıyoruz?, İngilizce öğretiminde ve programlarında ne tür düzenlemelere ve yeniliklere ihtiyaç vardır? gibi sorular karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada Türk Milli Eğitim sisteminde İngilizce öğretiminin temeli olacak olan 2. sınıf İngilizce dersi ve öğretim programının oldukça önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. İngilizce öğretiminin temeli sayılabilecek bu sınıf düzeyinde yapılacak yanlış uygulamaların bu dille yeni tanışan öğrencileri özellikle duygusal yönden, yabancı dile ve bu dili öğrenmeye ilişkin tutumları ve motivasyonları gibi açılardan çok daha fazla etkileyebileceği ve işin temelde sistematik bir şekilde ele alınarak istenilen bir şekilde yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada bu sınıf düzeyindeki programın değerlendirilmesinin bu soruların bazılarına yanıt getirebileceği düşünülmektedir. Program değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı önemli olmakla birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.274). Eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde sağlam veriler toplamak ve bu verilerin yorumlamak için bir dizi araştırma yapılması gerekir. Değerlendirmeden alınan sonuçlar programın daha iyi geliştirilmesi, daha verimli ürün alınması için kullanılır (Varış, 1988, s. 252). Öğretmenler ve öğrenciler programın birinci elden kullanıcıları oldukları için eğitim programının değerlendirilmesi sırasında onlardan görüş alınması büyük bir role ve öneme sahiptir. Bu araştırmada değerlendirme çalışması sonuçlarından elde edilecek verilerin

işlevsel olmasını sağlamak amacıyla, İngilizce öğretim programı, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, bu uygulamalardan etkilenebilecek öğrenciler ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği için çalışmanın katılımcı odaklı bir değerlendirme anlayışını yansıttığı söylenebilir. Katılımcı değerlendirme; değerlendirilen hedef kitle, proje, gelişim, program içerisinde yer alan topluluk, grup ya da bireylerle herhangi bir şekilde iş birliği içinde çalışan, profesyonel değerlendirmeciler, yardımcıları ve araştırmacıları kapsar ve katılım odaklı değerlendirme yaklaşımı, program değerlendirmesi alanında gittikçe önemi artmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 141-142). Bu çalışmada katılımcı gözle programın bütün öğelerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Katılımcılara dönük olarak veya katılımcılarla birlikte yapılacak her iş ve etkinliğin değerlendirilmeye çalışılan programın etkili bir şekilde uygulanmasında katkısının ve öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada dikkate alınan ve katılımcı odaklı değerlendirme olarak ifade edilen değerlendirme yaklaşımı Cousins, Earl ve Whitmore' un (1992; 1995; 1998) katılımcı değerlendirme (participatory evaluation) yaklaşımına dayanmaktadır. 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının katılımcı görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi bu programın daha etkili bir yabancı dil öğretimine göre düzenlenmesini sağlayabilir. Ayrıca, yenilenen programın hazırlanması sırasında dikkate alınması gerektiği halde alınmayan durumların neler olduğu, öğretmen görüşlerine göre programın uygulanabilirliği ve ne derece başarılı olduğu, öğretmenlerin bu programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve karar vericilere bu programın ileriye dönük uygulanabilirliğine ilişkin önerilerde bulunmak açılarından katkı getirebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırma, İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğelerine ilişkin (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) olarak katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen çabaların bir sonucudur. Bunun yanı sıra, yapılan gözlemler ile de öğretim programının eğitim durumları ile gerçekleşen programın eğitim durumlarının nasıl olduğunu açıklamak ve katılımcıların görüşlerine dayalı olarak programı uygulama aşamasında karşılaşılan güçlükler ve programın geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Bu amaçla genel anlamda şu problem ifadesine yanıt aranmıştır:

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin katılımcıların (öğretmen, öğrenci ve okul müdürü) görüşleri nelerdir ve bu program ile gerçekleşen programın eğitim durumları nasıldır?

Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.3. Alt Problemler

1. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının geneline yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) mezun olunan yükseköğretim programı
 - c) mesleki kıdem
 - d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
 - e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) mezun olunan yükseköğretim programı
 - c) mesleki kıdem
 - d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
 - e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının içerik ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) mezun olunan yükseköğretim programı
 - c) mesleki kıdem
 - d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
 - e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) mezun olunan yükseköğretim programı
 - c) mesleki kıdem
 - d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
 - e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) mezun olunan yükseköğretim programı
 - c) mesleki kıdem
 - d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
 - e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öngördüğü eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları nasıldır?
7. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri ile diğer katılımcıların (öğrenci ve okul müdürü) görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesidir.

Bu araştırma ile ilkokul 2. sınıfta uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında) ilk elden kullanıcıları olan programı uygulayan öğretmenler ve doğrudan etkilenen öğrenciler ve bir okul müdürünün görüşlerine ve yapılan ders içi gözlemlere dayalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma, ikinci sınıflarda yürütülen programın daha etkili bir yabancı dil öğretimine bu sınıf düzeyinde uygulanan öğretim programı konusunda katılımcı görüşlerine başvurarak katkı getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yenilenen programın hazırlanması sırasında dikkate alınması gerektiği halde alınmayan durumların neler olduğu, öğretmen görüşlerine göre programın uygulanabilirliği ve ne derece başarılı olduğu, öğretmenlerin bu programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve karar vericilere bu programın ileriye dönük uygulanabilirliğine ilişkin önerilerde bulunmak da bir diğer amaçtır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın yeni program (2013 programı) hakkında alan yazında çok az çalışmaya ulaşılmamasından dolayı eldeki çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Öte yandan, bu programla ilgili uygulayıcı olan öğretmenlerin

görüşlerinin belirlenmesi ve bu süreçte yaşanan sorunların ortaya konulması bakımından da program geliştiricilere öneriler getirmesi açısından da önemlidir. Programın ifade edilen sorunların dikkate alınarak yeniden düzenlenmesine katkısı olabileceği söylenebilir. Uygulayıcılar olan öğretmenler açısından da programı uygularken yaşadıkları sorunlara yönelik diğer öğretmenlerin ne gibi çözüm önerilerinin olduğunu görmeleri yönünden de faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan öğrenci odak grup görüşmelerinin de bu yaş grubu öğrencilerinin İngilizce 'ye ilişkin nasıl bir beklenti içinde olduklarını göstermesi noktasında da çalışmanın alanyazına bir katkısının olması beklenmektedir.

Önceki yıllarda İngilizce programlarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak birinci kademe ya da ortaokul düzeyi ve ağırlıklı olarak 2006 programına dönük olarak yürütülmüştür. Bazı çalışmalar (Erbilen Sak, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Yaman, 2010) birinci kademeye yani 4. ve 5. sınıflara yönelik olarak; bazı çalışmalar (Güneş, 2009; İnam Çelik, 2009; Karcı, 2012; Orakçı, 2012; Seçkin, 2011; Yörü, 2012) ise yalnızca birinci kademe ya da ortaokul düzeyinden bir sınıf düzeyini ele almıştır. Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak 2006 İngilizce öğretim programının uygulanmasından sonra yürütülmüştür ve desen olarak çoğunlukla betimsel tarama deseni seçilerek yürütülmüşlerdir. 2013 programına ilişkin olarak yürütülen çalışmalarda da benzer bir durum ortaya çıkmış ve ağırlıklı olarak bu çalışmalar betimsel nitelikte ve programa veya ders kitabına ilişkin görüşler şeklinde olmuş, yalnızca anket veya görüşme teknikleri kullanılmış ve yalnızca bir yöntemle dayalı olarak sınırlı katılımcı ile bu çalışmalar yürütülmüştür. 2013 programına dönük olarak yapılan bir çalışmada ise başarı testi geliştirilmiştir (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Ekuş ve Babayiğit, 2013; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özudoğru ve Adıgüzel, 2015; Şad ve Karaova, 2015; Yaşar, 2015; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Bu programa ilişkin olarak yapılmış ve herhangi bir değerlendirme yaklaşımını temele alan bir program değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışma 2013 programının 2. sınıf düzeyine yönelik olarak karma yöntem anlayışıyla yürütülmüştür. Eldeki çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran özelliklerden biri incelediği program ve ele aldığı sınıf düzeyi iken, çalışmanın karma yöntem deseninde olması da bir diğer farklılıktır. Ayrıca araştırmayı farklı kılan bir yön ise temele aldığı program değerlendirme yaklaşımı olan katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıdır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

1. Nicel kısımda Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapıp, 2013-2014 ve/veya 2014-2015 eğitim-öğretim yılları boyunca ilkökul 2. sınıflarda İngilizce dersi öğretim programını uygulayan 104 İngilizce öğretmeni, nitel kısımda görüşme yapılan altı İngilizce öğretmeni, sekiz öğrenci, bir okul müdürü ve gözlem yapılan üç okul ile,
2. Yöntem açısından karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen,
3. Veri toplama araçları açısından anket, bireysel ve odak grup görüşme formları ve gözlem formu ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. İngilizce öğretmenlerinin 2. Sınıf İngilizce öğretim programının öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

1. İngilizce Öğretim Programı: İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğretmeye yönelik olarak MEB tarafından 2013 yılında hazırlanmış olan program.
2. Erken Yaş Dil Öğrenenleri: 5- 12 yaş aralığında bulunan öğrenciler.

1.9. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ADÖÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

AB: Avrupa Birliği

AK: Avrupa Konseyi

TFT: Tüm Fiziksel Tepki

2. ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve araştırma problemiyle ilgili açıklamalar ve ele alınan problemle ilişkili görülen kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Başlıklar tek tek incelendiğinde ise; ilk olarak eğitim programı ve öğretim programı ve öğeleri, İngilizce öğretiminde öğretim programı, program etkililiğinin incelenmesi, programda öğretmenin yeri ve önemine değinilmiştir. Ardından ise Türkiye’de yabancı dil eğitimi başlığında yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişimine yer verilmiş, Türkiye’de ilköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programları (1997, 2006 ve 2013 programları) açıklanmış ve erken yaş dil öğrenenleri (young learners) ile yaşın ikinci dil öğrenmeye etkisi konularına değinilmiştir. Erken yaş dil öğrenenlerinin özellikleri ve yetişkinler ile aralarındaki farklar açıklandıktan sonra ilkokul 2. sınıf öğretim programında hedeflenen beceriler (dinleme ve konuşma becerileri) başlığı altında bu becerilerin önemi vurgulanmış ve dil eğitiminde erken sınıf düzeyinin önemi de ayrı bir başlık altında incelenmiştir. Daha sonra, yabancı dil öğretimi ilke ve yöntemleri üzerinde durulmuştur. Son olarak ise, araştırma problemi ile ilgili olarak yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Eğitim sürecinde eğitim programlarının önemli bir rolü vardır. Eğitim programı yoluyla bireylerin istenilen özellikleri kazanmaları sağlanmaya çalışılır. Eğitim ve öğretim programı kavramı ilgili alan yazında pek çok farklı araştırmacı tarafından değişik açılardan tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramını Ertürk (2013, s.105) “tasarlandık durumların gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim faaliyetlerini zaman ve sıra belirterek gösteren” şeklinde tanımlamıştır. Varış’a (1969, s. 27-28) göre ise, eğitim programı “ne amaçlar, dersler ve konular listesidir, ne de öğretmenin eline verilen ve uyması istenen basılı bir kitaptır. Eğitim programı kavramı, belli bir taksonomi içinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli muhtevayı, uygulamada kullanılan metodları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsar”. Uşun (2012, s.2), eğitim programını “bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik), ve nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile

yapılacağını (eğitim durumları) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlençe)” olarak tanımlanmıştır. Demirel (2012, s.4) tarafından ise “Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” diyerek tanımlanmıştır. Posner’a (1995, s.5) göre ise eğitim programı hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi ya da bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı veya içerik tasarımıdır. Eğitim programı, içeriği (dış ölçütler ve yerel hedeflerden) alır ve onu etkili bir öğretim ve öğrenmeyi nasıl oluşturacağına ilişkin bir plan olarak şekillendirir. O, bu yüzden bir konular listesinden ve önemli bilgi ve beceriler (girdi) listesinden daha fazlasıdır. O, istenilen öğrenci performansı çıktısının nasıl başarılacağına bir haritasıdır. Ayrıca onun içinde öğrencilerin istenilen sonuçlara erişmesini daha olası kılmak için uygun öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme yöntemleri de önerilir (Wiggins ve McTighe, 2006, s. 6). Görüleceği gibi eğitim programına ilişkin pek çok farklı tanım bulunmaktadır, ancak tanımlardaki ortak nokta her bir tanımın genel kabul olarak programı oluşturan öğeler olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine doğrudan ya da dolaylı olarak atıfta bulunmalarıdır. Eğitim programlarının en önemli yansımaları ve detaylandırılıp, netleştirildikleri yerler ise öğretim programlarıdır.

2.1.2. Öğretim Programı

Eğitim programıyla ilişkili temel kavramlardan birisi de öğretim programıdır. “Öğretim programı bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2010, s.4). Demir (2006, s.1) “Öğretim programı, milli eğitimin ve okulların amaçları doğrultusunda öğrenmeye ve öğretime ilişkin hazırlanan etkinlikler ve yaşantıları içermektedir” demiştir. Öğretim programını yetişek olarak ifade eden Ertürk (2013, s.14) ise, öğretim programında yetiştirilmek istenen kişinin geçirmesi tasarlanan yaşantıların belli esaslara göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kesim öğretim programıdır. “Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır” (Küçükahmet, 2009, s. 9). Gülerüz (2001; akt. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.11) ise, “belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak

derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmaları” öğretim programı olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programının genellikle dört öğeden oluştuğu kabul edilmektedir (Demirel, 2012, s.5 Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.11) ve bu öğeler; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme (sınama durumları) dir. Her bir öğenin özellikleri ve neleri içermesi gerektiği, nasıl hazırlanması gerektiği ve bu öğelerin programa olan etkisi başlıklar halinde aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.2.1. hedefler.

Sönmez (2012, s.31), “toplumsal gerçek, konu alanı, kişi ve doğayı göz önüne alıp, bunlardan birine ters düşmeden, onlarla dirik bir denge kurarak saptanan hedeflere aday hedefler” adını vermiştir. Ayrıca bu aday hedeflerin de eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçerek olası hedeflere dönüştüğünü belirtir. Demirel (2012, s.95), ise hedefleri öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler olarak tanımlamış ve bu özelliklerin de bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabileceğini belirtmiştir. Demirel (2012, s.95), eğitimde hedeflerin üç düzeyde olduğunu belirtmiştir:

Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen *uzak hedef*,

Uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan *genel hedef*,

Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler de *özel hedefler* olarak tanımlanmıştır. (vurgu ve italikler metnin aslında var.)

Uzak hedefler, bir ülkenin eğitim hedeflerinin en üst seviyesini oluşturmaktadır. Bu hedefler ülkenin siyasi felsefesinin yansıtmakta ve oldukça genel ifadelerle belirtilmektedir (Demirel, 2012, s.95; Bilen, 2002, s.11; Kablan, 2013, s.129). Uzak hedefler, eğitim sisteminin yetiştirmeyi öngördüğü insan niteliklerini içeren ifadelerden oluşur. Türk Milli eğitiminin uzak hedefleri, 1973 yılı 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda şöyle belirtilmiştir:

Türk Milletinin bütün fertlerini,

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve

daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Resmi Gazete, 1973; sayı, 14574).

Uzak hedeflerin daha somut, ulaşılabilir ve uygulanabilir kılınması için uzak hedeflere göre belirlenen genel hedefler belli bir eğitim ya da okul türünün ulaşılması gereken konumu belirleyen daha sınırlandırılmış genel nitelikler olarak ifade edilmektedir (Sözer, 2003, s.35; Çelik, 2006; akt. Kablan, 2013, s.129). Ertürk'e (2013, s.15) göre genel hedefler iki düzeyde düşünülebilir. Bunlar eğitim genel hedefleri ve okulun genel hedefleridir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedeflerin bir bakıma yorumlanmasıdır. Eğitimin genel hedefleri belirlenirken, ülkenin mevcut şartları ile varılmak istenen şartlar arasındaki farkın giderilmesi doğrultusunda bireyin sahip olması gereken özellikler düşünülerek belirlenir.

Özel hedefler ise; belli bir konu alanı ya da çalışma alanında öğrenciye kazandırılması uygun görülen bilgi, beceri, yetenek, tutum ve alışkanlık gibi özelliklerdir. Bu açıdan "özel hedefler, belli bir seviyedeki belli bir ders kapsamında öğrenciye kazandırılması uygun görülen öğretim hedefleri olarak tanımlanabilir" (Kablan, 2013, s.130). Ertürk (2013, s.16) ise özel hedeflerin öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlandığını ve belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde bu hedeflerin yakından işe koşulduğunu belirtir. Özel hedefler olarak İngilizce öğretim programında her sınıf düzeyi için belirtilen hedefler örnek olarak gösterilebilir.

Ornstein ve Hunkins (2009, s.229), postmodern kamptaki eğitimcilerin hedeflerin davranışsal olarak ifade edilmesine tamamen karşı çıktıklarını ve hedeflerin yalnızca genel

olarak ifade edilmesi taraftarı olduklarını ifade etmektedirler. Doll, (1993, s. 170-174) ise hatta bazı postmodern eğitim programcılarının eğitimcilerin insanların neyi öğrenmesi gerektiği, nasıl davranması gerektiği ve hangi becerileri edinmesi gerektiğine karar vermeye hakları olmadığını savunduklarını belirtir. Günümüzde eğitim uygulamalarına yön veren ve gittikçe yaygınlaşan oluşturmacı [yapılandırmacı] eğitim anlayışı da amaçların davranışsal olarak önceden belirlenmesine karşı çıkmakta ve oluşturmacı öğretim deseninde kazanılacak amaçları ve içeriği değişik alan ve basamaklarda bilgi, beceri, değer, tutum gibi ayırmanın uygun olmadığını söylemektedirler. Bunlar yaşamda iç içedir. Oluşturmacı öğretim uygulamalarında öğrenci önce amaçları kendine göre yorumlamalı ve kabul edip benimsemelidir. Bu amaçların katı ve davranışa dönük olmaması gerektiği, daha esnek olması gereği açıktır. Ayrıca bu amaçlar, öğretim ve değerlendirme sürecinde baskın bir şekilde sunulmamalıdır (University of Alberta, 2001; akt. Doğanay ve Sarı, 2010, s.61). Wilson' a (1996, s. 208) göre “Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil; öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır”. Çelik (2006, s. 14) ise hedeflerin önemini “Eğitim programlarının belki de en önemli ögesi hedeflerdir. Hedefler, ulaşılması beklenen düzey ya da aşamadır. Toplumları geleceğe taşımada eğitimin önceden planlanmış, tasarlanmış öngörülerini, kısaca hedefleri olmalıdır” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programlarında yer alan hedefler ögesinden sonraki bir diğer boyut ise içeriktir.

2.1.2.2. içerik.

Bilen (2002, s.18), eğitim programlarının geliştirilmesinde ikinci aşamanın içerik boyutu olduğunu belirtir. Varış (1988, s. 21), program geliştirmeyi “okul içinde ve dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik yapılan koordine çalışmalarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012, s.122-127) ise; içeriği kültürün belli bir bölümünü inceleyen konu alanlarından, eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemelerin bazı sistematik bağlarla birleşerek oluşturdukları bilgi bütünü olarak ele almaktadır. Ayrıca “içerik öğrenciden kazanması beklenen bazı bilgi ve yeterliklerle ilgili konu alanlarıdır” (Lunenberg, 2011, s.1). Varış'a (1988, s. 155) göre içerik, olguların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. Bu sebeple, belli bir disiplinde anlam taşıyan bölümleri saptayan, aktif çaba göstererek düzenleyen bilim

adamlarının çalışmaları ve yapıtları ile içerik arasında ilişki kurmakta yarar olduğunu belirtmiştir.

İçerik düzenlenirken hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersin içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani; içeriğin hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.40).

Seçilen konular, öncelikle toplumsal ve bireysel yarar sağlamalıdır. Seçeceğimiz konular öğrenmeye değer olmalı ve bilgi dünyasında yeri olmalıdır. Konular geçerli ve güvenilir ayrıca sosyal gerçeklerle de tutarlı olmalıdır (Kemertaş, 2001, s.38). İçerik, program geliştirme çalışmaları içinde üzerinde en az durulan program ögesidir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.233). Çoğu zaman içerik istendiği takdirde çağrılıp programa yerleştirilebilecek sabit bir öğe işlevi olarak değer grmuştr (Bilen, 2002, s.19). Günümüzde içeriğin seçimi, yapısı ve içeriğe ilişkin kavramlar üzerinde araştırmalara gittikçe daha çok yer verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.234). Hedefler ve hedeflere uygun içerik belirlendikten sonra eğitim durumları boyutu ele alınarak hedef ve içeriğe uygun öğrenme yaşantıları hazırlanır.

2.1.2.3. eğitim durumları.

Lunenberg, (2011, s.4) “Öğretim için bir planın geliştirilmesi ve uygulanmasında bize yardımcı olan pek çok temel soru vardır. Tanımdan ya da yaklaşımdan bağımsız olarak bir eğitim programı üç ana bileşen halinde organize edilebilir; hedefler, içerik veya konu alanı ve öğrenme yaşantıları. Hedefleri bir yol haritası gibi (nereye gidiyoruz?), içeriği “ne” ve öğrenme yaşantılarını da “nasıl” olarak düşünebiliriz” diyerek eğitim durumlarının eğitim programının ana bileşenlerinden bir olduğunu dile getirmiştir. Sönmez (2012, s.149), eğitim durumu ögesini “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması” olarak tanımlar. Eğitim durumları, öğrencilere istedik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutu ve öğrenme sürecini kontrol etmek için yapılan düzenlemeler olarak ifade edilebilir. ğrenme ve öğretme yaşantıları, programın hedefler ve içerik boyutundan anlamlı bir yolla oluşturulmalı ve yaşantılar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde örgütlenmelidir (Baykara, 2013, s.173). Demirel (2012, s.135), eğitim durumlarının, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluştırmakta

olduğunu, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin bu aşamada ele alınmakta olduğunu belirterek eğitim durumlarının öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebileceğini savunur. Öğretim süreçlerinde (eğitim durumları) ise “nasıl öğretilim” sorusuna yanıt aranmakta olduğunu ve bireylerde istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenmeye ilişkin düzenlenmelerin bu aşamada ele alınmakta olduğunu vurgular. “Eğitim hedeflerinin seçilen ders konu ve etkinlikler aracılığı ile gerçekleşmesi eğitim durumları aşamasında gerçekleşir ve eğitim durumları özet olarak öğrenme-öğretim durumunu etkileyen tüm değişkenle kapsar” (Varış, 1988, s.343). Ertürk'e (2013, s.87) göre ise; eğitim durumları, planlı eğitim faaliyetleri ile istedik davranışları meydana getirici öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasıdır.

“Eğitim durumları ögesi, bir programının omurgasıdır. İhtiyaç analizleri ile belirlenen eğitimsel ihtiyaçlar birer hedef haline gelip eğitim durumları aşamasında karşılığını bulur. Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim durumlarındaki öğrenme deneyimlerinin etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur” (MacKeracher, Suart ve Potter, 2006). Bir eğitim durumu belirlenmiş bir zaman birimi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır. Ayrıca eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdendir. Bunların yanı sıra eğitim durumu; pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen, öğrenci, öğrencilerin sağlık durumu, dil yeteneği gibi diğer öğeleri de içermektedir (Bilen, 2002, s.17). Bir programda son öge olarak değerlendirme boyutunda nasıl bir değerlendirmenin yapılacağı ve ne tür işlemlerin uygulanacağına bu aşamada karar verilir.

2.1.2.4. değerlendirme (sınama durumları).

Demirel'e (2012, s.152) göre, “sınama durumları öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istedik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istedik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumları düzenlenebilir. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak olasıdır”. Ayrıca “öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne ölçüde kazandığını, kazanmadıysa neden kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi sınama durumunun kapsamı içindedir” (Sönmez, 2012, s.451) ve değerlendirme, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma sürecidir” (Özçelik, 1981, s.160). Eğitim programı tasarısının

en son ögesi değerlendirmedir. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998a, s.21). Özçelik'e (2010, s. 231) göre "değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımından yorumlama işidir". Küçükahmet (2009, s.247) ise Özçelik'ten farklı olarak sınıf içi değerlendirmenin öğretmenler tarafından düzenin devamını sağlamak, öğretime rehberlik etmek ve notları belirlemek amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Değerlendirme genellikle öğretmen tarafından öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan etkinlikleri tanımlar. Etkinlikler; doğrudan ölçme araçlarından elde edilen verileri (hedefe dayalı testler) veya dolaylı verileri (gözlem listesi) içerebilir. Öğretmenler genellikle öğrencilerden aldıkları proje veya yazılı testleri sayısal puan, harf, not veya açıklayıcıları sıralama olarak notlandırmaktadırlar (Marsh, 2004, s. 49).

Yapılandırmacı değerlendirmede ise, değerlendirme yapılsa da öğrenme devam eder. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu noktada ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1999, s.122). "Yapılandırmacı değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsatlar verir" (Şaşan, 2002). Temel (2010, s.6) ise, günümüzde olabildiğince sık ve çok çeşitli araç ve gözlemlere dayalı ölçme ve değerlendirmeler yapılması gerektiği yargısının eskiye göre daha pekişmiş gözüktüğünü vurgulamış ve bu nedenle, uygulanması ve uygulanmaması gereken eski-yeni yaklaşım ve teknikleri karşılaştırmalı olarak şöyle belirtmiştir (bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1

Değerlendirme yaklaşımları

DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI	
ESKİ	YENİ
<ul style="list-style-type: none"> • "Öğretimi planlama", "uygulama" ve "değerlendirme" birbirinden kopuk süreçlerdir. • Ölçme ve değerlendirme bir ya da iki tekniğe dayalı olarak yapılır. 	<ul style="list-style-type: none"> • "Öğretimi planlama", "uygulama" ve "değerlendirme" birbiriyle sıkı sıkıya ilintilidir. • Dengeli şekilde değişik ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılır.

 DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

ESKİ	YENİ
<ul style="list-style-type: none"> Değerlendirmede öğretmen kendisini tek yetkili olarak görür. 	<ul style="list-style-type: none"> Ana-baba diğer öğretmenlerin, arkadaşların, en önemlisi de öğrencinin kendi kendini değerlendirmesiyle, çok yönlü bir değerlendirme yapılır.
<ul style="list-style-type: none"> Bir tek bildirim ve geri-bildirim tekniği kullanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> Değişik bildirim ve geri-bildirim teknikleri kullanılır.
<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciden tek doğru cevap beklenir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin konunun özünü ve konu ile ilgili kavramları anlayıp anlamadığına bakılır.
<ul style="list-style-type: none"> Her ünite sonunda birikime dayalı sınav yapılır. 	<ul style="list-style-type: none"> Her ünite sonunda öğrencinin birikimi değerlendirilerek düşünmesi sağlanır.
<ul style="list-style-type: none"> Ölçme ve değerlendirmede yalnızca not verme amaçlanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmeleri sağlanır.
<ul style="list-style-type: none"> Yeni konular planlanırken ve öğretilirken, öğrencilerin önceden öğrendikleri göz önüne alınmaz. 	<ul style="list-style-type: none"> Yeni konular planlanırken, öğrencilerin önceden öğrendikleri ve birikimleri göz önünde bulundurulur.
<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin sadece bilgisi ölçülür ve değerlendirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin bilgisi ile birlikte bilgiyi uygulama becerisi değerlendirilir.
<ul style="list-style-type: none"> Cezalandırma veya ödüllendirmeye dayalı yapılan değerlendirme. 	<ul style="list-style-type: none"> Geliştirme-yetiştirme temelli değerlendirme.

Not: Tablo 2.1 Temel (2010)'dan faydalanarak oluşturulmuştur.

2.1.3. İngilizce Öğretiminde Öğretim Programı (Syllabus)

Öğretim programı (syllabus) kavramı program geliştirme alan yazınına ek olarak İngiliz dili öğretimi (ELT) alan yazınında da tanımlanmaya ve ortaya konulan farklı türleri ile bazı çalışmalarda ifade edilmeye çalışılmıştır (Krahnke, 1987; Nation ve Macalister, 2010; Reilly, 1988; Richards, 2013; Ur, 2007). Ur (2007, s.176) öğretim programını genellikle liste içeren bir doküman olarak tanımlarken, bu listenin “derste öğretilecek olan her şeyi açıkça belirten bir yapıda olduğunu; listenin ana elemanlarının içerikte yer alacak maddeler (kelimeler, yapılar ve konular) ya da süreçler (görevler, yöntemler)” olduğunu söyler. Krahnke (1987, s.2) ise öğretim programının eğitim programından daha özel ve somut olduğunu ve eğitim programının çok sayıda öğretim programını içerebileceğini belirtir. Krahnke (1987, s.2) ayrıca; eğitim programının yalnızca hedefleri belirtebileceğini (öğretim sonunda öğrenenlerin neleri yapabileceği); ancak öğretim programının ise

öğrencileri bu hedeflere taşımak için kullanılacak derslerin içeriğini de açıkça belirttiği görüşünü savunur.

Krahnke (1987, s.10-13) altı farklı öğretim programı tasarım türü (yapısal, işlevsel, durumsal, beceri tabanlı, görev tabanlı ve içerik tabanlı) olduğunu belirtirken; Ur (2007, s.178-179) ise 10 farklı öğretim programı türü olduğuna değinir. Krahnke (1987, s.10-13) altı farklı öğretim programı türünü şöyle açıklamıştır:

1. Yapısal (Structural/formal): Bu öğretim programı türünün dil öğretiminin içeriğini öğretimi yapılan dile ilişkin genellikle dil bilgisel formlar ve yapıların bir bütünü olduğunu belirtir. Yapıların genellikle; isimler, fiiller, sıfatlar, sorular, karmaşık cümleler, bağımlı cümlecik şeklinde olduğunu ayrıca sesletim ve yapıbilim gibi öğeleri de içerebileceğini ekler.

2. İşlevsel (Notional/functional): Bu öğretim programı türünde içerik dil kullanıldığında gösterilen işlevler ya da dille ifade ederken gerekli olan işlevlerden oluşur. İşlev örnekleri şunları içerir; bilgilendirme, kabul etme, özür dileme, isteme, söz verme vb. Kavramlar ise boyut, yaş, renk, karşılaştırma, zaman vb. olabilir.

3. Durumsal (situational): Bu öğretim programı türünde dil öğretiminin içeriği, dilin ortaya çıktığı ya da kullanıldığı gerçek ya da hayali durumlardan oluşur. Bir durum genellikle belirli bir ortamda birkaç katılımcının bazı etkinliklerde yer almasını içerir. Bu durumlarda ortaya çıkan dil kullanımı pek çok işlevi içerir. Durumsal öğretim programının en temel amacı, durumlarda ortaya çıkan, görülen dili öğretmektir. Durum örnekleri şunları içerir; diş hekimini görme, ev sahibine yakınma, kitapçıda bir kitap alma, yeni, bir öğrenciyle – tanışma, farklı bir şehirde yol sorma vb.

4. Beceri tabanlı (skill-based): Bu öğretim programı türünde dil öğretiminin içeriği dili kullanırken yer alan belirli becerilerinin toplamından oluşur. Beceriler kişilerin dilin ortaya çıktığı durum ya da yerden bağımsız olarak yeterliğe sahip olması gereken özelliklerdir. Durumsal program türü; işlevleri belirli bir dil kullanım ortamına göre gruplarken, beceri tabanlı program türü dil yeterliklerini (sesletim, kelime bilgisi, dil bilgisi, toplumsal dilbilim ve söylem) genel davranış türlerine göre bir araya getirir. Örneğin, konuşulan dili ana fikri anlamak için dinleme, iyi yapılandırılmış paragraflar yazma, etkili sözlü sunular yapma, dil testleri yapma, vb. Beceri tabanlı öğretimin birincil hedefi belirli dil becerilerini kazandırmaktır. Muhtemel ikincil bir amacı ise dilde de genel bir yeterlik geliştirmek, dil becerilerini uygularken herhangi bir bilgiyi de tesadüfen öğrenmek.

5. Görev tabanlı (task-based): Görev tabanlı tür ile içerik tabanlı tür oldukça birbirine benzer, her ikisi de öğrenilen dilin dil bilgisel özelliklerine göre düzenlenmez, diğer bazı prensiplere göre düzenlenirler. Görev tabanlı öğretimin içeriği öğrenilen dilde öğrencilerin istedikleri ya da gerçekleştirmeleri gerekli olan bir dizi karmaşık ve amaçlı görevlerden oluşur. Görevler dil öğrenmeden başka amaçları olan etkinlikler olarak tanımlanır ancak görev tabanlı öğretim programında görevleri yerine getirmeye ikinci dil yeteneğini geliştirme amacıyla yaklaşılır. Görevler, dil (ve diğer) becerileri dil kullanımının belirli ortamlarında bütünleştirir. Görevler, durumlardan şu açıdan ayrılır, durumsal öğretimde amaç belirli durumda ortaya çıkan dili –önceden belli olan ürün- öğretmek iken, görev tabanlı öğretimde ise amaç öğrencilere bir görevi tamamlamak için gerekli olan kaynaklardan yararlanmayı- süreç- öğretmektir. Örnek olarak, işe başvurma, telefonda konutla ilgili bilgi alma, bürokratik belgeleri doldurma, bir ders için ders kitabını okuma, başka bir ders için ödev hazırlama gibi görevler verilebilir.

6. İçerik tabanlı (content-based) : Bu tür aslında tam anlamıyla bir dil öğretim programı değildir. Bu program türüne göre yapılan öğretimde temel amaç öğrencilerin öğrenmekte oldukları bazı bilgi ya da içeriği bu dille öğretmektir. Öğrenciler eş zamanlı olarak dil öğrencileri ve öğretilen herhangi bir içeriğin öğrencileridir. İçeriğin öğretimi dil öğretimi etrafında düzenlenmez tam tersi yapılır. İçerik tabanlı dil öğretimi bilgiyle ilgiliyken, görev tabanlı dil öğretimi ise iletişimsel ve bilişsel süreçlerle ilgilidir. İçerik tabanlı dil öğretimine örnek olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları ya da öğrenmek istedikleri dille fen bilgisi dersinin öğretilmesi verilebilir.

Ur (2007, s.178-179) ise bu 10 farklı öğretim programı türünü özetle şöyle açıklar:

1. Dilbilgisel (grammatical)

Bir geniş zaman, sıfatların karşılaştırılması, sıfat cümlecığı gibi genellikle zorluk ve/veya önem derecesine göre sıralanarak bölümlere ayrılan dil bilgisel yapıların listesi.

2. Sözcüksel (lexical)

Bir sözcükler ve söz öbekleri listesi (kız, erkek, gitmek...) deyimler, genellikle bölümlere ayrılarak sıralanmış bir şekilde.

3. Dilbilgisel-sözcüksel (grammatical-lexical)

Çok yaygın olan bir program türüdür, hem yapılar hem sözcükler ya dersin ilgili ünitesinde bir arada ya da iki ayrı liste olarak ayrıntılı bir biçimde belirtilir.

4.Durumsal (situational)

Bu öğretim programları, dilin gerçek yaşam bağlamlarını kendilerine temel olarak alırlar. Bölümler; yemek yeme, sokakta gibi durumlar veya yerler olarak isimlendirilir.

5.Konu tabanlı (topic-based)

Bu tür durumsal program gibidir; ancak başlıklar yiyecek, aile gibi daha genel konularla ilgilidir. Bu tür net bir şekilde hangi sözcüklerin yer alacağını belirtir.

6.Kavramsal (notional)

Nosyonlar dille ifade edilebilen kavramlardır. Genel kavramlar sayılar, zaman, yer, renk gibi iken daha özel kavramlar ise erkek, kadın, öğleden sonra gibi sözcüklere odaklanır.

7.İşlevsel-kavramsal (functional-notional)

İşlevler, dil ile yapabileceğiniz şeylerdir. Kavramlardan farklı olarak tanımlama, inkâr etme, söz verme gibi işlevleri de ifade edebilirsiniz. Tamamıyla işlevsel programlar çok nadirdir genellikle işlevler ve kavramlar programda birleştirilir.

8.Karma ya da çok aşamalı (mixed or ‘multi-strand’)

Giderek artan bir eğilimle, modern programlar öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmak ve tamamen kapsamlı olmak amacıyla farklı açıları birleştirmektedir. Bu tür programlarda konuların, görevlerin, işlev ve kavramların en az dilbilgisi ve sözcükler kadar açıkça belirtildiğini görürsünüz.

9.İşlemsel (procedural)

Bu tür öğretim programları dilin kendisinden ya da hatta onun anlamından daha çok öğrenme görevlerini ayrıntılı olarak açıklar. Görev örnekleri; harita okuma, bilimsel deneyler yapma, hikâye yazma gibi.

10.Süreç (process)

Bu öğretim programı önceden belirlenmeyen tek türdür. Dersin içeriği, dersin başlangıcında ve ders sürecinde öğrencilerle ortaklaşa kararlaştırılır. Ayrıca, uygulamada da geriye dönük olarak listelenir.

Yukarıdaki açıklamalar ve ifade edilen farklı türler açısından çalışmada ele alınan ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde; bu programın hem

sözcükleri ve yapıları hem de genel olarak konu başlıkları halinde genel kavramları da içerdiği görülmüştür. Ayrıca, programın bazı işlevler ve becerileri de içerdiği görülmüştür. Buradan hareketle ele alınan programın Ur'un (2007) tanımladığı karma ya da çok aşamalı türe uygun bir yapıda olduğu söylenebilir.

2.1.4. Program Değişikliği ve Öğretmen

Erden (1998a, s.54) eğitim programlarının dinamik olgular olduğunu belirterek çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak değiştirilmesi gerektiğini vurgulayıp programların işlerliğinin sürekli kontrol edilmesi ve eğitim sürecinin ürünü değerlendirilerek aksaklıkların giderilmesi gerektiğini söylemiştir. Nunan (2006, s.185) ise değerlendirmenin yalnızca bilgi toplamayı içermediğini ancak değer yargıları oluşturarak bu bilgiyi yorumladığını belirterek aslında değer sözcüğünün değerlendirmeyi anlamsal olarak içinde barındırdığını iddia eder. Öte yandan dil programları ile ilgili bilginin felsefi bir yansıma olarak toplanmayıp bir dahaki sefere farklı şeyler yapmak için toplandığını da ekler. Ayrıca, Erden (1998a, s.54) yapılan değerlendirme sonucunda aynı zamanda programın sağlamlık ve işe yararlılığı ortaya konularak eğitim öğretim çalışmalarının ne derece etkili olduğunun anlaşılabilirliğini ve eğitim programının en önemli kısmını öğretim programları oluşturduğu için, eğitimcilerin genellikle öğretim programlarını değerlendirmeye çalıştıklarını da ekler. Yaman (2010, s.2), her bir yeni programın; eski programın eksikleri olması, yeterli olmaması, çağa ve değişen teknolojiye uyum sağlamaması gibi nedenlerle uygulamaya geçirilmekte olduğunu belirtmiştir. Öte yandan bu noktada ise öğretmenin kilit bir rol üstlendiğini belirterek programı uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin yeni getirilen programlara yönelik olarak yaptığı çalışmalar, incelemeler, araştırmalar ve katıldıkları seminerlerin programın amacına ulaşmasında oldukça önemli olduğunu da vurgulamaktadır.

Bir programın asıl yürütücüsü olarak görülen öğretmenler programları ilk elden deneyimleyen kişiler olarak görülebilir. Bu noktada pek çok görüş öğretmenlerin programların başarıya ulaşmasında yadsınamaz bir rolü olduğunu belirtmektedir. Erden (1998b, s.63), öğretmenlerin programların esas uygulayıcıları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu nedenle eğitim programlarının tüm öğretmenler tarafından anlaşılacak ve uygulanabilecek biçimde hazırlanması gerektiğini ve öğretmenlerin programları uygulaması sırasında karşılaştıkları sorunları çözmek ve daha etkin bir eğitim ortamı sağlayabilmeleri için çeşitli konularda meslek içi eğitim, kurs ve seminerleri düzenlenmesi

gerektiğini de vurgulamıştır. “Program değişiklikleri öğretmenlerin inançlarını, görüşlerini ve davranışlarını dikkate almayı gerektirir. Değişim hem uygulamayı hem de kişilerin rolleri ve sorumlulukları ile algılarını değiştirmeyi de içerir” (Bennett, Crawford ve Riches, 1992; akt. Ekiz, 2003, s.51). Herhangi bir eğitimsel değişikliğin başarısı özellikle de program değişikliği gibi büyük çapta olanlar büyük oranda öğretmenlerin onu nasıl algıladıklarına ve onu uygulamak için ne yaptıklarına bağlıdır çünkü “değişikliği yansıtan, yeni fikir ve gelişmeleri özümseyen ve kullanan öğretmenlerdir” (Ekiz, 2004, s. 341). Öğretmenler kendi çalışmaları ve çalıştıkları okul ile ilgili pratik görüş ve deneyimlere sahiptirler. Bu yüzden, yeni program değişikliklerini değerlendirmeyi yönelik herhangi bir çalışma, kendi koşullarında ve bağlamlarında bu değişiklikleri deneyimleyen öğretmenleri kesinlikle içermelidir (Zehir Topkaya ve Küçük, 2010). Bir yeniliğin başarısı öğretmenlerin bu değişikliği mümkün, önceki uygulamalardan daha iyi ve aynı zamanda anlaşılabilir ve var olan fikirlerle uyumlu bulmasına dayanır. Stoller (1994), program yeniliklerinin, (kullanışlılık veya yeniliğin faydalılığı açısından) uygulanabilirliğin düşünülmesi ile başladığını, ardından memnuniyetsizliklerle ilgili çalışma (önceki uygulamalar ve gelişim için umutlar) “dengeli bir fikir ayrılığını” (yeni önerilerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, geçmiş uygulamalarla uyumu gibi) dikkate aldığını belirtir. Eğer; Stoller’in fikri doğru ise; yeni bir programın ilk olarak değişimin faydalı olduğuna öğretmenleri ikna etmesi daha sonra da var olan uygulamalara dayalı olan daha iyi bir program arzusu yaratması ve son olarak da öğretmenlerin yeni programın prensiplerini ve uygulamalarını kavrayışlarını geliştirmesine ihtiyacı vardır (Akt. Mirici, 2006, s.157). Nunan (1998, s. 10) ise öğretmenleri “eğitim kurumuna yönelik planlanan girişimleri belirleyen ve bu girişimlerde çalışan program planlamacıları” olarak adlandırır. Bu yüzden, baş aktörler olan öğretmenlerin en az diğer paydaşlar olan yöneticiler, öğrenciler, akademisyenler, profesyoneller ve diğerleri gibi öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme ve tasarlama süreçlerinde yer almaları kaçınılmazdır der. Dahası, Richards’ın (2001) program geliştirmenin aşamalarında bulunduğu başlıklardan biri olan “etkili bir öğretim sağlama” için de, kurumların, öğretmenlerin yeni programları planlamaları ve uygulayabilmeleri için gerekli olan eğitimleri sağlamakla yükümlü oldukları yoksa öğretmenlerin ilgili programın yeniliğine yönelik bir bilinç artırımını sağlamayacaklarını belirtir (Akt. Cincioğlu, 2014, s.35). Öğretmenler, bir programdaki eksiklikleri ve problemleri tespit edebilecek ve bunları telafi edebilecek olan kişilerdir (Richards, 2001, s.296); bu da gerçek ortam olan sınıftan öğretim programına bir geribildirim sağlama imkânı doğurur (Candlin ve Rodgers, 1985, s.104). Öğretmenler değişimdeki temel öge iken, bağlam da oldukça önemlidir, tüm yenilikler her

bir bağlamda kolaylıkla uygulanamazlar (Nonkukhetkhong, Baldauf Jr. ve Moni, 2006, s.3). Bir öğretim programı planını uygulamada öğretmenlere yapılacak etki, program planının gelecekteki kullanımını arttıracaktır. Sayısız program planı öğretmenlerin ya programı anlayamamasından ya da programın altında yatan prensipleri kabul etmemesinden dolayı başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981, s.48). Öğretmenler, program hakkında karar verme aşamasında merkezi bir konuma sahiptirler ve yeni geliştirilmiş veya kullanılmakta olan programın hangi kısımlarını belirli bir sınıfta uygulama ya da vurgulama konusunda karar verici konumundadırlar. Öte yandan, öğretmenler program geliştirme çalışmasının her aşamasında yer almalıdırlar. Öğretmenler, yalnızca program ve öğretim sistemlerini hazırlamada eş tasarımcılar olarak değil aynı zamanda uygulanan programın etkililiği konusunda eş araştırmacılar olarak da görev yapabilirler. Pek çok okul, öğretmenleri sorumlu oldukları programları geliştirme veya seçme konusunda özgür bırakmaya başlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 241). Hughes (2014, s.331), bu yaş grubundaki erken yaş dil öğrenenleri olan öğrencilere yönelik olarak ders yürüten öğretmenler için program, öğretim yöntemi ve dersin niçin o şekilde yapılandırıldığı konusunda oldukça net ve tam olarak açık bir rehber bulunması gerektiğine ve öğretmenlerin, ders dönemi boyunca öğretim programının net bir açıklamasına, her bir aşamada her bir üniteyi, dersi ve etkinliği nasıl en iyi şekilde anlatabileceğine ilişkin net açıklamalara ihtiyaç duyduklarına değinmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi, farklı yeteneklerdeki grupların ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı ve ders sırasında ortaya çıkan İngilizce okuryazarlığını nasıl destekleyeceği konularında da bir öğretim rehberine ihtiyaç duyacaklarını eklemiştir. Richards (2013, s.45) ise teorileri pratiğe yansıtırken özellikle programa yönelik kararların başlarında, yansıtımlar yoluyla değerlendirme aşamasında teoriye pratikten gelen çıktılarının katkı sağlamasının olası bir durum olduğunu belirtmiştir. Ayrıca burada dikkate alınması gereken en önemli noktalardan birisinin de öğretmenlerin program yenilikleri sürecinde öğretmen eğitimcilerinin desteğine ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin karşı karşıya kalabilecekleri zorlukları öngörmek ve üstesinden gelmek için öğretmen eğitimcileri ile beraber çalışmaya ihtiyaç duyabileceklerini de ekler.

Ornstein ve Hunkins (2009, s.259) ise herhangi bir değişimin üç aşamasının bulunduğunu belirterek bu aşamaları şöyle açıklamışlardır: Bir program değişikliği temelde üç aşamayı içerir: başlatma, uygulama ve sürdürme. Değişimi başlatma aşaması uygulama aşaması için ortamı hazırlamaktadır. Bu aşamada okulun planlanan yeniliğe ilişkin görüşü ve kabulü alınır. Planlayıcılar kimlerin yer alacağı, ne tür bir desteğin beklendiği, yenilik

için kişilerin ne kadar hazır olduğu gibi önemli soruları dile getirirler. İdeal olan ise, değişikliği başlatma aşamasıyla ilgili soruların program geliştirme sürecinde yer alan paydaşlar sürece dâhil olduğunda sorulmasıdır. Uygulama aşaması, yeniliği ortaya koyma ve ilgili kişilerin bu yeniliği sınıflarında ya da diğer uygun eğitim ortamlarında uygulamalarını sağlamaktır. Mike Schmoker, etkili okul programlarının uygulanması için, okulların öğrenme toplulukları oluşturmaları gerektiğini vurgular. Bu topluluklar öğretmenleri onlara destek olacak elemanlar ve yeniliğin sonuçlarının tartışılabileceği planlanmış fırsatlar ile donatırlar. Sürdürme aşaması ise, yeniliğin tanıtıldıktan sonra izlenmesi aşamasıdır. Sürdürme aşaması planlanmadıkça, yenilikler ya tamamen ortadan kalkar ya da var olma/varlığını sürdürme mücadelesi verir. Bu tür durumlarda, yenilik kurumsallaşamaz ve öğretmenler de onu sınıflarında uygulamada başarılı olamazlar. Pek çok öğretmen, yeni programla ilgili devam eden bir destek olmadığında, sorumluluğu bir başkasına yüklemektedir.

Öğretmenler, programa ilişkin herhangi bir yeniliğin ya da gelişmenin merkezinde olmalıdırlar. Henry Giroux, öğretmenlerin programın geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açan düşüncenin ayrılmaz birer parçası olduğunu öne sürmüştür. Öğretmenler kendi sınıflarındaki uygulamalarla bu sürecin içinde doğrudan yer alırlar (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 266).

Üstte sıralanan pek çok görüş incelendiğinde öğretmenlerin programların hayata geçirilmesinde ve işlevsel bir şekilde yürütülmesi ve devamlılığın sürdürülmesinde ne kadar büyük bir öneme ve kritik bir role sahip oldukları ve onların programa ilişkin görüşlerinin oldukça değerli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu yüzden bu çalışmada da Türkiye'deki dil öğretimine köklü bir anlayış değişikliği getirmeyi hedefleyen ve öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmeyi öngören yeni İngilizce dersi öğretim programını uygulayan ve bu değişikliği birincil elden deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

2.1.5. Program Değerlendirme

Program değerlendirme çalışmalarıyla ilgili görüşler incelendiğinde alanyazında birçok farklı görüşün var olduğu görülmüştür. Bir program değerlendirme çalışmasının ne olduğu ve neleri kapsadığına dair değişik görüşlerin ortaya atıldığı, sadece hedef bazında bir değerlendirme yapmanın da bir program değerlendirme olduğunu savunanların var olduğu öte yandan bazı program uzmanlarının ise bir programın tüm öğelerinin ele alınmadan bir

program değerlendirmenin olamayacağı gibi görüşlerinin olduğu görülmektedir. Program değerlendirmeye dönük bir çaba olan bu çalışmada amacın katılımcı olan öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine dayanarak programla ilgili uygulamaya yönelik çözümler sunmak ve bilgi vermek olmasından dolayı bu anlamda çalışmanın katılımcı odaklı bir değerlendirme anlayışını yansıttığı söylenebilir. Ele alınan herhangi bir eğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik olarak kullanılabilir pek çok program değerlendirme yaklaşımı vardır. Bu çalışmada katılımcı gözle programın bütün öğelerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Programı uygulayan kişilerin düşüncelerinden yola çıkarak pratik çözümler üretmeye yönelik çaba harcandığı için katılımcı odaklı bir yaklaşım işe koşulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülen anket ve görüşme, yapılan gözlem ve doküman analizine dayanan katılımcı odaklı bir program değerlendirme yaklaşımının ürünüdür.

Oliva (2009, s.421) program değerlendirmenin, “eğitim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, var olan programın etkililiğini, okulların ürünlerinin yükseköğretim ve iş yaşamında başarılı olup olmadığını, programların maliyet açısından uygun (cost effective) olup olmadığını ve mesleki yönden akreditasyonun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeyi” amaçladığını belirtir. Kristoffersen (2003, s.161), ise program değerlendirmeyi “bir bütün olarak program veya programın belirli yönleri ile ilgili bir süreç” olarak tanımlar. Program değerlendirme, eğitim programının yenileşmesini, (curriculum innovation) geliştirilmesi veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve program değerlendirmeyle programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır. Ayrıca, program değerlendirme bir programın veya uygulamanın nasıl geliştirilebileceğine yönelik anlayış sağlamadan programın uygulanmasıyla elde edilen verimlilik ve etkililikle ilgili kanıtlar sağlamaya kadar farklı amaçlara hizmet eder (Klenowski, 2010). Program değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı önemli olmakla birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.275). Gözütok (1999), program değerlendirmenin programın tüm boyutlarının birbirini etkilemekte olduğundan hareketle karmaşık bir süreç olduğunu belirtir. McNeil (1996, s.286), program geliştirmede, değerlendirme aşamasından iki şekilde faydalanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, değerlendirme sonuçlarının amaçları kuvvetlendirici yönde kullanılabilirliğini, ikinci şekilde ise, özellikle programın etkinliğinin

arttırılması konusunda yetersiz öğrenme yaşantılarının düzenlenerek yeterli hale getirilmesi konusunda bizlere rehberlik edebileceğini vurgular. Bu noktada Kelly (1999, s.140), benimsenen program geliştirme modeli ile program değerlendirme modellerinin aynı olması gerektiğini aksi durumda program geliştirme modeli ile değerlendirme modellerinin yanlış eşleşmesinden dolayı bir takım sorunların ortaya çıkabileceğini belirtir.

2.1.5.1. program değerlendirme yaklaşım ve modelleri.

Program değerlendirme alan yazınının bir kısmı (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; McNeil, 1996; Ornstein ve Hunkins, 2009; Posner, 1995; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2014) incelendiğinde karşımıza pek çok sınıflamanın çıktığı, bu sınıflamaların program değerlendirmeye ilişkin yaklaşım ve modelleri sınıflayarak birbirinden ayırmaya ve birbirlerinden ayrılan yönlerini açıklamaya çalıştığı görülür. Ertürk (2013, s. 121-122) program değerlendirme yaklaşımlarını; “program tasarısına bakarak, eğitim ortamına bakarak, başarıya bakarak, hedefe bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak” yapılan değerlendirmeler olmak üzere altı grupta toplamıştır. Bu tür sınıflamaların program değerlendirmeye ilişkin yaklaşım ve modelleri sahip oldukları özellikler, temele aldıkları felsefi anlayış, süreçte yapılan iş ve işlemler, ne tür yollarla veri toplandığı ve bu süreçte kimlerle işbirliği yapıldığı gibi pek çok farklı husus incelenerek yapılabildiği görülmüştür. Bu yüzden program değerlendirme yaklaşım ve modelleri tanıtılmış ve bu çalışmanın dayandığı katılımcı değerlendirme anlayışı açıklanmış ve bu yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerinin belirtilerek bu çalışmada nasıl kullanıldığı açıklanmaya çalışılmıştır (bkz. Şekil 2.1).



Şekil 2. 1. Program değerlendirme yaklaşımları

Not: Şekil 2.1 Uşun (2012)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mal edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluştururlar (Uşun, 2012, s.130). Uşun'un (2012) sınıflaması dikkate alınarak program değerlendirme yaklaşımları kısaca şu şekilde açıklanmaya çalışılmıştır:

2.1.5.1.1. hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı.

Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımının ayırıcı özelliği bir etkinliğin hedeflerinin belirlenip daha sonra değerlendirmenin bu hedeflerin ne düzeyde başarılı olduğuna odaklanmasıdır. Hedefe dayalı değerlendirme ile elde edilen bilgiler etkinliğin hedeflerini, etkinliğin kendisini, değerlendirme aşamalarını ya da araçlarını yeniden düzenleme amacıyla kullanılabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.71). Her eğitim programında çeşitli hedef davranışlar bulunur, değerlendirme sonucunda eğitim programının hangi açılardan etkili olduğunu ve hangi açılardan geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu belirlemek olasıdır. Değerlendirme süreci aslında hedef davranışların, eğitim programı ve öğretim yoluyla uygulamada ne derece gerçeğe dönüştürüldüğünü belirleme sürecidir (Tyler, 1949, s.105-106).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde yer alan aşamalar şöyledir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.72) :

- a. Programın hedeflerini belirleme
- b. Hedefleri sınıflama
- c. Hedefleri davranışlar olarak ifade etme
- d. Hedefe ulaşıp ulaşılamadığını gösterecek durumları belirleme
- e. Ölçme tekniklerini geliştirme veya seçme
- f. Performansına ilişkin veri toplama
- g. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

2.1.5.1.2. sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) değerlendirme yaklaşımı.

Bu yaklaşıma göre değerlendirmenin amacı program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Bu yaklaşımda kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının (bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi yapılır. Ürünün değerlendirilmesinde değerlendirmeciler programdan elde

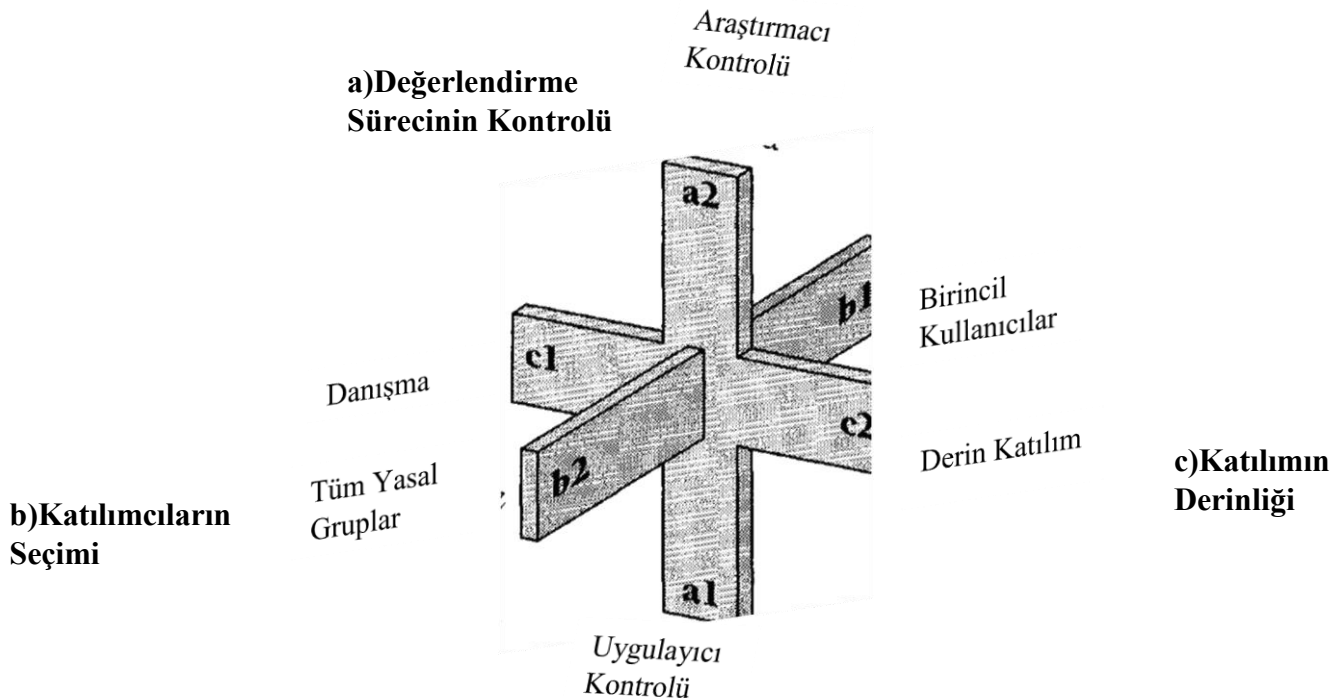
edilen son ürünün beklemedikleri ile ne derece uyumlu olduğuna karar vermek amacıyla bilgi toplarlar (Stufflebeam, 1980; akt. Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 287-288).

2.1.5.1.3. işbirlikçi değerlendirme yaklaşımı.

Uşun (2012, s.102-108); paydaşlara dayalı, yetkilendirme değerlendirmesi, demokratik değerlendirme, yararlanma odaklı değerlendirme, mantık modeli ve örgütsel öğrenme modellerini işbirlikçi değerlendirme yaklaşımı başlığı altında bir araya getirmiştir. Bu çalışmada katılımcı odaklı değerlendirme modeli olarak ifade edilen model Uşun (2012, s. 102) tarafından paydaşlara dayalı değerlendirme modeli olarak isimlendirilirken Yüksel ve Sağlam (2014, s.83) tarafından katılımcı değerlendirme, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004, s. 141-143) tarafından ise katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı başlığı altında katılımcı değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada Cousins, Whitmore ve Earl'ün (1995, 1998) modellerini katılımcı değerlendirme (participatory evaluation) olarak isimlendirmelerinden ötürü katılımcı değerlendirme yaklaşımı altında sınıflanmasının daha uygun oldu düşünülmüştür.

2.1.5.1.4. katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı

Bu çalışmada dikkate alınan ve katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı olarak ifade edilen değerlendirme yaklaşımı Cousins ve Whitmore'un (1998) katılımcı değerlendirmesine (participatory evaluation) dayanmaktadır. Bu yaklaşımın üç belirgin özelliği bulunmaktadır. Bunlar; değerlendirme sürecinin kontrolü, paydaşların seçimi ve katılımın derinliği olarak ifade edilebilir. Bu yaklaşımın özellikleri Cousins ve Whitmore (1998, s.11) tarafından şu şekilde görselleştirilmiştir (bkz. Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Katılımcı değerlendirme

Not: Şekil 2.2. Cousins & Whitmore (1998)'den uyarlanarak oluşturulmuştur.

Cousins ve Earl (1995, s.12) ise, bu yaklaşımın programın uygulanması hakkında bilgi edinme ve programın uygulanmasını geliştirme niyetinde olan değerlendirme çalışmalarına en uygun düşeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Cousins ve Whitmore (1998, s.6-8), iki tür katılımcı değerlendirme olduğunu ifade etmişler ve bu iki türü; pratik (practical participatory evaluation [p-pe]) ve dönüştürücü (transformative participatory evaluation [t-pe]) katılımcı değerlendirme olarak isimlendirmişlerdir. İki tür arasındaki temel farkın yapılan değerlendirmenin amacı ve işlevinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Pratik katılımcı değerlendirmede amacın daha çok pratik problem çözmeye odaklandığını ancak dönüştürücü katılımcı değerlendirmede ise vurgunun daha çok katılımcıları güçlendirme ve onların programa ilişkin algılarını ve felsefelerini dönüştürme üzerine yapıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada daha çok deneyimlere dayalı olarak belirtilen sorunlara ve katılımcıların çözüm önerilerine odaklanıldığından yapılan çalışmanın pratik katılımcı değerlendirmeye daha yakın olduğu söylenebilir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004, s.133-134), katılımcı odaklı değerlendirme sürecini şöyle açıklar: Katılımcı odaklı değerlendirmeler tümevarımsal bir mantıksal düşünmeye dayanır: bir konuyu ya da olayı anlama süreci, gözlem ve keşfetmeden gelir. Katılımcı odaklı program değerlendirmede birbirinden farklı birçok veri kullanılır. Değerlendirilen olguların, öznel- nesnel ve nitel-nicel örnekleri kullanılır. Katılımcı odaklı program değerlendirme çalışmalarında sabit bir plana bağlı kalınmaz; değerlendirme süreci, katılımcı, etkinlik içerisinde deneyim kazandıkça gelişir. Katılımcı odaklı program değerlendirme çalışmalarında tekli gerçekliklerden çok, çoğul gerçeklikler dikkate alınır: birey nesnelere görür ve onları farklı şekillerde yorumlar. Birey kendi deneyimlerinin gerçekliğini tam ve doğru olarak bilebilir, bu nedenle tüm bakış açıları doğru kabul edilir. Değerlendirmecilerin ana görevi bu gerçekliklerin hepsini ele almak ve programın yapısına zarar vermeden görmek ve betimlemektir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004, s.142-143) Cousins ve Earl'ün 1992 ve 1995 yıllarında yaptıkları çalışmalarından hareketle katılımcı değerlendirmenin kendine özgü olduğunu şu iki açıdan ortaya koyduklarını belirtir:

İlk olarak katılımcı değerlendirme, değerlendirme verilerini teori geliştirme veya birey ya da grupların güçlendirilmesi ya da sosyal eşitsizliğin düzeltilmesi için değil aksine pratik problem çözme amacıyla kullandığını, ikinci olarak ise katılımcı değerlendirmede

değerlendirmecilerin uygulayıcılar ile bir ortaklık içinde çalıştıklarını, birkaç anahtar ortağın değerlendirmenin tüm boyutlarında yer alabileceğini, ancak değerlendirmenin teknik destek, eğitim ve kalite kontrolünden sorumlu bir koordinatör olduğunu ve ayrıca çalışmanın yürütülmesinin ortak bir sorumluluk olduğunu eklemiştirler. Aynı araştırmacılar ayrıca, katılımcı değerlendirmenin bazı özel avantajlarının olduğunu da iddia etmişlerdir. Katılımcı değerlendirme yerel ihtiyaçlara cevap verici niteliktedir, bir yandan gelebilecek olası eleştirileri karşılamak amacıyla yeterli teknik özen gösterilirken öte yandan da yerel bağlam içindeki kullanım artırılır. Bu özelliği katılımcı değerlendirmeyi diğer benzer uygulama odaklı araştırma etkinliklerinden ayıran noktadır (1995, s.9). Katılımcı değerlendirme, değerlendirmeyi yaparken araştırmacı, kolaylaştırıcı ya da uzman değerlendirmecilerin, değerlendirmeye tabi tutulan program ya da projede bir şekilde yer alan ve kararda payı olan bireyler, gruplar veya topluluklarla belli bir düzeyde işbirliği yapması anlamına gelir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2004, s.147), bilgi toplamada kullanılan nitel metotlar ve katılım odaklı değerlendirme yaklaşımları arasında ayırım yapılmasının önemli olduğunu ve katılım odaklı yaklaşımların, nitel ve nicel metotların her ikisini de kullanabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşımın diğer avantajları; esnekliği, değerlendirme sürecinin bir bölümü olarak değerlendirmede kullanıcı yetiştirilmesine verdiği önem, bağlamsal farklılıklara verdiği önem ve inanılır zengin ve ikna edici bilgiler sağlayabilmesidir. Ayrıca, katılım odaklı okullardaki değerlendirmeciler, değerlendirme sürecinin dışında tutulan sessiz ve güçsüz paydaşlarla diyalog kurmada başarılı olmuşlardır. (Fetterman, 2000; House ve Howe, 1999; Mertens, 1999; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.147).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2004, s.149), bu yaklaşımın genel özelliklerinin şu şekilde olduğunu belirtir. Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımlarında, değerlendirilmeciler program paydaşlarının çoklu ihtiyaçlarını, değerlerini ve bakış açılarını resmetmeye çalışır. Katılım odaklı yaklaşımları temel alan değerlendirmeler çoklu bilgi kaynaklarını kullanır, sabit bir planı takip etmez ve tepki gerçekliklerinden ziyade çoklu gerçeklikleri tanımlar. Paydaşların devamlı etkileşimleriyle birlikte değerlendirme planına paydaş gruplarının genel kavramlarının dâhil edilmesi durumu değerlendirmecinin paydaş kavramlarına ve ihtiyacına cevap verici olmasını ve değerlendirme nesnesinin kavranmasında paydaşlığı ve iletişimi arttırmasını sağlar. Değerlendirmeci, öğrenen rolündedir ve paydaşlar öğretmen olarak hizmet eder. Amaç paydaşların farklı bakış açılarını dâhil olurken, programın tamamen tanımlanmasıdır.

Stake'in uygunluk ve yanıtlayıcı program değerlendirme modelleri ve Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli Uşun (2012, s.108-111) tarafından katılımcı yönelimli program değerlendirme yaklaşımı altında incelenmiş ve genel olarak bu modellerin katılımcı yönelimli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca işbirlikçi ve katılımcı değerlendirme yaklaşımlarının ve modellerinin katılımcılık ve programın uygulanmasına yaptıkları önemli vurgudan dolayı birbirine benzer yanlarının bulunduğu da söylenebilir.

2.1.5.1.5. rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı.

Bu yaklaşımda Wolf'un tüzel modeli ve rakip yönelimli model yer almıştır. Rakip yönelimli yaklaşımda birbirine zıt, karşıt bakış açıları dikkate alınarak programın yorumlanması yoluna gidilerek gerekli ve uygun bilgilerin sunulması amaçlanır (Uşun, 2012, s.114).

2.1.5.1.6. niteliksel değerlendirme yaklaşımı.

Bu yaklaşımda ise Uşun (2012, s.116), yalnızca Patton'un nitel değerlendirme modeline yer vermiş ve Patton'un program değerlendirmeye nitel bir anlayışla baktığı ve bu modelin biçimlendirici bir değerlendirme hedeflendiğinde oldukça uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Patton'un nitel verilerin programa katılanların değerlendirme sürecinde oldukça etkili olan hikâyeleri ile bir nevi programın hikâyesini anlattıkları ve bu verilerin program değerlendirme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirttiğini aktarmıştır.

2.1.5.1.7. uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı.

Bu yaklaşımda program değerlendirmede uzmanların rolü ve önemine vurgu yapılmakta ve değerlendirme sürecinde değerlendirme uzmanların yapması gerekenler, nasıl bir yol izlemeleri, ne tür verilere ulaşmaları gerektiği eğitsel eleştiri modelinde yer almaktadır. Eisner'in modeline dayalı değerlendirme çalışmaları yapan değerlendirmeciler öğrenci çalışmalarının detaylı analizlerini yapar, programın uygulamadaki durumunu betimlemeye çalışır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 289). Bu başlık altında Eisner'in eğitsel eleştiri modeli ve uzman/akreditasyon modeline Ornstein ve Hunkins (2009, s.288-289) tarafından yer verilmiştir.

2.1.5.1.8. müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı.

Bu yaklaşım başlığı altında sadece Scriven'in hedefsiz (goal-free) değerlendirme modeline yer verilerek bu modelin önemli noktaları açıklanmıştır. Uşun (2012, s.118) bu

modelde değerlendirmecinin programın özel olarak tasarlanıp, ortaya konulmuş amaç ve hedeflerinin farkına varmaksızın kasıtlı olarak alana girdiğini ve program ve çıktıları ile ilgili tümevarımsal bir yaklaşım ile bilgi edindiğini ifade eder.

2.1.5.1.9. diğer program değerlendirme yaklaşımları.

Diğer program değerlendirme yaklaşımları ile ilgili olarak da postmodern değerlendirme yaklaşımı, geleneksel değerlendirme yaklaşımı, pragmatik değerlendirme yaklaşımı, hümanist değerlendirme yaklaşımı, akademik değerlendirme yaklaşımları gibi yaklaşımlar yer almıştır (Uşun, 2012, s.120-130; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s.152-169).

2.1.6. Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi

Türkiye, Arapça ve Farsçanın idari, sosyal ve dini konularda önemli bir rol oynadığı Osmanlı döneminden başlayarak yabancı dil öğretimi ile ilgili uzun bir geçmişe sahiptir (Ekmekçi, 2003; akt. Haznedar, 2012, s.39). “Türkiye için düşünüldüğünde, İngilizce öğretiminin amacı, zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının yabancılar ile anlaşmalarını sağlamak için, ortak bir dili etkin bir şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkenin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını gerçekleştirmektir” (Demirel, 2007). Ancak, uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen Türkiye’de yabancı dil eğitimi problemleri olagelmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri, kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin yetersizliği ve eğitimsel planlama ve öğretmen yetiştirmedeki ciddi zayıflıklar gibi durumlar bu problemlere katkı getirmiştir (Haznedar, 2012, s.39). Türkiye’de de yabancı dil öğretmenin amacı, öğrenenlerin diğer ülke vatandaşlarıyla anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askeri ve ekonomik düzeyde ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır. Yabancı dil öğreniminin gerekçeleri olarak bilim dünyasına daha kolay girebilme, gelişmiş ülkelerle bütünleşmenin kolaylaşması, yabancı bilim çevreleriyle etkileşim ve iletişimin gelişmesi gösterilebilir. Ayrıca, teknoloji kullanımının daha iyi sağlanması, bireylerin iyi imkânlarla iş bulma olanağının artması gibi konular da yabancı dil öğreniminin gerekçeleri olarak sayılabileceğinden dolayı Türk eğitim sisteminde de bireylerin en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden en az bir bazen de birden fazla yabancı dilin öğretimi zorunlu veya seçmeli ders olarak eğitim programlarında yer almaktadır (İnam-Çelik, 2009, s.8). Küreselleşme anlamında giderek

“küçülen” dünyamızda, bir yandan farklı toplumlar hakkında eksik ve yanlış bilgilerden dolayı ortaya çıkan önyargıların ortadan kaldırılması diğer yandan da insanların birbirlerini daha iyi ve daha yakından tanıyabilmeleri için olmazsa olmazlardan biri haline gelen sağlıklı bir iletişim için yabancı dil öğrenme, artık bir amaç olmaktan çıkmış ve bir amaca ulaşmak için önemli bir araç haline dönüşmüştür (TELC, 2012, s.6).

Demirel (1999, s.5) ise yabancı dilin önemini ve öğretilmesinin gerekçesini şöyle vurgulamaktadır:

“Bugün Türkiye’de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı konusunda tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu tartışmalar ‘yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?’ sorusuna cevap aramaya yöneliktir.”

Öğretimin hangi kademesi olursa olsun- hem ilköğretim hem de ortaöğretim- İngilizce öğretimi bireylerin geleceklerini yönlendirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü Türkiye’deki gençler, devlet okullarından mezun olduktan sonra nitelikli bir mesleğe sahip olmak istediklerinde karşılıklarına en az bir yabancı dil- İngilizce ortak konuşulan dil olduğu için- bilme zorunluluğu çıkmaktadır (Mirici, 2001, s.3).

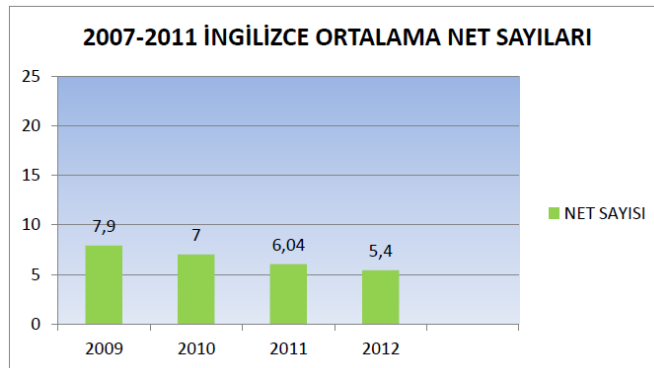
Türkiye’de bir öğrenci, 12 yıllık ilk, orta ve lise eğitimi boyunca yaklaşık 1.296 saat civarında İngilizce dersi görmektedir. 1.296 saatin 720 saatini ilköğretim ve ortaokul döneminde, ortalama 576 saatini ise lise eğitiminde almaktadır. İlkokuldaki İngilizce eğitimi 4.sınıftan başlamakla birlikte, 4+4+4 uygulamasının hayata geçirilmesiyle, 2.sınıftan itibaren İngilizce dersleri haftalık ders saati çizelgesine yerleştirilmiştir. Bu kadar saat dersin sonunda belli başlı okullar ve öğrenciler hariç, lise mezunlarının en azından %95’i “Biraz sonra şu kapıdan çıkacağım” gibi basit bir cümleyi dahi kuramıyor. Türkiye’deki tüm ilk, orta ve lise eğitim kurumlarında toplam 392.959 şubede, resmi rakamlarda 1.350.000 saat, ancak fiiliyatta haftalık 1.575.836 saat İngilizce dersi okutulmaktadır. Bir yılda okutulan İngilizce ders saati sayısı ülke genelinde 56.586.096’ a ulaşmıştır. Bu kadar yoğun bir ders yükü olmasına rağmen, Türk çocuklarının İngilizce seviyeleri hem ulusal hem de uluslararası platformda beklentinin çok altındadır. Örneğin okulda verilen eğitimin dışında özel olarak hazırlanan TOEFL sınavında bile Türkiye’nin puan ortalamaları pek iç açıcı değildir (TED, 2014, s.1).

Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total	Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
EUROPE (cont'd)											
Netherlands	24	26	25	24	100	Oman	15	17	20	18	69
Norway	21	24	24	23	92	Palestine Territories	16	18	21	19	74
Poland	21	24	23	22	90	Qatar	16	19	21	19	74
Portugal	24	25	24	23	96	Saudi Arabia	12	15	19	15	61
Romania	22	23	22	23	91	Sudan	16	19	21	18	74
Russian Federation	20	21	22	21	85	Syrian Arab Republic	17	19	21	19	77
San Marino	*	*	*	*	*	United Arab Emirates	14	17	19	17	67
Serbia	20	23	23	21	87	West Bank	*	*	*	*	*
Slovakia	21	23	23	22	89	Yemen	14	17	20	18	70
Slovenia	22	25	24	23	94	PACIFIC REGION					
Spain	22	22	21	22	88	American Samoa	*	*	*	*	*
Sweden	21	24	25	22	92	Australia	21	23	25	23	91
Switzerland	24	25	24	24	97	Fiji	*	*	*	*	*
Turkey	18	19	19	20	77	French Polynesia	20	20	21	21	82
Ukraine	20	22	22	21	85	Guam	*	*	*	*	*
United Kingdom	22	23	25	24	94	Kiribati	*	*	*	*	*
MIDDLE EAST/NORTH AFRICA						Marshall Islands	*	*	*	*	*
Algeria	14	16	18	16	64	Micronesia, Federated States of	*	*	*	*	*
Bahrain	16	19	22	20	78	New Caledonia	*	*	*	*	*
Egypt	18	20	22	21	81	New Zealand	22	24	24	24	93
Gaza Strip	*	*	*	*	*	Niue	*	*	*	*	*
Iran, Islamic Republic of	19	20	20	20	79	Northern Mariana Islands	*	*	*	*	*
Iraq	15	17	20	18	70	Palau	*	*	*	*	*
Israel	22	25	25	22	94	Papua New Guinea	*	*	*	*	*
Jordan	17	19	21	19	77	Samoa	*	*	*	*	*
Kuwait	14	17	20	18	69	Solomon Islands	*	*	*	*	*
Lebanon	19	22	22	22	85	Tonga	*	*	*	*	*
Libyan Arab Jamahiriya	15	17	20	17	69	Vanuatu	*	*	*	*	*
Morocco	18	20	21	20	78						

Şekil 2.3. TOEFL 2011 sonuçları

Not: Şekil 2.3 TED, (2014)'ten alınmıştır.

Şekil 2.3.'de yer alan TOEFL 2011 sonuçlarına göre; Türkiye 4 dil becerisi toplam puanlarında 77 puanla Avrupa ülkeleri arasında son sırada yer almıştır (Kaynak: TED, 2014, s.2). Bu sonuç bu sınava giren Türk vatandaşlarının diğer Avrupa ülkelerinin vatandaşlarına kıyasla dil yeterliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretimi açısından diğer ülkelerle kıyaslamalı olarak oldukça düşündürücü bir sonuç olarak ele alınabilir. Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki durumuna benzer bir durum ulusal sınavlarda da kendisini göstermektedir. Benzer bir durum SBS'deki İngilizce puan ortalamaları ve net cevap sayıları için de geçerlidir. Öğrencilerin SBS İngilizce net ortalamaları her sene giderek düşmüştür (bkz. Şekil 2.4).



Şekil 2.4. 2007-2011 SBS İngilizce ortalama net sayıları

Not: Şekil 2.4 TED, (2014) adresinden alınmıştır.

Diğer taraftan, EF (Education First) tarafından 2012 yılında yapılan, ülkelerin İngilizce yeterlilik düzeyleri çalışmasında da Türkiye alt sıralarda yer almıştır. 54 ülke arasında 32. sırada yer alan Türkiye'nin 'Yeterlilik düzeyleri 5 kategoriye ayrılan testlerde İngilizce yeterlilik düzeyi 4'üncü sırada, 'düşüğün biraz üstünde' olarak konumlanmıştır. Türkiye bu derece ile Vietnam, Tayvan ve Peru gibi ülkelerin arasında yer almıştır. Yeterlilik düzeyinde ilk 10 ülke İsveç, Danimarka, Hollanda, Finlandiya, Norveç, Belçika, Avusturya, Macaristan, Almanya ve Polonya olarak sıralanmıştır (EF Education First, 2012; s.26-32, http://www.ef.com.tr/~~/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-master-1r-2.pdf). Yukarıda sıralanan karşılaştırmalı sonuçlar İngilizce öğretimi alanında uzun yıllardır dert yanılan İngilizce öğretememe sorununun ulusal ve uluslararası düzeydeki sınav sonuçları ile bir kez daha teyit edilmesidir. Elbette yukarıdaki sonuçlara benzer durumlar MEB'i harekete geçirerek dil öğretimin programlarının geliştirilmesi ve güncellemeye gidilmesini destekleyen ve hızlandıran nedenler olarak da görülebilir.

Günümüzde İngilizce dünya çapında ortak bir dil haline gelmiştir ve pek çok ülkede de genellikle okul öncesi dönemden başlayarak İngilizce öğretimi amacıyla programlar okullarda uygulamaya konulmuştur. Bu programların amacı anadillerine bakılmaksızın bir diğeri ile iletişim kurabilen küresel vatandaşları eğitmektir. Yeni programlar; yeni yöntemler ve yeni öğretim programlarını ve bu yeni programları uygulayacak olan öğretmenlere yardımcı olacak eğitimleri de zorunlu hale getirmektedir. Avrupa'daki yabancı dil uzmanları yabancı dil bilgisinin Avrupa'daki birliğin gelişmesi ve komşu ülkeler arasındaki kültürel ve ekonomik bağlantıların kurulması için olmazsa olmaz bir özellik olduğuna inanmaktadırlar (Kaplın ve Baldauf, 2005; akt. Bayyurt, 2013, s.89). Türkiye'nin uzun yıllardır kendisine koyduğu bir hedef olan AB ile uyum ve AB'ye tam üye olarak bu birliğin içerisinde yer alma amacı göz önüne alındığında; Türkiye'de yabancı dile giderek artan bir önem verilmesi ve ayrıca çok dilli dünya vatandaşlarının yetiştirilmeye çalışılması ve bu hedefler doğrultusunda yenilikler getirilmesi de bu amaca ilişkin olarak yapılan uygulamalar olarak ele alınabilir.

2.1.7. Türkiye'de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları

Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretimini 1997 yılında çıkan yasayla ilköğretimin birinci kademesinde zorunlu kılmıştır. Böylelikle İngilizce, haftada iki ders saatlik süre öngörülerek, ilköğretim birinci kademe ders programına girmiştir. Türkiye'de ilk ve

ortaöğretim okullarında öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulu'nun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararıyla saptanmaktadır (Resmi Gazete, 1983; sayı, 24). Nitekim söz konusu kararlar doğrultusunda, 1997 yılından itibaren, resmi ve özel Türk ilk ve ortaöğretim okullarında -genelde- yabancı dil olarak İngilizce, Almanca ve Fransızca okutulmaya başlanmıştır. Okullarda da öğrencilerin neredeyse tamamı (% 98.4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye başlamış; Almanca ve Fransızca ise, birinci yabancı dil olarak fazla talep görmemiş (% 1.6), daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilme durumları söz konusu olmuştur. (Genç, 1999). İlköğretim birinci kademede yabancı dil dersleri ilk kez 1997 yılında 144 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararıyla başlamıştır (Demirel, 1999, s.27). Aynı yıl ilköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla, 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaya başlanmış, böylelikle yabancı dili öğrenmeye başlama yaşı dokuz yaş olmuştur. İlköğretim okullarında 4-5. sınıflarda zorunlu yabancı dil dersi İngilizce haftada üçer saat 6-7-8. sınıflarda yabancı dil zorunlu dersi İngilizce dört saat olarak verilmekteydi. Ayrıca 4. sınıftan itibaren başlanan seçmeli yabancı dil dersi haftada iki saat olarak belirlenmişti (İnam-Çelik, 2009, s.19). 1997 yılı öncesinde, öğrenciler İngilizce öğrenmeye ortaokul düzeyinde 6. sınıfta başlamaktaydı. 1997 yılında, ilkokul eğitiminin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasıyla İngilizce öğretimi de ilkokullarda 4. ve 5. sınıflarda verilmeye başlandı (Akyel, 2012, s.28; Bayyurt, 2012, s.305; Haznedar, 2012, s.39; Kırkgöz, 2005, s.163-164). Daha sonra 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bir resmi belge yayınlayarak yabancı dil eğitiminin ilkokullarda okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar gibi daha önceki sınıflarda da başlayabileceğini duyurmuştur (Tebliğler Dergisi, 2000; sayı, 2511). Ancak, yabancı dil eğitimi derslerinin bu sınıflarda başlama kararı ilkokul yöneticilerine bırakılmış ve ilkokulların önceki aşamalarında verilen yabancı dil derslerinin resmi kayıtları incelendiğinde, devlet ilkokullarının çoğunluğunda dördüncü sınıflardan önce bu derslerin verilmediği görülmüştür (Caner, Subaşı ve Kara, 2010, s.63).

2.1.7.1.1997 programı.

1997 yılı programı İngilizce öğretiminin Türkiye'de ilk kez ilkokul düzeyinde verilmeye başlandığı programdır. 1997-1998 eğitim ve öğretim yılından itibaren 4. sınıftan başlayarak İngilizce dersleri programlara zorunlu ders olarak eklenmiştir. 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde 17.09.1997 tarih ve 144 karar sayısı ile yayımlanan İlköğretim Okulu 4 ve 5. sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı (Tebliğler Dergisi, 1997; sayı, 2481) ile ilgili verilen açıklamalar aşağıda özetlenerek verilmiş ve programın genel amaçları belirtilmiştir.

1. İletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızla geliştiği dünyamızda yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizin bütün dünya ülkeleri ve özellikle Avrupa ülkeleri ile ilişkileri yanında bilim dünyasında da hak ettiği yeri alması ve çağdaş uygarlığa ulaşması için bir yabancı dil bilmek gerekmektedir. Kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil ihtiyacı da kaçınılmaz olacaktır.

2. İlköğretim okullarına 4. sınıftan itibaren konulan zorunlu yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin 8 yıllık temel eğitim sonunda İngilizcede orta seviyeye getirilmeleri, ortaöğretim kurumlarını bitirdiklerinde ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine sahip kılınmaları hedeflenmiştir.

3. Dil bilimciler öğrencilerin birden bire zor dil bil öğretimi sürecine girmelerinin kendileri üzerinde dil öğrenimi yönünden olumsuz etkiler bırakacağına inanmaktadırlar.

Bu dersin eğitim ve öğretiminde

- a) Yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- b) Sınıf ortamında hazırlanacak durumlar oyun ağırlıklı olmalı, eğlenirken öğrenme boyutu verilmelidir.
- c) Öğrencilerin uğraşacağı dil etkinlikleri 3.madde b şıkında belirtilen durumlar yaratılarak, karşılıklı konuşmalar biçiminde yoğunluk kazanacak şekilde ele alınmalıdır.
- d) Öğrencilerin kullanacağı dil yapıları özellikle 4. Sınıflar için düz anlatıma dayalı bir yaklaşımla ele alınmamalıdır.
- e) Öğrencilerin uğraşacağı genel kavramlar ve konular soyut yaklaşımlardan çok çevre ile bağlantılı olarak ele alınmalıdır.
- f) Okulun mevcut imkânları çerçevesinde görsel-işitsel otantik dokümanlar kullanılmasına özen gösterilmelidir.

4. Çocukların kendilerini iyi hissedebilecekleri, öğrenme isteğini sürekli geliştirebilecek bir ortam yaratılmalı, ders öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen, yardımcı, yol gösterici rolünü üstlenerek bilgi aktarır ve çocuklar da dersin merkez noktasını oluşturur.

5. Bu yaş grubu için öğretmen şu ilkeleri prensip edinmelidir:

- a) Başlangıç seviyesinde başarıyı değerlendirme yazılı ve sözlü olarak öğrenme isteğini azaltacak şekilde olmamalı ve mümkün olduğunca göze çarpmadan yapılmalıdır

b) Yalnızca derste öğretilen ve uygulanan çalışmalar kontrol edilmelidir.

c) Testler ve yazılı soruları İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bir başka deyişle, üç beceri kelime hazinesi (dinleme-yazma-konuşma), dilbilgisi ve kültürler arası anlama birlikte değerlendirilmelidir.

d) Öğretmen ödev ve alıştırmaya tipleri ile ilgili geniş bir değerlendirme tablosu geliştirmeli ve değerlendirme sonuçlarını bu tabloya yerleştirmelidir.

Genel Amaçlar

1. Türkçe'den başka dillerin de olduğunu farkına varma
2. Yabancı dili öğrenmeye istekli olma
3. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma
4. Öğrendiği yabancı dilin Türkçe'den farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme
5. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme
6. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme
7. Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme
8. Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları okuyabilme
9. Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme
10. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri yazabilmedir.

1997 programı incelendiğinde 2013 programındaki dil farkındalığı oluşturma ve dil öğrenmeye ilişkin sevgi oluşturma amaçlarının ortak olduğu, ancak 1997 programının davranışçı bir yaklaşım ile daha detaylı özel amaçlar (hedef-davranışlar) halinde ifade edildiği görülmüştür. Öte yandan, 2013 programında ise günün şartları ve araştırmaların da katkısı ile kazanımların sınırlandırıldığı ve yalnızca iki becerinin (dinleme ve konuşma) hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca 2013 programında öğrenciler için daha eğlenceli ve ilgi çekici olabilecek ve yaş grubunun da 1997 programında var olan 4. sınıf yaş grubundan farklı olması nedeniyle daha çok boyama ve el işleri (art and crafts) gibi etkinliklerin önerildiği görülmektedir.

2.1.7.2. 2006 programı.

MEB 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımı öğretim programlarına yansıtmak amacıyla ilköğretim programlarını güncelleme ihtiyacı hissetmiş ve bu doğrultuda 2006 yılında İngilizce öğretim programı da güncellenmiştir. MEB 2006 öğretim programı, programın girişinde bulunan açıklamalara dayalı olarak şu şekilde özetlenebilir:

Dil öğretiminde ortaya atılan son yaklaşımlarda dikkatlerin “üründen” “süreç”e doğru gittiği görülür. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiğini göz önüne alarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğudur. Öğrenme ortamı önemlidir çünkü öğrenciler öğrenme ortamlarında yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varırlar. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlamak da çok önemlidir, çünkü bu, öğrencileri hedef dil görevleri ile kendi başlarına başa çıkmaya özendirir. Böyle bir şey öğrenciye bağımsız çalışmayı öğrettiği için ders dışında da öğrencilerin işine yaramaya devam eder. Amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlenice türlerinin hepsinden yararlanılabilir. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Bu programda **yapısal** (dilbilgisi yapıları), **durumsal** (iletişim ortamları), **konu odaklı**, **kavramsal/işlevsel** (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), **süreç/görev odaklı** (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve **beceri odaklı** (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

Karma tip program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportunun programla kolayca bütünleşebileceği görülmektedir. Avrupa Dil Pasaportunun, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir. Dolayısıyla programda iletişimsel yön (işlevler ve kavramlar) bulunmalıdır. Bu program için sarmal format (cyclical format) tercih edilmiştir. Çünkü bu format öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağlar. Bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olur ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümle tekrar edilerek pekiştirilir. Hangi yaşta olurlarsa olsunlar çocukların anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun, farklı kaynaklardan tekrar edilen doğru (uygun kelime seçimi ve telaffuz ile dilbilgisi olarak düzgün) girdiye ihtiyaçları olduğu

unutulmamalıdır. Çocuklar dili işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmek isterler. Ancak dilin doğru olarak modellenmesi ve çocuğa pratik yapmak için bol bol fırsatlar verilmesi gerekir. Çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için sınıf ortamının destekleyici ve güdüleyici olması gerekir. Buna ek olarak iletişimsel ve gerçekçi dil kullanımı da çocuğun dili kullanması için daha doğal bir ortam yaratacaktır. Çocuğun bilgi sahibi olduğu konuları temel almak ve bunlar hakkında sık sık konuşmak yararlıdır. Çocuk yanlış yaptığında direkt düzeltme yerine uygun ve zengin dönüt verme (doğal iletişim akışını bozmadan düzeltme ve dönüt verme) yöntemi seçilmelidir. Bir öğretmen velilerden destek almadığı sürece birçok sorunla uğraşmak zorunda kalır. Bu nedenle öncelikle ebeveynler dil öğretimi alanında gerçekleşen yenilikler konusunda bilgilendirilmelidir. Ancak bu sayede okulun dil öğretim politikasına, öğretmenin kullandığı yöntemlere ve tekniklere müdahale etmemeleri sağlanabilir. Programda, daha sonra ise ergenlerin özelliklerine değinilerek dikkat edilecek noktalar belirtilmiş, ardından ise bir terimler sözlüğü verilmiştir.

İngilizce olarak yazılan kısımda ise; İngilizce öğretiminde bulunan çeşitli yaklaşım ve yöntemler açıklanmış, nasıl bir ders tasarımı benimsendiği konusu açıklanmış, değerlendirme konusunda Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) kullanımını vurgulanmış, son olarak ise İngilizce öğretiminde kullanılacak materyaller ve materyallere ilişkin detaylı açıklamalar ile bu materyaller tanıtılıp sunulmuştur.

2006 programı incelendiğinde, 2013 programının 2006 programında yapılan önerileri yadsımadığı ve dikkate aldığı, benzer önerilerde bulunduğu hatta bu öneriler de dikkate alınarak hazırlandığı bile söylenebilir. Yani, programlar arasında bir kopukluk değil aksine bir tutarlılık ve bir gelişimin olduğu savunulabilir. 2013 programında 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin yaş grupları ve bu yaş gruplarının özellikleri dikkate alınarak 2006 programındaki anlayışa uygun olarak bir güncellemeye gidildiği söylenebilir. Öte yandan 2006 programının önerdiği ve kullanımını açıkladığı materyallerin de yine 2013 programında önerilen materyaller arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca, yine 2013 programında da 2006 programında olduğu gibi Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇEP)'nin, ADP'nun kullanımına değinilmiş ve ADÖÇEP'te yer alan önerilerin de dikkate alınması gerektiği bir kez daha hatırlatılarak bu dokümanlarda yer alan etkinlik ve değerlendirme önerileri vurgulanmıştır.

2.1.7.3. 2013 programı.

2.1.7.3.1. 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programı.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkezi bir yapıda olması nedeniyle her bir öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanarak ülke çapında bulunan tüm okullarda kullanılmak üzere yayımlanır. 2013 yılında yapılan program değişikliğinin gerekçesi olarak İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlamasıyla beraber çağdaş eğitim yaklaşımlarına paralel güncel ve etkili bir program ihtiyacı ve Türk eğitim sistemimizdeki 8+4 eğitim modelinden 4+4+4 sistemine geçişle birlikte öğretim programlarının buna göre yeniden tasarlanması ihtiyacı gösterilmektedir. Ayrıca, bu yeni sistem İngilizce öğretiminin 4. sınıf yerine 2. sınıftan itibaren başlamasını gerektirmektedir. Son olarak var olan program 8-8.5 yaşlarındaki çocuklar için tasarlanmışken şimdi çocuklar 6-6.5 yaşlarında İngilizce ile tanışacaklarından yeni program küçük yaş grubundaki çocukların ihtiyaçlarını da dikkate almalıdır (MEB, 2013, s.2). 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren yeni İngilizce öğretim programının kademeli olarak hayata geçirilmesi ile İngilizce öğretimi ilkökul 2. Sınıf düzeyine inmiş ve bu yaş grubunun (6-7 yaş) özellikleri ve 4+4+4 sistemine geçiş gibi nedenlerle İngilizce öğretim programı güncellenmiştir. Yenilenen öğretim programı 2013-2014 öğretim yılında 2. ve 5. sınıflarda, 2014-2015 yılından itibaren 3.,4.,6. ve 7. sınıflarda, 2015-2016 öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda uygulanmıştır. Böylece 2., 3., ve 4. sınıflarda 2 ders saati İngilizce dersi, 5.,6.,7., ve 8. sınıflarda ise 4 ders saati İngilizce dersi haftalık ders çizelgelerine konulmuştur.

Yeni program (2013 programı) incelendiğinde özellikle temel düzey olarak ele alınan 2. sınıfta yalnızca dinleme ve konuşma olmak üzere iki beceri (dinleme ve konuşma) üzerinde kurulduğu görülmüştür. Bunun yanında diğer becerilerin (okuma ve yazma) hedeflenmediği ve asıl ana hedeflerin öğrencilerin bu süreçte yabancı dile ilişkin bir farkındalık kazanmaları ve bu öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisi oluşturmak olduğu ifade edilebilir. Öte yandan, bu yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak programdaki etkinlik örneklerinin hazırlandığı da görülmüştür. Yine, programda öğrencilerin bu dili öğrenmeyi sevebilmeleri için öğretmenlere bu süreçte İngilizce kullanımına yönelik oyunlar oynatmaları, şarkı ve videolar göstermeleri önerilmiştir. Programın dayandığı öğretim yaklaşımının ise tüm fiziksel tepki (TFT) olmasının yanı sıra drama, boyama ve el işlerine (arts and crafts) yönelik etkinlikler de programda önerilmiştir (Arıkan, 2013). Ayrıca programda yaklaşım olarak iletişimsel dil öğretiminin (communicative approach) önerildiği göze çarpmaktadır.

2. sınıf İngilizce öğretim programı MEB (2013, s.1) tarafından ise şu şekilde açıklanmıştır:

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. İkinci sınıf İngilizce öğretim programı işte bu gereksinim üzerine kurulmuş olup esas hedefi dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. İkinci sınıfın kazanımları renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmiş olmak ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili severek öğrenmektir. Bunu yaparken de, dili öğrenen/kullananların eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. Dili öğrenen/kullananların dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır. Ayrıca on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) kullanılmaktadır.

2. sınıf öğretim programında eğitim alan öğrencilerin Temel düzey kullanıcı giriş ya da keşif düzeyinde oldukları belirtilerek Temel Düzey Kullanıcı Giriş ya da Keşif Düzeyi (A1) Ortak Yeti Açıklamaları ise şu şekilde verilmiştir:

Sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular – Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine – aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir (MEB, 2013, s.1).

Bu öğretim programıyla 2. sınıfın sonunda öğrencilerin üstte açıklaması yer alan A1 temel düzey kullanıcılarından beklenen davranışları gösterebilmesi hedeflenmiştir. A1 ortak yeti açıklaması incelendiğinde de öğrencilerden beklenen becerilerin yalnızca dinleme ve konuşma ile sınırlı olduğu bir kez daha görülmüştür. Öğrencilerin bu programı tamamladıklarında basit bir şekilde somut ihtiyaçları için yalın ifadelerle iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Öte yandan programda kazanım ifadesinin yanı sıra yakın anlamı olarak iletişimsel işlevler ve beceriler (communicative functions and skills) terimi kullanılmış ancak bu çalışmada bu ifadenin yerine alışlagelen kazanım ifadesinin bu terim ile eş anlamlı olacak şekilde kullanımı tercih edilmiştir.

2.sınıf öğretim programı incelendiğinde 10 tema/ünitenin yer aldığı görülmüştür. Öğretim programında yer alan temalar/üniteler ise;

1. Kelimeler, 2. Arkadaşlar, 3. Sınıfta, 4. Sayılar, 5. Renkler, 6. Oyun bahçesinde 7. Vücudun bölümleri, 8. Evcil hayvanlar, 9. Meyveler, 10. Hayvanlardır.

Programda yer alan ve üstte isimleri verilen içerik incelendiğinde; içerikte yer alan konuların bu yaş grubunun ilgisini çekebilecek, somut ve onların günlük yaşamına değinen ve onları sürece dâhil edebilecek bir şekilde hazırlandığı söylenebilir. Ayrıca içeriğin öğrencileri merkeze alan; örneğin sınıf ve oyun bahçesi gibi zaman geçirdikleri yerler, renkler, sayılar, hayvanlar ve meyveler gibi günlük yaşamda sürekli karşılaştıkları obje veya canlıları içeren bir yapıda olduğu da söylenebilir. Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde ise her bir ünite için en fazla üç ya da dört kazanımın verildiği ve kazanımların benzer şekillerde ifade edildiği görülmüştür. Öte yandan kazanımların kazanım yazma ilkelerine uygun olarak öğrencinin yapacakları yönünden yazıldığı da görülmüştür.

2.1.8. Erken Yaş Dil Öğrenenleri (Young Learners)

Erken yaş dil öğrenenleri kavramı pek çok farklı uzman tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde farklı yaş aralıklarının bu kavram ile tanımlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak, genellikle bu kavramın alt ve üst limitleri değişkenlik gösterse bile bu çalışma kapsamında ele alınan 7-8 yaş aralığında bulunan 2.sınıf öğrencileri için alan yazında bu kavramın kullanıldığı görülmüştür. Bu yüzden bu kısımda erken yaş dil öğrenenlerini tanımlanmaya, onların özellikleri açıklanmaya ve diğer yaşlarda dil öğrenenlerden ne gibi farklılıkları olduğu açıklanmaya ve belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.8.1. Yaşın ikinci dil öğrenmeye etkisi.

Dil gelişiminde yaş faktörünü inceleyen araştırmacılar “kritik dönem” kavramını ortaya atmışlardır. Yule (2006, s.145) kritik dönemi şöyle tanımlamaktadır: “Çocukluk döneminde insan beyninin girdileri almaya ve belirli bir dili öğrenmeye en hazır olduğu bir dönem vardır. Bu da kritik dönem olarak bilinir”. Chomsky’nin öne sürdüğü dil edinim aygıtı (language acquisition device) düşüncesiyle beraber, Lenneberg (1967; Randale, 2007, s. 12-13) ergenliğe kadar olan dönemde insan beyninin dil öğrenmeye son derece hazır olduğunu öne sürerek, ergenlik sonrasında bu yeteneğin giderek azaldığından bahseder. Ergenliğe kadar olan bu dönem, gerek anadil gerekse yabancı dil öğreniminde “kritik yaş dönemi” veya hassas dönem diye adlandırılır (Akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014, s.57). Littlewood (1988, s. 65; Mirici, 2001, s.39) beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenimin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönemin var olduğunu ve bu dönemin ergenlik çağında son bulduğunu söyler, dolayısıyla yetişkinler “doğal öğrenme” kapasitelerini yitirirler ve dil

öğrenme yapay bir süreç haline gelir diyerek yaş faktörünün ve beyin gelişiminin dil öğrenme üzerinde etkilerini vurgulamıştır.

Kritik dönem hipotezi (critical period hypothesis) ve yaşın hem anadil hem de yabancı/ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisi halen üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı bir alandır. Bu konuda pek çok karşıt görüş kendi savunduğu tezi doğrulayacak çalışmalar ile görüşlerini ortaya atmakta ve yapılan çalışmalara atıfla her iki taraf da kendi görüşüne destek aramaktadır. Ancak, bu tezin konusu bu ayrım olmadığı için tartışmalara ilişkin her iki tarafın da görüşlerine yer verilerek, çalışmayla bağlantılı olan yaş kavramı, erken dil öğrenenler açısından ele alınmıştır. Öte yandan bir diğer gerçek ise; Türkiye'nin de içinde bulunduğu pek çok ülkedeki uygulamalara bakılacak olursa “ne kadar erken o kadar iyi” anlayışının uygulamada hâkim olduğu söylenebilir. Öte yandan ise yabancı dil eğitimiyle ilgili politika yapıcılarının, karar verici konumda olanların ve bu ülkelerde bu konularda fikirlerine danışılan akademisyenlerin erken yaşta dil öğretime başlanması görüşünü dikkate aldıkları ve savundukları bu ülkelerdeki uygulamalara bakılarak söylenebilir. Türkiye’de de yaşın yabancı dil öğrenme üzerinde etkisi olduğu görüşüne uygun olarak zorunlu olarak yabancı dil öğretimi 2. sınıflarda 7-8 yaş grubu çocuklarda verilmeye başlanmıştır.

Yaşın ikinci dil öğrenmeye etkisine ilişkin pek çok birbirine zıt sonuçlara ulaşan ve karşıt görüşleri savunan çalışmalar alan yazında bulunmaktadır (Cook, 1994; DeKeyser, 2000; Littlewood, 1988; Marinova-Todd, Marshall ve Snow, 2000; Munoz, 2010; Newport, 2006; Yule, 2006).

Çalışmalardan bazıları “ne kadar erken o kadar iyi” görüşünü savunurken; bazı çalışmaların ise yaşın ikinci dil öğrenme üzerinde abartıldığı kadar bir etkiye sahip olmadığını savunmaktadır. Hatta kritik dönem kavramının anadil konuşucusu telaffuzuna erişmede etkisinin büyük olduğunu ama daha geç dil öğrenenlerle karşılaştırıldığında erken yaş dil öğrenenleri üzerinde diğer becerilerin gelişimine etkisinin az ya da hiç olmadığı da savunulan bir diğer görüştür. Hatta daha geç yaşta dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinin başında öğrenme hızlarının daha fazla olduğu ve dilbilgisi yapılarını daha iyi öğrendikleri de kimi çalışmalarda savunulmaktadır.

Yaşın, ikinci dil edinimindeki etkisine ilişkin ise Ellis (1985, s.67-69) şu açıklamaları yapmıştır:

1) Dil öğrenmeye başlama yaşı ikinci dil edinimindeki sıralamayı değiştirmez. Edinim sıralamasında farklılıklar olsa da bunlar yaştan kaynaklı değildir.

2) Başlama yaşı; dilbilgisi ve kelime açısından öğrenme oranını etkilerken, dile maruz kalma süresi aynı olduğunda ergenlik döneminde olan öğrenenler hem çocuk hem de yetişkin öğrenenlerden daha iyi yaparlar. Telaffuz konusunda ise bariz bir fark yoktur.

3) Dile maruz kalınan yıl ve başlama yaşının her ikisi de başarı düzeyini etkiler. Dile maruz kalınan yıl sayısı öğrenenlerin genel iletişimsel akıcılığına büyük katkı sağlar ancak başlama yaşı özellikle telaffuz konusundaki doğruluğun düzeyini belirler.

2.1.9. Erken Yaş Dil Öğrenenlerinin Özellikleri ve Yetişkinler ile Aralarındaki

Farklar

McKay (2006, s. 1), pek çok ülkenin eğitim sisteminde erken yaş öğrenenlerinin ilk ve ortaokullardaki çocuklar olduğunu; yaş yönünden ise erken yaş dil öğrenenleri kavramının yaklaşık 5 ila 12 yaş aralığında bulunan öğrencileri kapsadığını belirtir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi, Cuq (2003, s.199) tarafından anaokulu ve ilkököl dönemindeki çocuklara yabancı dil veya ikinci dil öğretimi olarak tanımlanmaktadır. Scott ve Ytreberg (1990, s.1) erken yaşta yabancı dil öğretiminde bahsettiğimiz erken yaş kavramını 5-10 yaş arası, Cameron (2001: xi) ise 5-12 yaş arası olarak ifade etmektedirler. Drew ve Hasselgren (2008, s.1); erken yaş dil öğrenenlerin beş yaşından 12-13 yaşına kadar olan öğrenenleri yani ilkököl eğitiminin alt ve üst limitini kapsadığını söyler. Bu yaşta, öğrencilerin büyüüp geliştirmekte, okuma yazmayı öğrenmekte ve yaşları gereği de savunmasız bir halde olduklarını ancak, yeni şeyleri öğrenmeye ve keşfetmeye istekli ve yeni bir dil öğrenmeye coşku ile yaklaştıklarını belirtir. Pinter (2006, s.2) ise erken yaş dil öğrenenlerinin 3 ila 15 yaş arasındaki kişiler olduğunu belirterek bu yaş grubu ile daha ileri (15 ve üzeri) yaşlarda dil öğrenenlerinin farklı özellikleri bulunduğunu belirterek bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 2.2

Erken Yaş ve Daha Geç Yaşta Dil Öğrenenlerin Özellikleri

Erken yaş dil öğrenenleri	Daha geç yaşta dil öğrenenler
<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklar okul öncesi veya ilköküllerin ilk birkaç yıllarındadır. • Genellikle, dile karşı bütüncül bir yaklaşımı vardır, yani anlamlı mesajları anlayabilirler ancak henüz dili analiz edemezler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bu öğrenciler okula ve okulun rutinlerine alışmışlardır. • Analitik yaklaşımlara karşı büyüyen bir ilgileri vardır, yani dili soyut bir sistem olarak ele almaya ilgi duyarlar.

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kendileriyle ve öğrenme süreciyle ilgili düşük bir düzeyde farkındalığa sahiptirler. • Anadillerinde bile sınırlı okuma ve yazma becerisine sahiptirler. • Genellikle, başkalarından daha çok kendileri ile ilgilidirler. • Dünya ile ilgili sınırlı bilgiye sahiptirler. • Onlar hayal kurmaktan ve hareketten zevk alırlar. | <ul style="list-style-type: none"> • Dil öğrencisi olarak kendileri ve kendi öğrenmeleri ile ilgili giderek artan bir düzeyde farkındalık gösterirler. • Okuma ve yazma gibi iyi gelişmiş becerilere sahiptirler. • Başkaları ve onların görüşlerine karşı giderek artan bir farkındalığa sahiptirler. • Onların çevrelerindeki dünyaya karşı da giderek artan bir farkındalıkları vardır. • Gerçek yaşam olaylarına ilgi göstermeye başlarlar. |
|---|--|
-

Çocuklarla yetişkinlerin yabancı dil öğrenmede farklı yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Çocuklar yabancı sesleri ayırt etme ve yeniden üretmede yetişkinlere göre daha yeteneklidirler.
- Çocuklar sağ ve sol beyinleri arasındaki güçlü ağ nedeniyle dilsel esneklikte yetişkinlerden daha avantajlıdır.
- Çocuklar dili kullanmada birer acemi olsalar bile yetişkinlere göre daha az çekingenlik gösterirler.
- Yetişkinlere göre çocuklar yaratıcılık, hareket ve taklidin yer aldığı oyunlara daha açıktırlar (Elsner ve Wedewer, 2007, s.11; akt. Hanbay, 2013, s.19).

Harmer (2001, s.38) ise dokuz ile on yaşına kadar olan çocukların; yaşça daha büyük çocuklar, ergenler ve yetişkinlerden bazı açılardan farklı öğrendiklerini belirterek;

Çocukların tek tek sözcükleri anlamasalar bile anlama cevap verdikleri, sıklıkla doğrudansa dolaylı bir şekilde öğrendiklerini çünkü bilgiyi her taraftan alabildikleri ve onlara öğretilen belirli bir konuya odaklanmaktansa çevrelerindeki her şeyden öğrendiklerini, onların anlamalarının yalnızca açıklamalara dayanmayıp asıl gördükleri ve duydukları ve en önemlisi de dokunma ve etkileşime geçme imkânları olduğunda gerçekleştiğini belirtmiştir. Ayrıca, çocukların genellikle etraflarındaki dünya hakkında merak ve öğrenme hevesi gösterdiklerini, öğretmenden bireysel özen ve onaya ihtiyaç duyduklarını ve kendileri hakkında konuşmaya hevesli olup kendileri ve onların yaşamları sınıfta esas konular olarak kullanıldığında öğrenmeye iyi bir şekilde cevap verebilecekleri ve çocukların sınırlı bir dikkat sürelerinin olduğunu ve etkinliklerin son derece çekici olmadığına kolaylıkla sıkılabilecekleri ve on dakika ve sonrası gibi bir sürede ilgilerini kaybedeceklerini eklemiştir.

Yukarıdaki özellikler ışığında Harmer (2001, s.38), iyi öğretmenlerin; öğrencilerini çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeye teşvik eden öğrenme deneyimleri sağlamaları gerektiği çıkarımını yapmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin verilen ders süresi için pek çok etkinlik tasarlaması gerektiği ve öğrencilerinin sıkıldığını anladığında bir diğer etkinliğe geçebilme esnekliğine sahip olmaları gerektiğini de vurgulamıştır. Levada (2013, s.8) da öğrencilerin oyun, hayal gücü ve eğlenmeye ilişkin ihtiyaçları ve kapasiteleri farklı etkinlikler ile karşılanmalıdır çünkü dikkat süreleri kısa olduğundan rutine ve tekdüzelige yol açmamak için zengin çeşitliliğe sahip etkinliklerin kullanılması gerektiğini yoksa motivasyonlarının çok yüksek oranda etkilenebileceğini vurgular.

Bu noktada 2. sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin bir ders süresi içerisinde öğrencilerinin özelliklerini göz önüne alarak pek çok farklı etkinlik hazırlaması ve bunları çok iyi bir şekilde planlayarak ders içerisinde kullanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların yukarıda sıralanan özelliklerini dikkate alarak derslerini planlamaları ve pek çok farklı etkinliği bir arada kullanabilmeleri ve etkinlikler arasında geçiş yapabilmeleri önemlidir. Ancak, öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin programları incelendiğinde İngilizce öğretmeni adayları olan öğrencilere 2007 yılına kadar çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili herhangi bir dersin verilmediği görülecektir. Yalnızca 2007 yılından itibaren bu programlarda bulunan öğretmen adayları bu dersi almaktadır. Böylece, şu anda görev yapmakta olup bu yaş grubuna öğretim yapan öğretmenlerden 2007 yılından önce mezun olanlar ile İngilizce öğretmenliği programı dışında diğer alanlardan mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alarak görev yapan öğretmenlerin de bu yaş grubunda nasıl öğretim yapacağı, bu yaş grubuna uygun etkinlikleri ve materyalleri nasıl hazırlayıp kullanacağıyla ilgili bir eğitiminin olamayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu da çocuklara yabancı dil eğitimi veren ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerin bir kısmının bu noktada böyle bir eğitim gereksinimi olabileceğini akla getirmektedir.

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlanmasının dil dışı davranışlar yönünden de çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu da alanyazında değinilen bir başka husustur. İlkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre daha üstün özellikleri vardır. Erken yabancı dil öğrenme çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine belirgin katkılarından dolayı birçok Avrupa ülkesinde ilkokuldan itibaren başlatılmaktadır. Bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir etkisi olan benlik tasarımı üzerinde yabancı dil öğrenmenin etkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Koydemir, 2001). Vilke (1980), ise çocukların erken yaşta iki dille birden yetişmelerinin onların genel

ve zihinsel gelişimi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Vilke, bu çocukların zihinsel olarak daha hızlı, kavrayış gücü yüksek, çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Ruck (1992) ise, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin zihinsel ve ruhsal gelişim açısından önemli etkilerinin yanı sıra çocukta temel sosyal yeterliliklerin gelişimine de katkıları olduğunu belirtmektedir. Ruck, yabancı dil öğretiminin, çocuğun farklı yaşam biçimlerine, farklı kültürlere açık bir kişilik olarak yetişmesini sağlayacağını belirtmektedir (Akt. Koydemir, 2001, s.22). Yaşla ilgili tartışmada Cook (1994, s.84), öğretmenlerin mümkün olan en erken yaşta çocuğa ikinci bir dil öğretmek onların öğrenmedeki kolaylıklarını bir avantaj olarak kullanmaları gerektiğini belirtir.

Cihan (2001, s.22-23), erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın dil dışındaki davranışlar açısından da çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ilköğretim döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre daha üstün özelliklerinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Cihan (2001, s.37), yabancı dili öğrenmenin, çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine önemli katkılarından dolayı birçok Avrupa ülkesinde 1960'lı yıllardan beri ilköğretimden itibaren yabancı dil öğretimine başlandığını ve günümüz ilköğretim eğitiminde en güncel ve en önemli konulardan birinin yabancı dil öğretimi olduğuna değinmektedir. Biboletova and Trubaneva (2004, s. 2) ise; erken yaştan itibaren çocukların hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürlerine maruz kaldıklarına ve diğer insanlara hoşgörü ve sempati duyarak yetiştiklerine değinerek 5 yaşın üzerindeki çocukların, vücutlarının duruşu, jestler ve konuşmalar ile duygu ve fikirlerini ifade ettiklerini söyler. Bu da çocuklara başkalarını deneyimlerini kendi hayatları ile ilgili hale getirmelerine yardım eder. Onlar, kendi duygu ve düşüncelerini özümserler ve drama ve rol yaparak onları gerçek dünyada sergilerler. Bu yaş grubuna yapılan öğretimde önceliklerin de şu şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir:

- 1) İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonu sağlama
- 2) Güven oluşturma
- 3) Çocukları sahip oldukları herhangi bir dille iletişim kurmaları konusunda cesaretlendirme (jestler, mimikler, vb.)
- 4) Güvende hissedecekleri bir ortamda çocuğa dile ilişkin çeşitli deneyimlerin sağlanması
- 5) İngilizcenin zevkli ve eğlenceli olduğunu gösterme (akt. Achkasova, 2013, s.389-390).

2.1.10. İlkokul 2. Sınıf Öğretim Programında Hedeflenen Beceriler (Dinleme ve Konuşma Becerileri)

Dinleme becerisi bizim kazandığımız ilk dil yetisidir. Ana dilimizi onu dinleyerek öğreniriz. Yaşamımız boyunca, özellikle hayata üretken katılım konusunda o çok önemli bir role sahiptir. Günlük iletişim süreçlerinde temel becerilere ayrılan zamanın ortalama olarak % 40'ı dinlemeye, % 35'i konuşma, % 16'sı okuma ve % 9'u yazmaya ayrılmaktadır (Burley-Allen,1995; akt. Yüksel, 2013; Rivers ve Temperley, 1978; Oxford, 1993; Celce-Murcia,1995; akt. Hedge, 2000, s.228). Philips (2001, s.57) ise İngilizceyi ilk olarak dinleme ve konuşmayla, ardından okuma ve son olarak da yazmayla tanıtmının en iyi yol olduğunu belirtmiştir.

Genellikle, erken yaş dil öğrenenleri için oluşturulan standart planlanmış programlar özellikle ilk iki yılda dinleme ve konuşma becerileri üzerine odaklanır. Okuma ve basit yazma becerisi ise çocuğun yaşına ve eğitimin tamamen hedef dilde yapılıp yapılmadığına bağlı olarak kademeli bir şekilde öğretilir (McKay, 2006, s.3). Oysa bir dili kullanabilmek demek, daha çok o dilde konuşmak ve söylenenleri anlamak demektir. Bir dili bildiğini söyleyen kişi, muhtemelen o dilde konuşmayı bildiğini ve dili anlayabildiğini ifade etmektedir. Bu kişi söz konusu dili tam olarak okuyup yazamasa da, o dili bildiğini söyleyebilir. Bu yüzden de yabancı dilde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir (Lynch, 2008).

Dinleme becerisi hem dil edinimde hem de yabancı dil öğrenmede ilk aşamadır. Bu yüzden, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerini etkili dinleme ile ilgili gerekli olan stratejiler ile donatması gerekir. Sharpe (2001; akt. Şevik, 2012, s.11) tarafından tartışıldığı gibi çocukların konuşma ve dinleme becerilerinin teşvik edilmesi ilkökul programında yer alan tüm derslerin etkili öğrenilmesinin merkezinde yer alan noktadır. Böylece, çocukların dinleme becerisini geliştirmek ilkökul öğretiminin anahtar bir hedefi olmalıdır. Böylelikle, çocuklara etkili ve eleştirel dinleme öğretilmelidir.

2.1.11. Dil Eğitiminde Erken Sınıf Düzeyinin Önemi

Cihan (2001, s.18-19), ilköğretimin, eğitim sistemi içinde belirleyici ve birikimlerin üst öğretim kademelerine aktarılmasını sağlayan güç verici bir niteliğe sahip olduğunu, başlangıç değil, eğitim sisteminin temeli konumunda bulunduğunu ve ilköğretimde meydana gelen bir sorunun bir anlamda eğitim sisteminin tüm kademelerinin, kısaca tüm ülkenin

sorunu olduğunu ifade etmektedir. İlköğretimde öğrenmeyi güçlendirmek için öğrencilere öğrenme işinin faydalı olduğu hissettirilmeli, dersin veya etkinliğin amacı anlatılmalı, hayal dünyaları beslenmeli ve öğrenciler başarılı olabilecekleri konusunda yüreklendirilmelidir. Öğrenme işinin faydalı olduğunu ve başarabileceklerini hissetmek öğrencilerin motivasyonunu ve kendine güven duygularını güçlendirirken, hayal dünyalarının beslenmesi onları yaratıcı hale getirmekte ve meraklarını uyandırmaktadır (Hayes, 2008, s.26-29).

Türkiye de Avrupa Birliği (AB) ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda eğitim konusunda da uyum çalışmalarına başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının, Avrupa Konseyi Yaşayan Diller bölümünün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2014, s.22).

Avrupa Konseyi (AK)'nin (1998, s.34-35) Modern Dillerle ilgili Bakanlar Komitesinin R (98) 6 numaralı öneri dokümanının B bölümünde erken dil öğrenimi (11 yaşına kadar) ile ilgili ilk üç önerisi şöyledir:

- 1- Okulun çok başlarından ya da mümkün olan en erken zamanda, her bireyin Avrupa'nın dilsel ve kültürel çeşitliliğinin farkında olması sağlanmalıdır.
- 2- Tüm çocuklar için, modern dillerin ulusal ve yerel durumlara uygun yollarla ve koşulların el verdiği her yerde erken yaşlarda öğrenilmesi teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- 3- Öğrencilerin bir öğretim kademesinden diğerine geçişinde dil öğrenmelerinin sistematik bir sürekliliği olduğundan emin olunmalıdır.

İlkokul İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde de AK'nin üstte yer alan önerilerinin dikkate alındığı ve mümkün olan en erken yaşta; öğrencilere, dilsel ve kültürel çeşitliliğin fark ettirilmeye çalışıldığı, erken yaşta dil öğretimine başlandığı ve sistematik bir sürekliliğin bir sınıftan diğerine geçişte sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

2.1.12. Yabancı Dil Öğretimi İlke ve Yöntemleri

Yabancı dil öğretimine pek çok farklı açılarından yaklaşılarak pek çok farklı ilke ve yöntem ortaya konulmuştur. Süreç içerisinde ikinci dil ediniminin etkisi, dil bilim teorileri, sosyo-dilbilim teorisi, davranışçılık ekolünün dil öğretim yöntemlerine etkileri, pragmatik teoriler, Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılığı ve yakınsal gelişim alanı kavramı, Bruner'in scaffolding teorisi gibi teoriler ve terimler ışığında yabancı dil öğretimde farklı teorileri temele alan pek çok farklı yaklaşım, yöntem ve teknik ortaya atılmış ve uzun yıllardır bu yöntemler kullanılmaktadır. Özellikle son 20 yılı aşkın bir dönemde ise yöntemler sonrası (postmethod era) dönem kavramı tartışılmakta ve bu süre yöntemler

sonrası dönem olarak adlandırılmakta ve bu kavramın alan yazında tartışılmasına halen devam edilmektedir (yöntemler sonrası dönemle ilgili bkz. Arıkan, 2006; Brown, 2002; Kumaravadivelu, 1994; Liu, 2004; McMorrow, 2007; Tasnimi, 2014).

2.1.12.1. dil ve dil öğretim teori ve yaklaşımları.

Dil öğretimi başlı başına dilin kendisi ve dil edinimi süreci gibi oldukça karmaşık süreçlerin bulunduğu bir kavramdır. Yıllar içerisinde dil ve dil edinimine ilişkin teoriler ortaya atılmış kimi teoriler kabul görüp bazı ülkelerde taraftar toplamış ve bu teorilere uygun yaklaşım ve yöntemler ile dil öğretimi yapılmıştır. Uygulanan dil öğretim yaklaşımları temelde dayandıkları dile ilişkin teori ve dil edinim sürecine ilişkin teoriler ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Farklı dil ve dil öğrenme teorileri farklı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasına imkân sağlamıştır. Ayrıca dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri incelendiğinde öğrenmeye ilişkin ortaya atılan teorilerle de paralellik gösterdikleri ve genel öğrenme teorilerinden de etkilendikleri görülebilir. Örneğin; davranışçı ekole uygun olan dilbilgisi çeviri yöntemi, bilişselci öğrenme teorilerine uygun olan kulak dil alışkanlığı ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak nitelendirilebilecek iletişimsel yaklaşım gibi. Bu açılarından bakıldığında dil teorileri ve dil öğrenme teorilerinin kısaca özetlenmesinde fayda görülmektedir.

2.1.12.2. yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili bazı genel ilkelerin var olduğu düşünülmektedir. Demirel'e (2014, s.29-32) göre yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler şunlar olmalıdır:

-Dört temel beceriyi geliştirme

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır.

-Öğretim etkinliklerini önceden planlama

Öğretim etkinlikleri; yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır.

-Basitten karmaşığa somutta soyuta doğru öğretme

Öğretilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır. Bu konular, basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.

-Görsel ve işitsel araçları kullanma

Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, öğretilen sözcük, kavram ve yapıların daha kolay anlaşılmasına ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır.

-Anadili gerekli durumlarda kullanma

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır. Başlangıçta öğrencilerin anadili kullanmalarına izin verilmeli ancak öğrenilen dildeki basit cümlelerle iletişim kurmalarına özen gösterilerek, gerek duyulmadıkça anadili kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır.

-Bir seferde tek yapıyı sunma

Sınıf-içi uygulamalarda her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır.

-Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama

Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi gerekir.

-Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama

Tüm öğrencilerin sınıf-içi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simulasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.

-Bireysel farklılıkları dikkate alma

Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Öğretmen bu özellikleri dikkate alarak öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlamalıdır.

-Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme

Güdüleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden biridir.

2.1.13. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Uzun yıllar boyunca dil öğretiminde ortaya atılmış ve tartışılmış pek çok yaklaşım, yöntem ve teknik vardır. Süreç içerisinde bu yöntemlerden bazıları öne çıkmış ve popüler hale gelmiştir. Ayrıca, yapılan öğretimin amacıyla ilişkili olarak da bazı yöntemlere öncelik verildiği görülmüştür. Türkiye’de de değişen yıllar içerisinde bazı yöntemlerin dil öğretim alanına baskın bir şekilde hâkim olduğu özellikle 2000’li yıllara kadar geleneksel yöntem olarak da adlandırılan dilbilgisi-çeviri yönteminin devlet okullarında başat yöntem olması

gibi. Daha sonraki yıllarda ise, farklı yöntemlerin de dil öğretiminde işe koşulduğu görülmektedir. Yapılan program değişiklikleri beraberinde yeni dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin benimsenmesini de getirmektedir. 2013 programında ise iletişimsel dil öğretim yaklaşımı ve yöntem olarak tüm fiziksel tepki yöntemi vurgulanmış ve kullanılmaları öğretmenlere önerilmiştir.

2.1.13.1. dilbilgisi-çeviri yöntemi (grammar-translation method).

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir (Demirel, 1999, s.37). Chang (2011; akt. Arıkan, 2014, s.3) klasik yöntem olarak da bilinen bu yaklaşımın 18. ve 19. yüzyıllarda özellikle dil öğreniminin hedefinin sözlü iletişimden ziyade okuma becerisi olduğu bağlamlarda dil öğretiminde hâkim bir yol olduğunu belirtir. Demirel, (1999, s.38) ise bu yöntemin belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmediğini bu yöntemde daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırılmalı çalışmalara yer verildiğini belirtir. Dilbilgisi çeviri bir dili çalışırken ilk olarak onun dilbilgisi kurallarının detaylı bir incelemesini ile başlayıp, bu bilgilerin hedef dile ve hedef dilden cümle ve metinleri çevirme görevi ile devam eder (Richards ve Rogers, 2001, s.5).

Prator ve Celce-Muria (akt. Arıkan, 2014, s.5) bu yöntemin genel özelliklerini şöyle ifade eder:

1. Dersler, hedef dilin çok az etkin kullanımı ile ana dilde yürütülür.
2. Sözcükler birbirinden ayrı olarak listeler halinde öğretilir.
3. Dilbilgisindeki karışıklıklara ilişkin uzun ve detaylı açıklamalar yapılır.
4. Dilbilgisi, sözcükleri bir araya getirmek için kuralları sağlar ve öğretim de genellikle yapılarla ve sözcüklerin çekimine odaklanır.
5. Zor klasik metinleri okuma erkenden başlar.
6. Metinlerin içeriğine az önem verilerek, metinler dil bilgisel çözümleme için bir alıştırmaya olarak görülür.
7. Genellikle, birbirinden kopuk cümlelerin hedef dilden ana dile çevrilmesi etkinlikleri alıştırmaları oluşturur.
8. Sesletime az önem verilir ya da hiç önem verilmez.

2.1.13.2. doğrudan öğretim (düzvarım) yöntemi (direct method).

Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. 1880'lerde dil öğretimine yeni bir öge-fiziksel etkinlik eklenmiş ve Gouin, *Art d'enseigner et D'etudier Les Langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düzvarım yönteminin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır. Gouin, bu kitabında, modern psikolojideki fikirleri yabancı dil öğrenmeye uygulamıştır. Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler böylece Gouin tarafından ortaya atılmıştır. Gouin, yabancı dil öğrenimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şekline getirmiştir (Demirel, 1999, s.39). Bu yöntem doğal dil ediniminin ilkelerini temele alır ve tümevarımcı dil öğretimi geleneksel yöntemine tepki olarak geliştirilmiştir (Saraç, 2014, s.17). Stern (1991; akt. Saraç, 2014, s.17) bu yöntemin temel özelliğinin, hedef dilin öncelikli araç olarak hem öğretim hem de sınıftaki iletişimde kullanılması olduğunu belirtmiştir.

Larsen-Freeman (2000, s. 29) ise bu yöntemin özelliklerini kısaca şöyle açıklamıştır: Bu yöntemi kullanan öğretmenler öğrencilerinin anlamla hedef dili doğrudan ilişkilendireceklerine inanırlar. Bunu yapmak için öğretmen hedef dildeki bir sözcük ya da söz öbeğini tanıtırken anlamını da gerçek nesnelere, resimler ya da pantomim yardımı ile gösterir ancak asla öğrencilerin ana diline çevirmez. Öğrenciler hedef dilde konuşur ve sanki gerçek durumdaymışçasına iletişim kurarlar. Dahası, bu yöntemde kullanılan öğretim programı da durumlar (bankada, alışverişte vb.) ya da konulara (coğrafya, para, hava durumu gibi) dayanır. Dilbilgisi tümevarımsal bir şekilde öğretilir ve öğrencilere pek çok örnek sunularak örneklerden kurula ya da genellemelere ulaşmaları sağlanır. Öğrenciler yeni sözcükleri bütün cümleler içerisinde kullanarak alıştırmaya yaparlar.

2.1.13.3. kulak-dil alışkanlığı yöntemi (audio-lingual method).

Bu yöntem, 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan Yöntemi ile yine Michigan üniversitesi tarafından geliştirilen ordu yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmektedir (Demirel, 1999, s.42). Bu yöntemin dayandığı teori, dile olan yapısalcı bakıştır. Öğrenme bilişsel bir süreç olarak görülmez ve davranışçı yaklaşımın desteklediği gibi mekanik bir iş olarak görülür (Demirezen, 2014, s.31).

Davranışçı psikolojinin kulak-dil alışkanlığı yöntemine etkilerini Demirel (1999, s.43) şöyle özetlemiştir:

- 1.Yabancı dil öğrenme mekanik bir alışkanlık oluşturma sürecidir. İyi alışkanlıklar doğru cevaplar verilerek oluşturulur. Dil, sözlü bir davranış biçimidir.
2. Amaç dilde öğrenilecek konular yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulursa dil becerileri daha iyi öğrenilir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi için öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine, yani kulak ve dil eğitimine önem verilmelidir.
3. Dil öğrenmede karşılaştırmalı çalışmalar analitik çalışmalardan daha önemlidir. Bu nedenle uzun dilbilgisi açıklamalarına yer verilmemelidir.
4. Amaç dildeki sözcükler o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir.

Bu yöntem 1960'lı yıllarda oldukça popülerken daha sonraki yıllarda dayandığı hem dil ve öğrenme teorisine hem onun uygulamalarına yapılan eleştiriler örneğin Chomsky'nin (1966, s.153) ortaya attığı “ Dil bir alışkanlık yapısı değildir. Sıradan bir dil davranışı; yeniliği, büyük soyutluk ve karmaşıklığa uygun olarak yeni cümle ve yapıların üretilmesini içerir” tezi yöntemin düşüşüne neden olmuştur. Yönteme ilişkin olarak öğrencilerin edindikleri becerileri gerçek iletişim ortamlarına aktaramadıkları ve bu yöntemin tekniklerinin sıkıcı ve tatmin edici olmadığı gibi eleştiriler gelmiştir (Akt. Richards ve Rodgers, 2001, s.65).

2.1.13.4. sessizlik yöntemi (the silent way).

Sessizlik yöntemi, Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenler de sessiz kalmayı yeğlemektedir. Öğrenciler yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler. Öğrencilerden, daha çok öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri düşünüp söylemeleri istenir. Temelde, bu yöntemin de en önemli özelliği öğrencinin sınıftaki hareketleri izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve buradan anlamlar çıkarmaya çalışmasıdır (Demirel, 1999, s.63). Dayandığı teori ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol ve yönlendirme sorumluluğunda oldukları ve öğretmenlerin ise öğrencilerin öğrenmeye ilişkin farkındalıklarını arttırmak amacıyla temel yapıları sunma görevi olduğudur (Yüksel ve Caner, 2014, s.42).

2.1.13.5. tüm fiziksel tepki yöntemi (total physical response).

Çalışma kapsamında ele alınan programın dayandığı ve önerdiği yöntemlerden olan tüm fiziksel tepki yöntemi, konuşma ve hareket koordinasyonu üzerine kuruludur ve dili fiziksel (motor) etkinlikler yoluyla öğretmeye çalışır (Richards ve Rodgers, 2001,s.73). Bu yöntem, Psikoloji profesörü James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile bağlantılıdır. Bu yöntemde, çocuklara yöneltilen konuşmalar daha ziyade çocukların fiziksel bir şekilde tepkide buldukları, yanıt verdikleri emirlerdir. Fiziksel tepki sözlü tepkiden önce gelir. Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir. Bu yöntem daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır (Demirel, 1999, s. 63).

Asher, ikinci/yabancı dil öğrenmeyi birinci dil edinimine paralel bir süreç olarak görür ve şu üç süreci temel olarak ifade eder:

-Çocuklarda konuşma becerisi gelişmeden önce dinleme yetisi gelişir. Birinci dil ediniminin erken dönemlerinde çocuklar üretmedikleri ya da taklit edemedikleri karmaşık ifadeleri anlayabilirler.

-Çocuklar dinleme becerisini edinirler çünkü çocukların anne babalarının verdikleri sözlü komutlara fiziksel olarak yanıt vermeleri gerekir.

-Dinleme becerisinde bir temel oluşturulduktan sonra konuşma doğal bir şekilde çaba harcamadan ortaya çıkar (Richards ve Rodgers, 2001, s.74).

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi (TFT) özellikle 7-11 yaş arasındaki çocuklara sınıfa getirdikleri özelliklerden dolayı yapılan öğretimde popülerdir (Gürsoy, 2012; Halliwell, 2012; akt. Gürsoy, 2014, s.119). Çocuklar görürler ve yaparlarsa daha iyi öğrenirler bu yüzden hareket onların öğrenmeleri için gereklidir. Onlar için yetişkinlerin yaptıkları gibi dinlemek ve notlar almak zordur onun yerine dolaylı bir şekilde öğrenirler (Halliwell, 1992; akt. Gürsoy, 2014, s.120). Çocuklar doğaları gereği yaratıcıdır ve hayal güçleri yüksektir. Sınıftaki etkinlikler ve dil öğretimi de bu yaratıcılığa yer açmalı ve çocukların kendilerini ifade etmelerine izin vermelidir. Ayrıca, onlar eğlenmek isterler (Gürsoy, 2012; Moon, 2000; akt. Gürsoy, 2014, s.119-121).

TFT yöntemi, öğrencilerde özsaygı oluşturur. Verilen komutlara fiziksel olarak cevap verirken, öğrenciler kendilerini güvenli hisseder çünkü hareketlerin anlaşılması ve takip edilmesi kolaydır ve böylece herhangi bir sınırlama olmadan iletişim kurma yeteneğine sahip olurlar. Bu kesinlikle bir güven oluşturur ve düşük düzey öğrenciler olsalar bile kendilerini

dil sınıflarında gereksiz veya hayal kırıklığına uğramış hissetmeden etkinliklere özgürce katılmalarına cesaret verir (Celestino, 1993; Akt. Richards ve Rodgers, 2001, s.75). Asher, tüm fiziksel tepki yönteminin diğer yöntemler ve teknikler ile bağlantılı bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgular. Ayrıca, bu yöntemin uygulayıcıları bu öneriyi takip ederler ve bu yöntem, diğer yaklaşımlarla uyumlu olan kullanışlı bir teknikler kümesi de sunar (Richards ve Rodgers, 2001, s.79). 2.sınıf öğretim programı bu yöntemin ortaya koyduğu etkinliklerin kullanılmasını teşvik etmekte ve pek çok ünite de tüm fiziksel tepki etkinlikleri öğretmenlere önerilen etkinlikler arasında yer almaktadır.

2.1.13.6. İletişimsel dil öğretme yaklaşımı (communicative language teaching).

Diğer yöntemlerin aksine iletişimsel dil öğretme bir yaklaşımdır ancak belirli bir yöntem içermez. Bunun yerine iletişimsel dil öğretme yaklaşımı diğer pek çok farklı yöntemle kullanılabilir kapsayıcı bir dil öğretim yaklaşımını içeren bir dizi ilkeleri ortaya koyar. Bu ilkeler Berns (1990; akt. Çelik, 2014, s.187) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

1.Dil öğretimi dilin bir iletişim olduğu görüşüne dayanır. Yani, dil, konuşucuların anlamı oluşturdukları ve bir amaç için birisine bir şeyi yazılı ya da sözlü olarak anlatmak amacıyla iletişim kurdukları sosyal bir araç olarak görülür.

2.Farklılık, birinci dil kullanıcılarında olduğu gibi ikinci dil öğrenenleri de dil gelişiminin bir parçası olarak görülür.

3. Bir öğrenenin yeterliği kesin olarak değil göreceli bir kavram olarak görülür.

4.Dilin birden fazla kullanım türü öğrenme ve öğretme için uygulanabilir bir model olarak görülür.

5.Kültür, konuşucuların iletişim yetisini şekillendirmede bir araç olarak görülür.

6.Tek bir yöntem ya da belirli teknikler bütünü önerilmez.

7.Dil kullanımının düşünsel, kişilerarası ve metinsel işlevleri olduğu kabul edilir ve öğrenenin her birindeki yetisi ile ilişkilendirilir.

8.Öğrenenlerin dil ile bir şeyler yaparak meşgul olmaları gereklidir yani, öğrenimin tüm aşamalarında dili pek çok farklı amaçla kullanırlar.

Ayrıca Richards ve Rodgers (2001, s.170-173) ise bu yaklaşımda sınıftaki etkinliklerin amacının otantik ve anlamlı iletişim olması gerektiği, akıcılığın iletişimin önemli bir boyutu olduğu, iletişimin farklı dil becerilerinin bütünleştirilmesini içerdiğini ve öğrenmenin yaratıcı bir yapılandırma süreci olduğunu ve ayrıca deneme ve yanlışları da içerdiğini belirtmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Eldeki çalışmayla ilgili alanyazın incelenirken 2013 programını ele alan çok az sayıda çalışmaya ulaşılabilmiş ve bu nedenle bir önceki program olan 2006 programında ilk sınıf düzeyi olan 4. ve 5. sınıflara yönelik olarak yapılan çalışmalar da ilgili çalışmalar olarak ele alınmıştır. Ardından ise 2013 programına ilişkin yapılan çalışmalardan tarama sonucu ulaşılabilenler aktarılmaya çalışılmış ve yurtdışında erken yaş dil öğrenenlerine yönelik olarak yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

2.2.1.1. 2006 programına ilişkin ilgili çalışmalar.

Erbilen Sak (2008) “İlköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci kademe İngilizce programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel nitelikte bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Bolu ili ve ilçelerinde bazı ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren 50 öğretmen tesadüfi yolla seçilerek 40 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmada ankete katılan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumlarına göre incelendiğinde kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ile ilgili cinsiyet, kıdem ve mezuniyet açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu da görülmüştür.

Küçük (2008) “Birinci kademedeki İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi ve programla ilgili öğretmen görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin fikirleri ışığında, devlet okullarının ilköğretim 1. kademesinde (4. ve 5. sınıflar) uygulanmakta olan 2006 İngilizce öğretim programını genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde olan çalışmada İstanbul Beyoğlu ilçesinde 4. ve 5. sınıf seviyesinde dersleri yürüten 35 öğretmene 53 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcı öğretmenler yeni programın genel özellikleri, hedef/kazanımları ve içeriği hakkında ılımlı ölçüde olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen yine de ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereken yetersiz bölümleri olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre yeni ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının genel özellikler, hedef/kazanımlar ve içerik bakımından bazı açılardan verimsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, programın hedef/kazanımları gözden geçirilip daha çok duyuşsal ve psikomotor hedef/kazanımlar eklenmesi ve içeriğe daha fazla iletişimsel ve yaratıcı kısımlar eklenmesi önerilmiştir.

Güneş (2009), “İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel yöntemle dayalı olarak 288 İngilizce öğretmeni ile 48 maddeden oluşan anket uygulaması ve dokuz öğretmene de 15 soruluk görüşme formu uygulaması yapmıştır. Araştırmada hedef ifadelerinin öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunduğu, içeriğin hedeflerle tutarlı olduğu, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu, araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu da bulunmuştur. Bunlara ek olarak da programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği ve öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları da ulaşılan sonuçlardandır.

İnam-Çelik (2009) “İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri” başlıklı ilköğretim 4. sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel nitelikte olan yüksek lisans tez çalışmasında Aydın il merkezinde 45 ilköğretim okulunda görev yapan 83 öğretmene bir anket uygulamıştır. Uygulanan anket öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin 5 soru ve öğretmenlerin programa dair genel görüşlerine ilişkin açık uçlu 2 soru ve program öğelerine ilişkin 77 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada sonuç olarak yeni programın uygulanmasında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, bu yaş seviyesindeki öğrencilerin dili öğrenmeye istekli olmalarına karşın günlük hayatta dili etkin kullanamadıkları, öğretmenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca programda yer alan etkinliklerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle uygulanamadığı, materyal bulmada zaman

zaman sıkıntı çekildiği, yeni programla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilmesinin faydalı olacağı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Örmeci (2009) “İlköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi kapsamında ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının değerlendirilmesini öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapmıştır. Betimsel tarama modelinde olan çalışmada Burdur il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının 4., 5., ve 6. sınıflarında programı uygulayan 70 İngilizce öğretmenine 66 maddelik anket uygulanmış ve ayrıca öğretmenlerle görüşmeler de yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin genel anlamıyla öğretim programı hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmenlerin, öğretim programının, yetersiz öğretmen kılavuzları ve ders saatleri, bazı gerçekleştirilemeyen hedef ve davranışlar, yoğun içerik, öğrenci seviyesinin üzerinde yöntemler, yetersiz değerlendirme açıklamaları ve örnekleri gibi bazı olumsuz ve eksik tarafları olduğunu da belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin daha iyi bir uygulama için programın eksik taraflarının gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamakta oldukları ve çözüm önerilerinde buldukları da çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardandır.

Seçkin (2010) “İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın öğrencilerin akademik özgüvenlerine etkisini ve programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda betimsel tarama modelinde olan çalışmada 415 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi ve 147 İngilizce öğretmeni örnekleme dâhil edilmiş ve “Yıl Düzey Belirleme Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, “Anket”, “Görüşme” ve “Gözlem” formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde kazanıma en fazla ulaşabilen okullar üst, orta ve alt düzey okul grupları olarak sıralandığı, hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyleri açısından gruplar değerlendirildiğinde, üst grubun orta ve alt gruptan; orta grubun ise alt gruptan anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu görülmüştür. Programın her okul düzeyinde öğrencilerin akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri olumlu olmakla beraber programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında mezun oldukları okul ve kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı da tespit edilen sonuçlar arasındadır.

Yaman (2010) “İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurarak programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının, programın eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi amacını gütmüştür. Betimsel tarama modelinde olan bu çalışmada Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi veren 121 öğretmen random (tesadüfi) yöntemle seçilerek örneklem olarak belirlenmiş ve bir anket yoluyla görüşleri alınmıştır. Uygulanan veri toplama aracı kişisel bilgilere yönelik 7 sorudan, programının temel öğeleri ile ilgili 50 soruluk ve programla ilgili de 5 genel sorudan ve açık uçlu bir sorudan oluşan bir ankettir. Araştırmada sonuç olarak, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları cinsiyetleri, mezun oldukları bölümler, çalıştıkları okullardaki statüleri, okuttukları sınıflar, hizmet içi eğitime katılımları ve katıldıkları eğitim veya seminerlerin programla ilgili gereksinimleri karşılaması açısından ise; sadece bazı öğelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı bulunmuştur.

2.2.1.2. 2013 programına ilişkin ilgili çalışmalar.

Babacan (2013) “2006-2013 İngilizce dersi programlarının (5.-6.sınıf) incelenmesi” adlı çalışmasında 2006 programı ile 2013 programının 5. ve 6. sınıf düzeylerine ilişkin kısımlarını doküman incelemesi yoluyla karşılaştırarak incelemiştir. Programlar kazanım ögesi yönünden karşılaştırıldığında; 2006 programında tekrar eden kazanımlar yer alırken yeni programda tekrar eden kazanımların çıkarılarak bunların yerine konulara yönelik özgün kazanımların yazıldığı; 2013 programında yazma alanına ilişkin kazanımların çıkarılarak kültürlerarası farkındalık başlığı ile kazanımların eklendiği ve ayrıca yeni programa önceki programdan doğrudan aktarılan kazanımların yanında birleştirilerek alınan kazanımların da olduğu sonucuna ulaşmıştır. İçerik ile ilgili ise; bazı konuların çıkartılarak içeriğin yoğunluğunun azaltıldığını, ancak birkaç üniteye yaş grubuna uygun olmayan ve yoğun nitelikte konuların bulunduğunu da belirtmiştir. Çalışmada ayrıca 2006 programında yöntem ve tekniklerin genel çerçevede verilirken, 2013 programında her bir üniteye yönelik farklı yöntem ve tekniklere yer verildiği saptanmıştır. Yapılan karşılaştırma neticesinde değerlendirme yönünden ise 2006 programında daha çok konunun pekiştirilmesi amaçlanırken 2013 programında öğrenilen dilin günlük yaşamda uygulanabilirliğine dönük bir değerlendirmenin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eküş ve Babayiğit (2013), “İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi” başlıklı çalışmalarında İngilizce dersi hakkında sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Tarama modelinde olan araştırmada 10 sınıf ve 10 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında bazı benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu sınıf düzeyinde eğitim verilmesini destekledikleri, yarısının bu dersin sınıf öğretmenleri tarafında verilmesi gerektiğini belirttikleri, tamamının ders saatini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin tamamının bu sınıf düzeyinde İngilizce eğitimi verilmesini destekledikleri, yine tüm İngilizce öğretmenlerinin bu dersi İngilizce öğretmenlerinin vermesi gerektiğini ve yine hepsinin bu yaş düzeyinin erken olmadığı hatta daha bile erken yaş düzeyinde verilebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin tamamının 2 saat olan ders saatinin yeterli olduğu ancak öğretmenlerin yarısının ders saatinin daha fazla olabileceğini de belirttikleri bulunmuştur.

Alkan ve Arslan (2014) “İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi” başlıklı makalelerinde tarama modeli kullanarak öğretmen görüşlerine başvurmuşlar ve ikinci sınıf programının öğelere dönük değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak bir değerlendirmesini yapmışlardır. 163 İngilizce öğretmene uygulanan 42 maddelik anketlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programda yer alan hedeflerin gözden geçirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri, öğretim programının öğretmenlere tanıtılmasının yetersiz kaldığını belirttikleri ve programın tam olarak uygulanabilmesi için okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi gerektiği gibi görüşlere ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin İngilizce öğretimine ikinci sınıfta başlanmasını olumlu bir gelişme olarak gördükleri, haftalık ders saatinin programın uygulanması için yetersiz olduğunu, programın değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterince bilgilendirici olmadığını ve programın ülke genelinde İngilizce dilinin öğretiminde bir başlangıç için yeterli olmadığı görüşlerini de belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) “İkinci sınıf İngilizce dersi ve öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmalarında İstanbul ilindeki ilkokulların ikinci sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenleri ile geliştirdikleri yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapmışlardır. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin yeni programla ilgili olumlu görüşlere

sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun programın kazanımlarını öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeylerine uygun buldukları ve öğretmenlerin kullandıklarını söyledikleri etkinlikler ile programın önerdiği etkinliklerin de örtüştüğü bulunmuştur. Ancak, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde yazma etkinlikleri de yaptıkları bulunmuştur. Bu etkinlikleri bazı öğretmenlerin ders içinde kullanmalarının programda önerilen etkinliklerle zıtlık gösterdiği de belirlenmiştir.

Demir ve Duruhan (2015) “İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmalarında fenomenoloji desene dayalı olarak İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili merkezinde 2. sınıflarda derslere giren 20 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin bu programın yürütülmesinde en fazla karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci seviyesinin yetersizliği ve teknoloji materyal eksikliği ile ders kitaplarının uygunsuzluğu olduğu, öğretmenlerin programın güçlü yönleri olarak ise programın dil öğretimine faydalı ve öğrenci görüşlerini destekleyici ve kelime öğrenimini destekleyici buldukları araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Özüdoğru ve Adıgüzel (2015), “İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma testinin geliştirilmesi” isimli çalışmalarında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına devam etmekte olan öğrencilerde öngörülen amaçların gerçekleşme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan başarı testi geliştirilmeyi amaçlamışlardır. Hazırlanan taslak başarı testinin geçerliliğini sağlamak için üç yabancı dil alan uzmanının ve üç 2. sınıf İngilizce öğretmenin görüşleri alınarak taslak başarı testinde yer alacak madde sayısı belirlenmiş ve sonrasında madde ayırt edicilik ve madde güçlük analizleri hesaplanmıştır. Hazırlanan taslak başarı testinin dinleme bölümünü, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 202, başarı testinin konuşma bölümü ise 125 ilkokul 2. sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Dinleme bölümünde analizler sonucunda 18 madde çıkarılarak ve geriye kalan 22 maddeden puanlama kolaylığı sağlaması açısından maddelerin güçlük dağılımları arasındaki denge de gözetilerek 2 kolay madde daha çıkarılarak nihai testte 20 maddenin yer almasını sağlamışlardır. Testin konuşma bölümünde ise sadece madde güçlük analizi sonrasında 4 madde çıkarılmış ve puanlama kolaylığı açısından bir maddenin ölçme aracından çıkarılmasına karar verilerek nihai testte 20 maddenin yer alması sağlanmıştır. Testin iç tutarlılığı için KR-20 değerine bakılmış ve dinleme testinin .70, konuşma testinin .81 olarak yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Şad ve Karaova (2015), “İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması” isimli ve bütüncül çoklu durum deseninde olan çalışmalarında üç farklı öğretmenin (anadili Türkçe olan İngilizce öğretmeni, İngilizce dersi yürüten sınıf öğretmeni ve anadili İngilizce olan İngilizce öğretmeni) çocuklara yabancı dil öğretimi ve dinleme becerisinin kazandırılması durumlarını detaylı bir incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar verilerin toplanmasında gözlem, görüşme, doküman analizi ve geliştirdikleri dinleme becerisi başarı testinden faydalanmışlardır. Elde edilen sonuçlar ise başarı testi sonuçlarına göre en başarılı grubun anadili İngilizce olan öğretmenin öğrencileri, daha sonra anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenin öğrencileri ve son olarak da sınıf öğretmenin öğrencileri olduğunu göstermiştir. Yapılan diğer analizlere de dayalı olarak araştırmacılar anadili İngilizce olan öğretmeni ve anadili Türkçe olan İngilizce öğretmenin çocuklara yabancı dil öğretimi, özelde ise dinleme becerisinin geliştirilmesinde nispeten daha başarılı oldukları ancak sınıf öğretmenin bu konularda ve yabancı dil yeterliği, çocuklara yabancı dil öğretimi hususlarında kendisini geliştirmesi gerektiğini bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini rahat, olumlu ve güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı yaratma konusunda da öğretmenlere ilişkin olarak benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmada ayrıca okulların fiziki koşullarının görsel ve işitsel materyal kullanımı sağlayacak araçlarla desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Yaşar (2015), “İlkokul 2. sınıf *Fun with Teddy* İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi” isimli çalışmada ders kitabının amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 51 maddelik ders kitabı değerlendirme ölçeğini 68 İngilizce öğretmene uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin; ders kitabının amacı, kitabın dil öğrenim ve öğretimine yaklaşımı, kitaptaki görsel öğeler, kelime ve dil öğelerinin sunumu ve anlatımı, etkinlikler ve alıştırmalar, organizasyon ve konu sıralaması, destekleyici kaynaklar ve destekleyici materyaller açısından ders kitabına beş üzerinden ortalama olarak 3,19 puan verdikleri bulunmuştur. Böylece kitabın öğretmenlerin beklentilerini karşılar nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldıran ve Tanrıseven (2015) “İngilizce öğretmenlerinin ilkököl 2. Sınıf İngilizce dersi öğretimi programı hakkında görüşleri” başlıklı çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin, ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin sevelerine

uygunluğu, programın öğrenciler üzerindeki etkisi, öğretmenlerin programı uygulama yeterlilikleri ve programı uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Mersin ili Tarsus ilçesindeki altı farklı devlet okulunda görev yapmakta olan yedi İngilizce öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada odak grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar arasında şunlar yer almıştır; öğretmenlerin programın öğrencilerin sevelerine uygun buldukları, programın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ve öğretmenlerin de programı uygulamaya yönelik yeterlilik algılarının güçlü olduğu görüşünü taşıdıkları ancak öte yandan programı uygulama sürecinde ders kitabı ile program uyumsuzluğunun önemli bir sorun olduğu, kalabalık sınıf ve haftalık ders süresinin yetersizliği nedeniyle etkinlikleri gerçekleştirmekte zorlandığı bulunmuştur. Bunların yanısıra öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde önemli sorunlar yaşadıkları da araştırmanın sonuçları arasındadır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Alwan (2006) “An analysis of English language teachers’ perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates” isimli doktora tez çalışmasında Birleşik Arap Emirlikleri’nde bir önceki ve mevcut uygulanan programa ilişkin deneyimi olan 16 kadın İngilizce öğretmenin program değişikliğine ilişkin bakış açıklarını anlamak amacıyla nitel desende yorumlayıcı paradigmaya dayalı bir çalışma yürütmüştür. Araştırma tekrarlanan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programın materyaller ile uyumlu olduğu, katılımcıların kitaplar dışında herhangi bir şeyin değişmediğine ilişkin görüş birliğinde olduğu, program değişikliğine ilişkin öğretmenlerin bazı duygusal tepkiler gösterdikleri, değişiklikteki bazı kısımları onaylarken bazı durumlardan ise rahatsız oldukları ancak zaman içinde programı tanıdıkça bu duyguların olumluya doğru dönüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin program değişikliklerinde iş garantilerinin olmaması, hiyerarşik bir yapı ve kontrolün olmasından dolayı söz sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine dâhil edilerek söz sahibi olmalarının sağlanması önerilmiştir. Araştırmada ayrıca programın öğrenci değerlendirme yöntemlerinin güncellenmesi ve uygulanmamış olan ihtiyaç analizi, program

değerlendirme, öğretmenlerin hizmetçi eğitimleri ve program desteği noktalarında programın iyileştirilmesi önerilmiştir.

Nonkukhetkhong, Baldauf Jr. ve Moni (2006), “Learner-centeredness in teaching English as a foreign language” isimli çalışmalarında Tayland’da ortaokul düzeyindeki okul bağlamlarında İngilizce öğretiminde öğrenen merkezli yaklaşımın uygulanması ve buna dönük öğretmen algılarını incelemiştir. Beş farklı bağlamdan okuldaki öğretmenler ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve kendini tanımlamaları (self-report) yoluyla elde ettikleri verilerin sonucunda öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımı uygulamaya çalıştıkları, ancak onun altında yatan teori ile ilgili çok emin olmadıkları ve öğretmenlerin bunu uygulama düzeylerinin bu teoriyi kendi uygulamalarındaki bağlamsal sınırlıklar içerisinde nasıl anlamlandırdıklarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yeni politikanın öğretmen ve öğrencilerin yeni öğretme ve öğrenme stratejileri geliştirmesini isterken okulları yeterli olanak, kaynak ve öğrenme ortamları ile donatmadığı veya desteklemediği böylece amaçlananın gerçekçi olmadığı ve başarıya ulaşmasının imkânsız olduğunun görüldüğü de belirtilmiştir. Ayrıca yeni politikanın yaygınlaştırılması aşamasında uygulama sürecinde tüm paydaşların dikkate alınması gerektiği de önerilmiştir.

Graves (2008), “The language curriculum: A social contextual perspective” isimli çalışmasında dil programına sosyal bağlamsal bir bakışla yaklaşarak bu yaklaşımın programın öğretme öğrenme, planlama ve değerlendirme boyutlarına katkılarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Hedef dilin gömülü olduğu ve hedef dilin barınmadığı iki farklı bağlamların dil programını planlama ve sürdürme aşamalarındaki farklılıklar ve bu bağlamlarda nasıl program geliştirme çalışmaları yapılması gerektiğini açıklamaya çalışmış, sınıf ortamını bir öğrenme topluluğu olarak ele almıştır. Ayrıca çalışmada Türkiye bağlamına da örnek olarak yer verilmiştir. Başarılı bir program geliştirmenin nelere dayanması gerektiğini ve yenileşmenin de hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarı olmak üzere iki yönlü sağlanması gerektiğini de belirtmiştir.

Lopriore ve Djigunovic’in (2010) ve (2011) ELLIE araştırma projesi kapsamında yaptıkları “What do learners feel about English lessons?” isimli bildiri çalışmalarında ve araştırmanın sonuç raporunun ilgili bölümünde İspanya’nın Katalonya özerk bölgesinde öğrencilerin erken yaş düzeyinde aldıkları İngilizce öğrenimine ilişkin tutumları, motivasyonları gibi bireysel farklılıklarını incelemişler ve genel olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ve eğitimin ikinci yılı ile dördüncü yılında eğitimleri kıyaslandığında öğrencilerin yarısının benlik algılarının değiştiği, Katalonya

okullarında öğrencilerin tutumları üzerinde özellikle erken yaş dil öğreniminin ilk yıllarında öğretmenlerin açık bir şekilde etkili oldukları, öğrencilerin aldıkları yabancı dil eğitimini az düzeyde zor algıladıkları, kelime öğrenmenin öğrenci motivasyonunu etkileyen birincil faktör olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin erken yaş dil öğrenenlerinin tutumları, motivasyonları ve benlik algılarındaki değişimlerinin farkında olmaları gerektiğini önermektedirler.

Nguyen (2011) “Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation” isimli çalışmasında Vietnam’da 2011 yılından itibaren ilkökul 3. sınıflarda uygulanmaya başlanan programın uygulanmasını incelemiştir. Bu programın uygulanmasındaki hedefler açısından bir devlet ve bir özel okulu incelemiştir. Açıklayıcı durum deseninde olan çalışmada sınıf içi gözlemler ve pek çok farklı paydaşla yapılan görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iki okuldaki uygulamada arasında farklılıklar bulunduğu, özel okulda daha iyi sonuçların alındığı bulunmuştur. Programın ilkökul düzeyinde İngilizce’ye yeni bir başlangıç olmasına rağmen bazı alanlarda bu politikanın uygulanması ve geliştirilmesine çok az katkısı olduğu ve okullarda etkili İngilizce öğretimi aksattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda mevcut durumda programın uygulanmasında görülen sorunlara yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Stec (2011) “Early language teaching and syllabuses” isimli çalışmasında erken yaş dil öğrenenlerine yabancı dil öğretim sürecini, öğretim programının rolünü, seçimini ve bir ilkökul sınıfında uygulanmasını betimlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Polonya’da İngilizce derslerini gözlemiş ve program tasarımı ve programın uygulanmasını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaptığı gözlemlerden yola çıkarak bir çerçeve program önerisinde bulunmuş ve bu çerçeve program içerisinde program tasarımının nasıl olması gerektiğini aşamalar şeklinde açıklamıştır. Ayrıca programın uygulanması sırasında öğretmenlere de belli başlı öneriler getirmiştir.

Gimenez ve Tonelli (2013) çalışmalarında Brezilya’daki devlet okullarında erken yaş dil öğretimine ilişkin olarak okulun öğretmenleri, üniversite öğretim üyeleri ve eğitim otoritelerinin katılımıyla bir yerel program geliştirme deneyimini betimlemiştir. Sosyokültürel öğrenme yaklaşımı çerçeve olarak temele alınarak eğlenceli ve anlamlı öğrenme, disiplinler arası bilgi yapılandırması, etkileşimli görevler, kültürel farkındalık, sarmal program, bütüncül birey ve bütüncül dil bakış açıları gibi belli başlı ilkeler dikkate

alınarak ortaklaşa geliştirilen program, uygulayıcı gruplar tarafından geçerli kabul edilip uygulanmıştır. Bu programın bu dille işleyen bir dünyaya erişime ilişkin olarak görülen küresel baskıdan dolayı okullaşmanın erken dönemlerinde İngilizcenin tanıtılmasına olan ihtiyaca cevap vermesi beklendiği belirtilmiştir.

Chien (2014) “Integration of school features into Taiwanese elementary school new English curriculum” isimli ve 2010 yılından itibaren New Tapei şehrinde uygulanan ilköğretim İngilizce programı ve İngilizce öğretmenlerinin kırsal bölgelerdeki okulların özelliklerini programın uygulanmasına nasıl yansıtıklarını inceleyen bir durum çalışması desenindeki çalışmada öğrencilerin bu programa ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrencilerin İngilizceyi pek çok farklı etkinlikte kullanmayı ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada İngilizce öğretmenlerin uzmanlığı ve eğitimsel yeterliğinin diğer öğretmenlerle işbirliği yaptıklarında geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

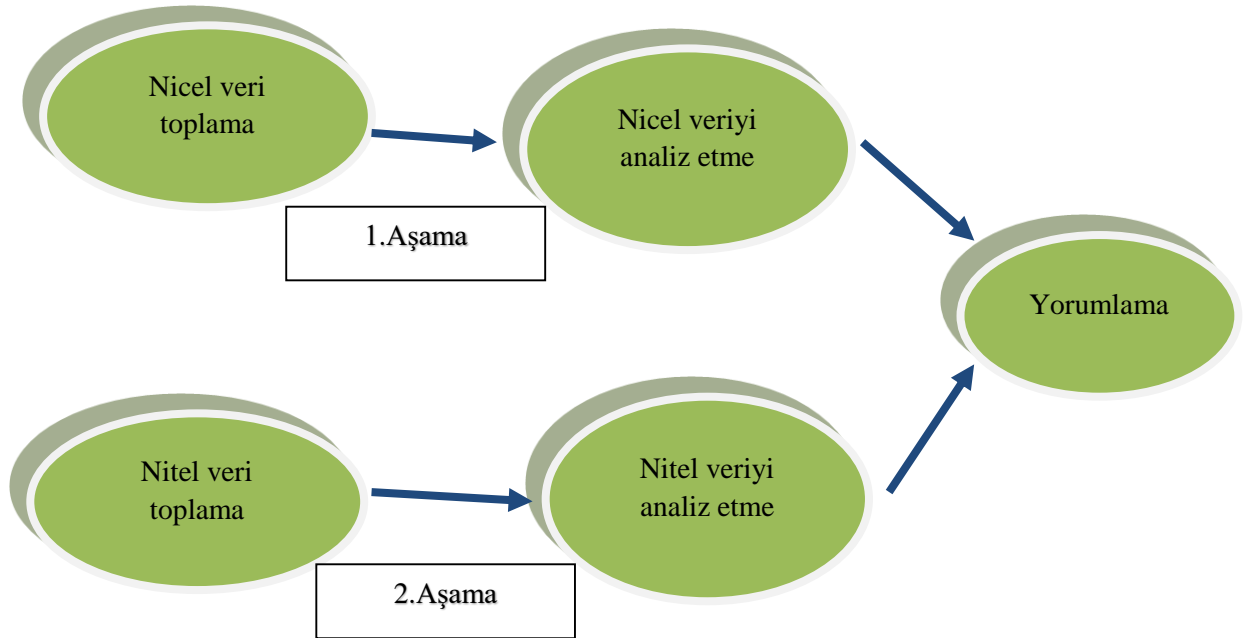
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçları, veri toplama süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine dair yapılan işlemler ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile ilkökul 2. sınıfta uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında) ilk elden kullanıcıları olan programı uygulayan öğretmenler ve doğrudan etkilenen öğrenciler ve bir okul müdürünün görüşlerine ve yapılan ders içi gözlemlere dayalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler nicel veri olarak toplanan anketle elde edilen ve açığa çıkarılmaya çalışılan görüşlerin ilişkilerini (destekleyen ve çelişen noktaları) açıklamak ve detaylandırmak amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada karma yöntem deseni benimsenmiştir. Nicel yolla (anketlerle) elde edilen verileri, nitel bir anlayışla yapılan görüşmeler ve gözlemler ile geliştirip, derinleştirerek ayrıntılı bir şekilde sunmak; açıklamak ve her iki verinin birbirlerini tamamlaması ya da bir diğerinin eksiklerini gidererek daha kapsamlı bir sonuca ve yoruma ulaştırması nedeniyle bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Ayrıca, araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci problemlerine nitel aşamada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla yanıt aranmıştır. Bu çalışmada karma yöntem “nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmesi sebebiyle” tercih edilmiştir (Creswell, 2014, s.218). Bir karma yöntem araştırması, hem nicel ve/veya nitel verinin bir araştırma içerisinde eşzamanlı ya da sıralı bir şekilde; bir öncelik verilerek toplanması ve analiz edilmesini ve araştırma sürecinin bir ya da daha fazla aşamasında verilerin bütünleştirilmesini içerir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, s.165). Açıklayıcı sıralı desen; araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.89), . Bu desenin amacı; nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır (Creswell ve diğ., 2003, s.178). Bu yaklaşımın gerekçesi, nicel verilerin ve bu verilerin analizinin araştırma sorusuna genel bir bakış sağlamasıdır. Bu çalışmada nitel veriler ve bu verilerin analizi, katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleyerek nicel

aşamada elde edilen istatistiksel sonuçları geliştirmiş ve açıklamıştır. Bu desenin önemli bir avantajı da her iki aşamada yalnızca bir tür verinin toplanması ve analiz edilmesi yani aşamaların birbirinden bağımsız olarak ayrı yürütülmesinden dolayı tek bir araştırmacının araştırmayı yürütmesine olanak vermesidir.



Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı desenin görsel sunumu

Not: Şekil 3.1. Creswell ve Plano Clark (2014)'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel boyutunda çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olup ilköğretim 2. sınıflarda İngilizce dersini yürüten İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmeyip 2014-2015 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece 104 öğretmene ulaşılmış ancak eksik veya yanlış doldurulan anketler çıkarıldıktan sonra 94 öğretmenin cevap vermiş olduğu anketler nicel kısımda veri kaynağını oluşturmuştur.

3.3. Katılımcılar

Nitel aşamada ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 6 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme ve kullanılan ders kitabı gibi durumlar

dikkate alınmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin özellikleri ise Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Mezun olduğu yükseköğretim programı	Mesleki kıdemi	Önceki yıl ders yürütme durumu	Kullandığı ders kitabı
Ö1	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	6-10 yıl	Evet	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)
Ö2	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	16 ve üzeri yıl	Evet	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)
Ö3	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	16 ve üzeri yıl	Evet	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)
Ö4	Erkek	İktisat (İngilizce)	11-15 yıl	Evet	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)
Ö5	Erkek	Kimya (İngilizce)	16 ve üzeri yıl	Hayır	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)
Ö6	Kadın	Sınıf Öğretmenliği (Alan Değişikliği)	11-15 yıl	Evet	Fun with Teddy, TED (2013, 2014)

Tablo 3.1 incelendiğinde, öğretmenlerin dördü (% 66.7) kadın; ikisi (% 33.3) ise erkektir. Görüşme yapılan öğretmenlerin beşi programın uygulanmaya başlandığı ilk yıl olan 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında programı uygulamış hem de 2015-2016 eğitim-öğretim yılında da halen uygulamaya devam etmektedir. Öğretmenlerden dördü İngilizce öğretmenliği programından, üçü ise İktisat (İngilizce), Kimya (İngilizce) ve Sınıf Öğretmenliği gibi diğer yükseköğretim programlarından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerden biri 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl ve üçü de 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenci odak grup görüşmelerinde öğrenciler ise gözlem yapılan sınıflardan öğretmene danışılarak ve cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak seçilmiştir.

Tipik durum örnekleme ile seçilen bir okul müdürü ile de yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü erkek ve 22 yıllık yöneticilik kıdeminde sahiptir. Son 3 yıldır (2012'den beri) aynı okulda yöneticilik yapmaktadır. MEB (2013) programı ise bir doküman olarak ele alınmış ve bir veri kaynağı kabul edilerek doküman analizine tabii tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Anket

Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Armağan, 1983; akt. Balcı, 2011, s.150). Thomas (1998; akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.124) ise anketi insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını belirlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da İngilizce öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısmında kullanılan anketin geliştirilmesi için öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Daha önce benzer konuda diğer kademe ve sınıflar düzeyinde yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri (Erbilen Sak, 2008; İnam Çelik, 2009; Karagöz, 2010; Kaymakamoğlu, 2010; Yaman, 2010; Orakçı, 2012; Yörü, 2012) incelenerek kullanılan anketlerin maddeleri gözden geçirilmiş ve bazı maddelerin benzer ifadelerle bu çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra ise ikinci sınıf öğretim programına özgü olan durumlar ve yaş grubunun özellikleri de dikkate alınarak incelenen alanyazına uygun olarak maddeler oluşturulmuş, incelenen bazı maddeler yeniden revize edilmiş ve 66 maddeden oluşan taslak bir anket oluşturulmuştur. Bu taslak anket oluşturulduktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından beş ve İngilizce öğretimi alanından 3 öğretim üyesinden taslak anket ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Gelen uzman görüşleri dikkate alınarak ankette yer alan bazı maddelerdeki ifade veya sözcükler düzeltilmiş, bazı maddeler anketten çıkarılmış ve bazı yeni maddeler eklenerek anket ön çalışma için son haline getirilmiştir. Ön çalışma için örneklemin dışında kalan ilçelere ulaşılmadan önce de bu anket üç İngilizce öğretmenine incelettirilerek onların da görüşleri alınmış ve öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak bazı ifadeler güncellenmiştir. Bir İngilizce öğretmeninden anket maddelerini sesli olarak okuması istenmiş ve anlaşılmayan ifade olup olmadığı sorularak anketin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ön çalışmada kullanılan ankette 62 madde yer almıştır.

Ankette yer alan sorular (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yükseköğretim programı, bir önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı) anketin A

bölümünde yer alan beş sorudan elde edilmiştir. Anketin B bölümünün birinci kısmında genel görüşlere ilişkin maddeler, ikinci kısmında kazanımlara ilişkin maddeler, üçüncü kısmında içerik ögesine ilişkin maddeler, dördüncü kısmında eğitim durumlarına ilişkin maddeler ve beşinci kısımda ise değerlendirmeye ilişkin maddeler yer almış ve uzmanlardan bu maddelerin yer aldıkları boyutların kontrol edilmesi de istenmiş ve gelen uzman görüşlerine dayalı olarak bu maddelerin beş boyutta kullanılmasına karar verilmiştir.

62 maddeden oluşan taslak anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için örneklemin dışında kalan ilçelerde uygulanmasına yönelik Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek-1) Ön çalışma kapsamında asıl çalışmanın yürütüldüğü Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri dışında kalan ilçelerden en fazla ilkokulun bulunduğu ve diğerlerine nispeten daha kolay ulaşılabilen ilçelere (Acıpayam, Tavas ve Sarayköy) ulaşılmaya çalışılmıştır. Acıpayam, Tavas ve Sarayköy ilçelerinden toplam 52 öğretmen ön çalışmaya katılmıştır. Ön çalışma veri toplama süreci Aralık 2014- Şubat 2015 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

Ön çalışma kapsamında elde edilen 52 veriye uygulanan analiz sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir. Ankete ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .976 olarak bulunmuştur. Ankette elde edilen ölçümün güvenilirliğine dair sonuç alan yazına dayalı olarak incelendiğinde Likert tipi bir ankette yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması vurgulandığından (Tezbaşaran, 2008) elde edilen alpha değeri sonucunda anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Böylece anketle elde edilen ölçümün güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve anketin asıl çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.2

Madde Analizi Sonuçları

Madde No	N	\bar{x}	Ss	Madde-toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
M01	52	3.08	1.118	.63	5.34
M02	52	3.63	1.085	.57	4.56
M03	52	3.79	.977	.68	5.58
M04	52	2.96	.969	.46	3.14
M05	52	3.73	1.069	.63	4.42

Madde No	N	\bar{x}	Ss	Madde-toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
M06	52	3.29	1.091	.57	3.84
M07	52	3.21	1.177	.69	6.80
M08	52	3.35	1.064	.77	7.98
M09	52	3.38	1.105	.73	7.51
M10	52	3.17	.985	.61	4.92
M11	52	3.37	.886	.50	3.58
M12	52	3.42	.848	.69	6.90
M13	52	3.71	.848	.53	3.88
M14	52	3.23	1.059	.79	8.45
M15	52	3.21	1.177	.61	5.58
M16	52	3.10	1.176	.72	7.88
M17	52	2.42	1.258	.60	5.20
M18	52	3.27	1.069	.69	7.07
M19	52	3.17	1.133	.68	5.93
M20	52	3.29	.936	.53	4.88
M21	52	3.73	.819	.77	6.46
M22	52	3.38	1.069	.77	6.53
M23	52	3.21	1.035	.69	6.00
M24	52	2.60	1.107	.46	3.08
M25	52	3.04	1.066	.61	4.26
M26	52	3.21	1.054	.70	5.48
M27	52	2.81	1.155	.54	3.91
M28	52	2.87	1.121	.49	4.28
M29	52	3.31	.805	.63	5.20
M30	52	2.96	1.009	.43	3.69
M31	52	3.19	1.011	.61	5.58
M32	52	3.56	.895	.74	7.21

Madde No	N	\bar{x}	Ss	Madde-toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
M33	52	3.52	1.057	.72	5.79
M34	52	3.42	1.073	.82	7.54
M35	52	2.87	1.067	.66	5.90
M36	52	3.33	1.061	.47	2.66
M37	52	3.46	.917	.72	4.91
M38	52	2.92	1.186	.51	4.18
M39	52	2.88	1.166	.60	4.85
M40	52	2.56	1.074	.55	4.03
M41	52	3.54	.959	.56	3.44
M42	52	3.67	.901	.63	3.99
M43	52	3.54	.979	.66	5.34
M44	52	3.42	1.091	.78	7.07
M45	52	3.50	.960	.72	6.09
M46	52	3.12	1.247	.66	5.79
M47	52	3.38	.973	.71	5.91
M48	52	3.29	1.177	.72	6.54
M49	52	3.19	.930	.72	8.10
M50	52	3.33	.985	.72	7.08
M51	52	3.90	.975	.43	2.42
M52	52	3.17	.985	.68	4.62
M53	52	3.21	.893	.72	5.51
M54	52	3.19	.908	.72	5.34
M55	52	3.17	.964	.65	4.41
M56	52	3.42	.997	.65	4.73
M57	52	3.29	.977	.56	3.80
M58	52	3.17	.923	.62	4.69
M59	52	3.19	.886	.69	5.34

Madde No	N	\bar{x}	Ss	Madde-toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
M60	52	2.92	1.100	.60	4.95
M61	52	3.08	1.169	.66	4.78
M62	52	3.25	.947	.55	3.88

Tablo 3.2. incelendiğinde görüş anketinde yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .41 ile .82 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, görüş anketinde yer alan maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böylece bu sonuç, görüş anketiyle elde edilen ölçümün yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Anket Ek 2’de verilmiştir.

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya açıkça çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temele almasından dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.127) araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısımda yer alan görüşme formları için ilgili alanyazına dayalı olarak ve nicel çalışmanın bulguları ve araştırma problemini detaylandırarak şekilde görüşme soruları hazırlanarak üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunda ilk olarak programın öğretmenlerin İngilizce öğretimine bakışını nasıl etkilediği, programda yer alan becerilere (kazanımlara), tema/ünitelere, öğretim sürecinde programın önerdiği etkinliklerin uygulanmasına ilişkin görüşleri, önerilen değerlendirme etkinlikleri ile ilgili düşünceleri ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin önerilerinin neler olduğu gibi temel sorular ve bu soruları detaylandırarak bazı sonda sorular yer almıştır. Doğası gereği yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşülen kişinin konuyla ilgili belirtmek istedikleri de dinlenerek dikkate alınmış ve analiz sürecinde bunlardan da faydalanılmıştır. Görüşme formu Ek 4’te verilmiştir.

3.4.3. Yapı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerle yapılacak odak grup görüşmeler için hazırlanan ankette yer alan ve bu anketle elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular da dikkate alınarak bir görüşme formu hazırlanmış ve üç uzmandan alınan görüşlere uygun olarak bu form düzenlenmiş ve kullanılmıştır. Geliştirilen öğrenci odak grup görüşme formunda beş soru yer almıştır. Ayrıca, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmeden önce bir öğrenciye formda yer alan sorular okunmuş ve soruların anlaşılabilirliği öğrenciden gelen tepkilere göre test edilmiş ve bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen odak grup görüşme formu Ek 5'te sunulmuştur.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Derste yapılacak gözlemler için araştırmacı araştırmamanın amacı ve alt problemlerini dikkate alarak bir yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirmiş ve üç uzman görüşü almıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda kimi değişiklikler yapılarak gözlem formuna son hali verilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Gözlem formunda genel olarak, derse giriş etkinlikleri, ders süreci etkinlikleri, değerlendirme etkinlikleri, dersi bitiriş etkinlikleri, öğrenciyi güdüleme davranışları, sınıf içi etkileşim, öğrenci performansı başlıkları yer almıştır. Geliştirilen gözlem formu Ek 6'da sunulmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde yer alan ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine Nisan 2015- Haziran 2015 tarihleri arasında anket uygulanmıştır. Asıl çalışma kapsamında anketlere ilişkin veri toplama sürecine Nisan 2015 tarihinde başlanmasının nedeni programı ilk kez uygulayabilecek öğretmenlerin olabileceği düşünülmektedir; onların programın çoğunluğunu uygulamalarını beklemek ve bu süre içerisinde program hakkında görüş geliştirmeleri için yeterli zamanı tanımaktır. Bu süreçte devlet ilkokullarındaki 2. sınıflarda ders yürüten İngilizce öğretmenleri dikkate alınmış ve 104 öğretmene anket uygulanmış ancak eksik ya da yanlış doldurulan anketlerden ötürü 94 anket veri analizinde kullanılmıştır. Görüşmeler için öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşülerek uygun oldukları zamanlar kararlaştırılarak okullarında uygun olan bir ortamda (genellikle rehber öğretmen odası, yönetici odaları gibi) ve katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazına kaydedilerek yürütülmüştür. Üç farklı okulda yürütülen gözlemlerde ise sınıfın en arka sırasına oturularak gözlem notları tutulması yoluyla araştırmacı tarafından gözlemler

yürütülmüştür. Görüşme sürecinde anketlerin toplandığı süre içerisinde öğretmenlere araştırmanın ikinci aşamasının bulunduğu ve bu aşamada ise katılımcılarla görüşmeler yapılacağı belirtilmiş ve böylece görüşmeler için anketler toplanırken gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Daha sonra ise nicel verilerin ve analiz sonuçlarının daha detaylı olarak açıklanabilmesi amacıyla yapılan görüşmeler ilk aşamada gönüllü olan ve maksimum çeşitliliği sağlayan altı öğretmen ile yürütülmüştür. Görüşme sürecinde öğretmenler ile iletişim kurularak (cep telefonu ile veya okullarına giderek) uygun oldukları zamanlar belirlenmiş ve görüşme için okullarında uygun ortam (ses, ışık vb. açısından) seçilmiştir. Görüşmelerden önce öğretmenlere rıza onam formu (bkz. Ek-3) verilmiş ve okuyarak imzalamaları istenmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanma isteği belirtilmiş ve katılımcılar izin verdiklerinden tüm görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 ile 32 dakika arasında sürmüştür. Her bir görüşmenin ardından ise veri kaybını önlemek için zaman kaybedilmeden görüşmeden hemen sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve gözden geçirilerek tamamlanmıştır. Böylece ilk olarak her bir görüşmeci için ayrı dosyalar halinde ham veri olarak transkriptler elde edilmiş ve bu veriler veri analizine hazır hale getirilmiştir.

Öğrenci odak grup görüşmeleri ise gözlem yapılan sınıflardan seçilen öğrencilerle her bir odak grup görüşmesinde 4 öğrenci olmak üzere 2 ayrı oturumda toplam 8 öğrenci ile yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar öğretmene danışılarak ve cinsiyet dengesi gözetilerek istekli olan öğrencilerle yürütülmüştür. Gözlem yapılan sınıflardan öğrencilerin görüşmeler için seçilmesinde amaç öğrencilerin araştırmacıyı gözlem sürecinde az da olsa tanımış olmaları ve görüşlerini daha rahat ifade edebileceklerinin düşünülmesidir.

Gözlemler görüşme sürecinde gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında her birinde 4 ders saati olmak üzere üç ayrı okulda toplam 16 ders saati boyunca yürütülmüştür. Araştırmacı ilk olarak öğretmenler ile görüşerek ilk hafta herhangi bir not tutmadan yalnızca dersleri gözlemlemiş ve ortamın doğallığını bozmamak adına en arka sırada oturarak dersleri takip etmiştir. Sınıfa ikinci kez girdiğinde gözlem notları tutmaya başlamıştır. Böylece, aslında her bir okul için 6 saat gözlem yapılmış ancak 4 ders saatinin gözlem notları tutularak çalışmada bu veriler kullanılmıştır. Görüşmeler ve gözlemlere ilişkin veri toplama süreci Kasım 2015'in ilk haftası ile Aralık 2015'in ilk haftası tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan sınıflar genel olarak 21 ile 32 öğrenci arasında değişmekte ve iki okulda alışlagelmiş klasik düzende sınıflarda öğrenciler oturmaktayken bir okulda gruplar şeklinde sınıflar bölünmüş haldeydi. Üç okuldaki sınıflarda da bilgisayar, projeksiyon

bulunmaktayken iki okuldaki sınıfta sabit bir ses sistemi varken bir okulda öğretmen küçük iki hoparlörü kendisi sınıfa getirmekteydi.

3.6. Verilerin Analizi

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde istatistiki çözümler için SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini değerlendirirken frekans ve yüzde, ankette yer alan maddelerle ilgili düşüncelerine ilişkin olarak da frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır.

Anketten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Ayrıca görüşlere ilişkin değişkenlerle ilgili olarak cinsiyet, mezun olunan yüksek öğretim programı, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı için bağımsız gruplar için t testi ve mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve yapılan istatistiksel analizlerin tümünde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ankette yer alan maddelerden elde edilen verilerin yorumlanmasında $\frac{\text{seçenek sayısı}-1}{\text{seçenek sayısı}}$ formülü dikkate alınarak hesaplanan her bir düzey için puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

1–1.80 arası “ Hiç Katılmıyorum”

1,81–2,60 arası “Katılmıyorum”

2,61–3,40 arası “Kararsızım”

3,41–4,20 arası “Katılıyorum”

4,21–5,00 arası “Tamamen Katılıyorum”.

Nitel kısımda ise öğretmenlerle yapılan bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları ve gözlem notları bilgisayar ortamında yazıya geçirildikten sonra nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, “daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Betimsel analiz yapılırken programın öğeleri ve araştırma soruları dikkate alınarak belli bir çerçeve oluşturulmuş ve ardından ise bu çerçeveye dayalı olarak görüşme metinleri okunarak ilgili bölümler uygun alıntılar halinde bir araya getirilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerin

programın geneline ilişkin, programın kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri ile programı uygularken karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili uygulanmasına ilişkin önerileri birer tema olarak kabul edilmiş ve ilgili görüşme, gözlem notları ve öğrenci grup görüşmelerinden elde edilen uygun alıntılar bir arada verilmiştir. Ayrıca, programın uygulanmasında yaşanan zorluklar, programın güçlü ve zayıf yönleri ve yaşanan zorluklara ilişkin bulunan çözümler ve öğretmenlerin önerileri de hazırlanan çerçevenin içinde kabul edilmiş ve elde edilen veriler bu temalara uygun olarak analiz edilmiş ve temaları en iyi şekilde açıklayan alıntılar bulgularda verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, gözlem notlarından ilgili bulgular elde edilirken 2013 programına doküman analizi uygulanarak programın öngördüğü eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle program bir doküman kabul edilerek doküman analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizi sürecinde Eğitim programları ve Öğretim alanında uzman ve nitel çalışmalar yapmış olan bir öğretim elemanından örnek bir veri setini kodlaması istenmiştir. Ardından kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994, s.64) hesaplanmış ve 18 koddan 15'inde uyuma bulunduğu kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin % 83 olduğu görülmüştür. Nitel verilere uygulanan betimsel analiz sonucunda altı tema ve bu temaların altında 18 koda ulaşılmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için çalışma boyunca bazı önlemler alınmıştır:

- Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin Eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Diğer taraftan görüşmeler yapılmadan önce anketlerin elde edilmesi sürecinde öğretmenlere ikinci aşamada görüşme yapılacağı ve görüşmelerin amacı ile bilgilendirilme yapılarak görüşmelere gönüllü olanlarla karşılıklı bir güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacının detaylı olarak belirtildiği katılımcı rıza formları yoluyla katılımcıların onayı alınmıştır. Böylelikle, görüşme sürecinde toplanan verilerin katılımcıların durumlarına ilişkin gerçek görüşlerini yansıtmaya sağlanmaya çalışılmıştır.

- Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için bulgular verilirken veri çeşitlenmesi sağlanmaya çalışılmış, birbiriyle çelişen katılımcı görüşleri de doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim elemanı de incelemeler yapmış ve verilen doğrudan alıntıların o durumu yansıtır yansıtmadığı karşılıklı olarak tartışılmış ve ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için araştırmacı, araştırmanın raporu olan bu tezde süreçte yapılan işlemleri ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Ayrıca, elde edilen ham veriler (anketler, görüşme kayıtları ve gözlem notları) başkaları tarafından incelenebilecek şekilde hem dijital veri olarak hem de basılı kopyalar halinde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda dikkate alınması gereken bir husus da araştırmacının çalışmadaki rolünün açıklanması gerekliliğidir. Bu nedenle bu araştırmada araştırmacı kendi rolünü açıklamaya çalışmış ve çalışmayı etkilememek için ne gibi önlemler aldığını belirtmiştir. Öncelikle araştırmacı tam bir nesnellığın mümkün olmadığını kabul ederek ve süreçte çalışmayı kendi kullandığı veri toplama araçlarının etkileyebileceğini öngörerek belli ölçüde bir öznelliği kabul etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s.43) göre "nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan iletişime geçen ve gerektiğinde deneklerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir". Nitel araştırmada araştırmacının nesnelligi kimi çevrelerce tartışma konusu olmuştur. "Hiçbir zaman tam anlamıyla ulaşılamayacak olan tam nesnellik uğruna araştırmacı veri kaynaklarına yakın olarak elde edeceği daha geçerli bilgileri kaybetmemelidir. Araştırmacının burada bu öznelliğin kendisine verdiği sorumluluğu kabul ederek bulguları açık bir biçimde ortaya koyması önemlidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.273-274) ifadesine dayalı olarak araştırmacı özellikle veri toplama süreci ve katılımcılarla olan ilişkisinde bu hususlara dikkat etmiştir. Ayrıca, araştırmacı mezun olduğu yabancı dil ağırlıklı lisenin yabancı dil alanı ve ardından Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği programında aldığı lisans eğitimi (özellikle

Çocuklara Yabancı Dil I ve II isimli iki ders) ile yabancı dil ve İngilizce öğretiminin kuramsal ve uygulama alanlarında belli bir deneyime ve İngilizce öğretimi alanındaki terim, yaklaşım ve yöntemler hakkında belli bir düzeyde bilgi birikimine sahiptir. Araştırmacı lisans mezuniyetinden sonra kısa bir süre (Ekim-Ocak, 2012 arasında; yaklaşık 4 ay) bir devlet ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıflarında İngilizce öğretmenliği yapmış ve az da olsa uygulama deneyimi kazanmıştır. Bu noktada araştırmacının eğitimi ve deneyimi bu çalışmayı yürütmesi açısından yeterli ve önemli görülebilir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın karma yöntem deseninde olması nedeniyle nicel yolla anketlerden elde edilen bulgular ve nitel yolla bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular aralarındaki ilişkileri (destekleyen ve çelişen noktaları) açıklamak ve detaylandırmak amacıyla bir arada sunulmuştur. Bu nedenle her bir başlık altında ilk olarak anketlerden elde edilen nicel bulgulara ardından görüşmelerden elde edilen ilişkili bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular ankette yer alan kişisel bilgiler, programa ilişkin genel görüşler, programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşler olmak üzere beş ayrı başlık halinde sunulmuştur. Nitel yolla elde edilen bulgular sunulurken ise uygulanan betimsel analize dayalı olarak katılımcı görüşlerinden veya gözlemlerden ilgili durumu en iyi açıklayan ya da durumla çelişen doğrudan alıntılar vermeye çalışılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Nitel bulgular sunulurken ayrıca nicel bulgularla örtüşen ya da örtüşmeyen, destekleyen veya desteklemeyen noktaların neler olduğu da açıklanmaya çalışılarak duruma ilişkin bütüncül ve zenginleştirilmiş bir şekilde bulguları sunmak amaçlanmıştır. Böylece ilk beş alt probleme ilişkin hem nicel hem nitel bulgular sunulmuş, altıncı ve yedinci alt problemlere nitel bulgularla cevap arandığından bu problemlere ilişkin sadece nitel bulgular, altıncı alt problemde gözlemlerden, yedinci alt problemde görüşmelerden elde edilen alıntılar sunulmuştur. Nitel verilere uygulanan betimsel analiz sonunda altı tema ve bu temaların altında 18 koda ulaşılmıştır. Tema ve kod listesi Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Tema ve Kod Listesi

Tema ve Kod Listesi					
<u>Programın Genel Yaklaşımına İlişkin Görüşler</u>	<u>Kazanımlar</u>	<u>İçerik</u>	<u>Eğitim Durumları</u>	<u>Ölçme ve Değerlendirme</u>	<u>Paydaş Görüşleri</u>
<i>İki becerinin hedeflenmesi</i>	<i>Kazanımların seviyeye uygunluğu</i>	<i>İçeriğin seviyeye uygunluğu</i>	<i>Etkinlikler</i>	<i>Ölçme ve değ. etkinliklerinin uygunluğu</i>	<i>Öğretmen</i>
<i>İkinci sınıfta İngilizce dersi Tüm fiziksel tepki yöntemi</i>	<i>Kazanımların gerçekleştirilebilirliği</i>	<i>İçeriğin ilgi çekiciliği</i>	<i>Materyal</i>		<i>Yönetici</i>
		<i>İçeriğin somut olması</i>	<i>İçerik-eğitim durumları uyumu</i>		<i>Öğrenci</i>
		<i>İçerik - kazanım uyumu</i>	<i>Süre</i>		
			<i>Pekiştireç</i>		

Tablo 4.1 incelendiğinde, temalar oluşturulurken alt problemler ve ankette yer alan bölümlerin dikkate alındığı ancak yine de analiz sürecinde hem temalara hem de kodlara bazı eklemelerin (örn; paydaş görüşleri teması gibi) yapıldığı görülecektir.

4.1. Nicel ve Nitel Bulgulara İlişkin Veriler

Bulgular sunulurken öncelikli olarak nicel bulgulara yer verilmiş ve ardından ilişkili olan (destekleyen veya çelişen) nitel bulgular görüşme verilerinden uygun alıntılar sunularak ilgili duruma ilişkin zengin ve bütüncül bir bakışla açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

İlk olarak, anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilere verilen yanıtlar sunulmuştur. Ankete yanıt veren öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgu Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	n	%
1. Kadın	68	73.2
2. Erkek	26	27.7

Tablo 4.2 incelendiğinde, ankete yanıt veren öğretmenlerin 68’inin kadın (%73.2) ve 26’sının da erkek (% 27.7) olduğu görülmüştür.

Kişisel bilgilerle ilgili en son mezun olunan yüksek öğretim programı sorusuna ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Mezun Olunan Yükseköğretim Programı

Mezun olunan yükseköğretim programı	n	%
1. İngilizce Öğretmenliği	61	64.9
2. İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	8.5
3. İngiliz Dil Bilimi	2	2.1
4. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	3	.2
5. Diğer	20	21.3

Tablo 4.3 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin en çok verdikleri cevapların 61 (%64.9) ile İngilizce Öğretmenliği programı olduğu, en az mezun olunan programın ise 2 ile İngiliz Dil Bilimi programı (% 2.1) olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer olarak belirtilen alana ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak yan alan, siyaset bilimi, sınıf öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı yüksek lisans, branş değişikliği gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Ancak veriler vardamsal istatistik ile analiz edilirken İngilizce öğretmenliği dışındaki seçeneklere verilen cevapların azlığı nedeniyle İngilizce öğretmenliği dışında kalan yanıtların tümü diğer olarak kabul edilmiş ve analiz bu şekilde yapılmıştır.

Kişisel bilgiler bölümdeki üçüncü soru olan mesleki kıdem kısmına ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Mesleki Kıdem Bilgileri

Mesleki kıdem bilgileri	n	%
1. 0-5 yıl	38	40.4
2. 6-10 yıl	29	30.9
3. 11-15 yıl	16	17
4. 16-20 yıl	9	9.6
5. 20 ve üzeri yıl	2	2.1

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 38 (%40.4) ile 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip oldukları görülürken, öğretmenlerin en az olarak ise 2 (%2.21) ile 20 ve üzeri mesleki kıdem aralığında buldukları görülmüştür. Yine burada da yalnızca iki öğretmenin 20 ve üzeri kıdeme sahip olduğu ve varyans analizinde iki kişi ile 38 kişinin kıyaslanması uygun bulunmadığından mesleki kıdem dört kategorili olarak en son 16 ve üzeri yıl olarak düzenlenip analizler bu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Kişisel bilgiler bölümündeki dördüncü soru olarak ise “2013-2014 öğretim yılında 2. sınıflarda İngilizce dersini yürüttünüz mü?” sorusu bulunmaktadır. Öğretmenlerin programın ilk olarak uygulandığı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2. sınıflarda İngilizce dersini yürütme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

2013-2014 Öğretim Yılında 2. Sınıflarda İngilizce Dersini Yürütme Durumu

2013-2014 öğretim yılında 2. Sınıflarda İngilizce dersini yürütme durumu	n	%
1. Evet	61	64.9
2. Hayır	33	35.1

Tablo 4.5 incelendiğinde, bu soruya öğretmenlerin 61'i (%64.9) “evet okuttum” olarak cevap verirken, 33'ü (%35.1) ise hayır okutmadım şeklinde yanıt vermişlerdir.

Kişisel bilgiler bölümünün beşinci ve son sorusu ise “Kullanmakta olduğunuz ders kitabı hangisidir?” şeklindedir. Öğretmenlerin kullanmakta olduğu kitaba ilişkin bilgiler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Kullanılan Ders Kitabı

Kullanılan ders kitabı	n	%
1. Fun with Teddy, TED	78	83
2. İlkokul 2. Sınıf İngilizce, MEB Komisyon	16	17

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin 78'i (%83) Fun with Teddy, Ted kitabını kullanmakta olduğunu belirtirken, 16'sı (%17) ise İlkokul 2. sınıf İngilizce, MEB Komisyon kitabını kullanmakta olduğunu belirtmiştir.

4.1.2. Programın Geneline İlişkin Görüşlere Dair Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının geneline yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;

- cinsiyet
- mezun olunan yükseköğretim programı
- mesleki kıdem
- önceki yıl ders yürütme durumu ve
- kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Anketin bu bölümünde toplam 6 (M1-M6) ifade yer almaktadır. Bu kısımda öğretmenlere programın tümünü ele alarak değerlendirebilecekleri nitelikte sorular sorulmuştur. Bu bölümdeki sorulara verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Programın Geneline İlişkin Görüşler

Programın geneline ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	9	9.6	26	27.7	14	14.9	36	38.3	9	9.6	3.11
2. Programda yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesi doğru bir karardır.	3	3.2	19	20.2	16	17.0	35	37.2	21	22.3	3.55
3. Program ile öğrencilere İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum kazandırmak mümkündür.	0	0	12	12.8	15	16.0	43	45.7	24	25.5	3.84
4. Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	6	6.4	30	31.9	26	27.7	24	25.5	8	8.5	2.98
5. Program, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlamaktadır.	0	0	17	18.1	17	18.1	34	36.2	26	27.7	3.73
6. Program, öğretmen ve öğrencilere bir konuyu birden fazla kez çalışabilme imkânı vermektedir (sarmal yapı).	4	4.3	17	18.1	20	21.3	41	43.6	12	12.8	3.43

Not: 1:hiç katılmıyorum; 2:katılmıyorum; 3:kararsızım; 4:katılıyorum; 5:tamamen katılıyorum.

Tablo 4.7 incelendiğinde; bu bölümde ilk olarak yer alan “Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.” ifadesine öğretmenlerin 36’sı (% 38.3) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.11’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesi doğru bir karardır.” ifadesine ise öğretmenlerin 35’i (% 37.2) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.55’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Program ile öğrencilere İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum kazandırmak mümkündür.” ifadesine ise en yüksek düzeyde 43 öğretmen (% 45.7) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.84’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak

niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 30’u (% 31.9) katılmıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.98’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Program, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlamaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 34’ü (% 36.2) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.73’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Program, öğretmen ve öğrencilere bir konuyu birden fazla kez çalışabilme imkânı vermektedir (sarmal yapı).” ifadesine ise öğretmenlerin 41’i (% 43.6) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.43’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Programın geneline ilişkin görüşlerin ortalaması $\bar{x} = 3.44$ olarak bulunmuştur. Böylece öğretmenlerin programın geneline ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevaplar sonuç olarak “katılıyorum” düzeyinde yer almıştır.

Programın geneline ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (K-S $Z=1.017$; $p>0.05$). Bu nedenle programa ilişkin genel görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.8).

Tablo 4.8

Cinsiyete Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programa ilişkin genel görüşler	Kadın	68	3.47	.82	.724	.472*
	Erkek	26	3.35	.75		

*($p>0.05$)

Tablo 4.8 incelendiğinde; programa ilişkin genel görüşler açısından kadın öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 3.47$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 3.35$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir ($t_{(49)}=.724$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.9).

Tablo 4.9

Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

	Mezun Olunan Yükseköğrt. programı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programa ilişkin genel görüşler	İng. Öğrt.	61	3.56	.85	2.223	0.03*
	Diğer	33	3.21	.65		

*($p<0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda programa ilişkin genel görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(81)}=2.223$; $p<0.05$). İngilizce öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşleri ($\bar{x} = 3.56$), diğer yükseköğretim programından mezun olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.21$) daha yüksektir. Bu bulgu, programa ilişkin genel görüşler ile mezun olunan yükseköğretim programı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu farkın İngilizce öğretmenlerinin lehine olması onların yeni programın geneline ilişkin maddelerde belirtilen durumları daha olumlu buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.10).

Tablo 4.10

Mesleki Kıdeme Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

	Değişken	n	\bar{x}	Ss	F	p
Programa ilişkin genel görüşler	0-5 yıl	38	3.50	.80	.665	.229*
	6-10 yıl	29	3.44	.70		
	11-15 yıl	16	3.20	.92		
	16 ve üzeri yıl	11	3.57	.93		
	Toplam	94	3.44	.80		

*($p>0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programa ilişkin genel görüşlerin mesleki kıdeme göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=.665$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin önceki yıl ders yürütme durumuna göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.11).

Tablo 4.11

Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

	Önceki yıl ders yürütme durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programa ilişkin genel görüşler	Evet	61	3.50	.81	1.091	.279*
	Hayır	33	3.32	.78		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre; programa ilişkin genel görüşler açısından önceki yıl ders yürüten öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{x} = 3.50$), önceki yıl ders yürütmeyen öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x} = 3.32$) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir ($t_{(49)}=1.091$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.12).

Tablo 4.12

Kullanılan Ders Kitabına Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

	Kullanılan Ders Kitabı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programa ilişkin genel görüşler	Fun with Teddy, TED	78	3.51	.77	1.624	.120*
	MEB Komisyon	16	3.11	.90		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programa ilişkin genel görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(19)}=1.624$; $p>0.05$).

Programın genel yaklaşımına ilişkin görüşler

Programın genel yaklaşımına ilişkin görüşler teması altında, iki becerinin hedeflenmesi, ikinci sınıfta İngilizce dersi ve tüm fiziksel tepki yöntemi kodlarına ulaşılmıştır.

İki becerinin hedeflenmesi

İki becerinin (dinleme ve konuşma) hedeflenmesine ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu bu kararın doğru ve uygun olduğunu belirtirken yalnızca iki öğretmenin karar doğru olsa bile özellikle ikinci dönemde sınırlı düzeyde yazma becerisi öğretimi yapılması ve okuma ve yazmanın tamamen çıkarılmaması gerektiğini dile getirdikleri görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin görüşleri arasında belli bir uyum olduğu, yalnızca bir öğretmenin (Ö3) yazma becerisinin özellikle ikinci dönemde programa eklenmesini istediği görülmüştür.

“.....Eğer amacımız İngilizce öğretmek, İngilizce konuşabilen çocuklar yetiştirmekse böyle olması lazım zaten programın o kısmına bir şey demiyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“2. sınıflar için yazma kullanılmasın deniliyor ben ona katılmıyorum ama çünkü niye birinci sınıfta zaten bunlar harfleri tanıdılar, ben de ilk üniteye alfabeyi öğretiyorum, o alfabeyi kullanmayı, gördüğü zaman tanımayı, okumayı, yazmayı hafızasında kaldı yapabilmesi lazım birinci dönem olmasa bile ikinci dönem, İkinci dönem bence eklenmesi lazım”. (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Okuma ve yazmanın tamamen soyutlamak, belki program bunu gerektiriyor ama biz çok da soyutlamıyoruz, soyutlamıyorum ben, en azından çocuklara yeni öğrendikleri kelimeleri

bir kez olsun yazdırmaya gayret ediyorum, doğrudan yazdırıyorum, bir defterleri var, öğrendiğimiz konunun önemli kelimelerini, kitaplarımız da o şekilde hazırlanmış, doldurma yapıyorlar, teste girecek bu çocuklar test yapıyor öğretmenleri 10 soru İngilizce koyuyor, konuşma dinleme ile işi yürütemiyoruz yani, ben diğer becerileri de katmadan yapamıyorum açıkçası.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

İkinci sınıfta İngilizce dersi

Katılımcıların tümü 2. sınıfta İngilizce dersinin olmasını doğru ve yerinde bir karar olarak gördüklerini ve bunun geç kalınmış olsa da iyi bir uygulama olduğunu hatta daha erken yaşlarda bile İngilizce öğretimine başlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleri arasında bir uyum vardır.

“hani çocuklara küçük yaşta verilmesi noktasındaki tezimizi savunduğumuz şeyi kabul etmiş olduk ... bu yaşta veriliyor olmasını, yapılan işi de çok takdir ediyorum fakat bu saatle mümkün değil, 2 saatle mümkün değil.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Bence olumlu hatta daha erken başlarsak eğer daha çabuk edindirebiliriz daha kolay içselleştirebilirler gibi geliyor.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“İlkokulda çalışmamın nedeni yaş küçük olduğu zaman öğrencilerin daha güzel öğrenebilmesi, Memnunum iyi ki ikilerde İngilizce var, bu da çok güzel bir şey Türkiye açısından dünyaya bakarsak hani en azından bir yerlerden yakalanıyor, bir yerden de gerçekten ihtiyaç olduğu anlaşılıyor yabancı dil bilen insan dünyaya farklı bakıyor yani, dünya insanı olmak istiyorsak yabancı dil muhakkak gerekiyor tabii ilgi ve istek de gerçek olmalı.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“İkinci sınıflarda olayın başlamış olması bile aslında bir artıdır ama yeterli midir o da var bizden beklenen nedir verilen saat nedir bunu kıyasladığımızda tam bir örtüşme yok gibi biraz eksik kalıyor, istenenler sunulan olanaklar karşılaşıyor, tabii sınıfların kapasitesi var her sınıfta tutmuyor aynı şey,” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi

Öğretmenler programın önerdiği öğretim yöntemi olan tüm fiziksel tepki yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ve bu yöntemi uyguladıklarını dile getirmişlerdir.

“Mesela ben ders sürecinde ne yapıyorum, bir kere şarkı bol bol zaten, şarkısız, hareketsiz tpr (tüm fiziksel tepki) yapmadan mümkün değil, bol bol onu kullanıyoruz.” (Görüşme kaydı, Ö2).

4.1.3. Kazanımlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;

- a) cinsiyet
- b) mezun olunan yükseköğretim programı

- c) mesleki kıdem
- d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
- e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir. Anketin bu bölümünde toplam 12 (M7-M18) ifade yer almaktadır. Bu kısımda öğretmenlere programın kazanımlarını değerlendirebilecekleri nitelikte ifadeler sunulmuştur. Bu bölümde yer alan ifadelere ilişkin bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
7. Kazanımlar, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	10	10.6	13	13.8	11	11.7	51	54.3	9	9.6	3.38
8. Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır.	3	3.2	22	23.4	12	12.6	48	51.1	9	9.8	3.41
9. Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.	5	5.3	17	18.1	16	17.0	47	50.0	9	9.8	3.41
10. Kazanımlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	5	5.3	20	21.3	28	29.8	35	37.2	6	6.4	3.18
11. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	3	3.2	15	16	22	23.4	44	46.8	10	10.6	3.46
12. Kazanımlar, öğrencilerin duygusal gelişim düzeylerine uygundur.	1	1.1	17	18.1	16	17.0	52	55.3	8	8.5	3.52
13. Kazanımlar, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	2	2.1	9	9.6	13	13.8	55	58.5	15	16.0	3.77
14. Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır.	6	6.4	19	20.2	17	18.1	47	50.0	5	5.3	3.28
15. Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	12	12.8	19	20.2	20	21.3	31	33.0	12	12.8	3.13
16. Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	10	10.6	22	23.4	14	14.9	41	43.6	7	7.4	3.14
17. Haftalık 2 saatlik ders içerisinde kazanımlara erişilebilir.	30	31.9	28	29.8	15	16.0	15	16.0	6	6.4	2.35
18. Kazanımlar, günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	10	10.6	22	23.4	23	24.5	35	37.2	4	4.3	3.01

Not: 1:hiç katılmıyorum; 2:katılmıyorum; 3:kararsızım; 4:katılıyorum; 5:tamamen katılıyorum.

Tablo 4.13 incelendiğinde; bu bölümde ilk olarak yer alan “Kazanımlar, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.” ifadesine öğretmenlerin 51’i (% 54.3) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması

ise 3.38'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine ise օęretmenlerin 48'i (% 51.1) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.41'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “ katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda օęrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.” ifadesine ise օęretmenlerin 47'si (% 50) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.41'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur” ifadesine ise օęretmenlerin 35'i (% 37.2) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.18'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, օęrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur” ifadesine ise օęretmenlerin 44'ü (% 46.8) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.46'tır. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, օęrencilerin duygusal gelişim düzeylerine uygundur” ifadesine ise օęretmenlerin 52'si (% 55.3) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.52'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, օęrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur” ifadesine ise օęretmenlerin 55'i (% 58.5) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.77'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar, օęrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır” ifadesine ise օęretmenlerin 47'si (% 50) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.28'dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir” ifadesine ise օęretmenlerin 31'i (% 33) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.13'tür. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir” ifadesine ise օęretmenlerin 41'i (% 43.6) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.14'tür. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu

göstermektedir. “Haftalık 2 saatlik ders içerisinde kazanımlara erişilebilir” ifadesine ise öğretmenlerin 30’u (% 31.9) hiç katılmıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.35’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kazanımlar günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir” ifadesine ise öğretmenlerin 35’i (% 37.2) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.01’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması olarak $\bar{x} = 3.25$ bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin kazanımların geneline ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Böylece, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin olarak kararsızlık yaşadıkları bazı maddelerde olumlu görüş bildirirken bazılarında ise özellikle ders saati ile kazanım ilişkisi ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları ve sonuç olarak kazanımlarla ilgili kesin bir görüşe sahip olmadıkları söylenebilir.

Programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır ve öğretmenlerin kazanımların geneline ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. (K-S $Z=0.990$; $p>0.05$). Programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve görüşlerin cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (bkz. Tablo 4.14).

Tablo 4.14

Cinsiyete Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Kadın	68	3.23	.80	-.328	.745*
	Erkek	26	3.29	.78		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği

görülmüştür ($t_{(45)}=-.328$; $p>0.05$). Bu sonuç, kazanımlara ilişkin olarak erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.29$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=3.23$) daha yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve kazanımlara ilişkin görüşler noktasında cinsiyetin bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.15).

Tablo 4.15

Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

	Mezun Olunan Yükseköğrt. programı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	İng. Öğrt.	61	3.30	.82	.894	.374
	Diğer	33	3.26	.72		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(73)}=.894$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.16).

Tablo 4.16

Mesleki Kıdeme Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	0-5 yıl	38	3.26	.70	.915	.437*
	6-10 yıl	29	3.23	.84		
	11-15 yıl	16	3.06	.91		
	16 ve üzeri yıl	11	3.57	.78		
	Toplam	94	3.25	.79		

*($p>0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=.915$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin önceki yıl ders yürütme durumuna göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.17).

Tablo 4.17

Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

	Önceki yıl ders yürütme durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Evet	61	3.32	.82	1.250	.215*
	Hayır	33	3.11	.72		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin önceki yıl ders yürütme durumuna göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(73)}=1.250$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.18).

Tablo 4.18

Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

	Kullanılan Ders Kitabı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Fun with Teddy, TED	78	3.29	.72	.844	.409*
	MEB Komisyon	16	3.05	1.06		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(17)}=.844$; $p>0.05$).

Kazanımlar

Kazanımlar teması altında kazanımların seviyeye uygunluğu ve kazanımların gerçekleştirilebilirliği kodlarına ulaşılmıştır.

Kazanımların seviyeye uygunluğu

Görüşme yapılan altı öğretmen de programda yer alan kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu zaten temel bir öğretim yapıldığını ve oldukça basit düzeyde kazanımların olduğundan bu noktada herhangi bir sıkıntı yaşanmadığını dile getirmişlerdir.

“Kazanımlarda sıkıntı yok” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Evet, yani bazısı tabii sınıfa göre değişiyor orda bazı sınıflar daha fazlasını alabiliyor hatta programda olmayan şeyleri de bazı sınıflar alabiliyor” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Kazanımlar 2. Sınıflar için bence uygun, sonuçta çocuklar bu yaş düzeyi küçük bir yaş düzeyi değil, bana kalırsa yani, gerçekten ilgili olan seven çocuklar şu an artık böyle kendini ifade edebilecek amaçlanan ölçüde tabii.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Kazanımların gerçekleştirilebilirliği

Seviyeye uygunluk koduna benzer bir şekilde öğretmenler kazanımların yılsonunda gerçekleştirilebilir olduğunu ve öğrencilerin beklenen kazanımları elde ederek belirli tepki ve davranışları gösterdikleri ve İngilizce iletişim kurmaya istekli olduklarını gözlediklerini ancak sürenin bu konuda kendilerini kısıtladığını dile getirerek kalıcı öğrenmenin hangi şartlarda gerçekleştiğini şöyle belirtmişlerdir.

“Hedeflenen davranış evet öğrencilerde yapılıyor fakat zaman yeterli olmadığı için kalıcı bir öğrenme sağlanmıyor yani kalıcı nasıl öğrenme sağlanıyor yani çok spesifik şeyler kalıyor çocuklarda ya da gerçek hayatta karşılığını buluyorsa kalıyor ya da ailenin bildiği atıyorum sayılar, hani çevreden bildiklerinin, yani bir yerden desteklenenler kalıyor ama onun dışındakiler tabii ki kalıcı öğrenme sağlanıyor.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“...belli şeylerde temel düzeyde bir şeyler ifade edebilecek noktada yani çocuklar, sınıfların kalabalığı ve 2. Saati göz ardı edersek gerçekleştirebiliyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“2. sınıfta kitabın belirttiği bütün kazanımlara ulaştık hepsini gözlemledik sıkıntı yoktu ulaşılamayacak amaçlar değildi.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Görüşmelerden elde edilen verilerle, ilgili anket maddelerinden elde edilen verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

4.1.4. İçeriğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının içerik ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;

- a) cinsiyet
- b) mezun olunan yükseköğretim programı
- c) mesleki kıdem
- d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
- e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Anketin bu bölümünde toplam 12 (M19-M30) ifade yer almaktadır. Bu kısımda öğretmenlere programın içeriğini değerlendirebilecekleri nitelikte ifadeler sunulmuştur. Bu bölümde yer alan ifadelere ilişkin bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19

Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

Programın içeriğine ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
19. İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	9	9.6	12	12.8	19	20.2	49	52.1	5	5.3	3.31
20. İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır.	4	4.3	13	13.8	30	31.9	42	44.7	5	5.3	3.33
21. İçerik, öğrenciler için zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaya elverişlidir.	0	0	10	10.6	20	21.3	52	55.3	12	12.8	3.70
22. İçerik, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	7	7.4	22	23.4	19	20.2	35	37.2	11	11.7	3.22
23. İçerik, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	4	4.3	26	27.7	21	22.3	39	41.5	4	4.3	3.14
24. Haftalık 2 saatlik ders, içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir.	25	26.6	35	37.2	17	18.1	14	14.9	3	3.2	2.31

Programın içeriğine ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
25. Her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	9	9.6	22	23.4	24	25.5	33	35.1	6	6.4	3.05
26. İçerik; basit, sade ve anlaşılırdır.	5	5.3	18	19.1	16	17.0	49	52.1	6	6.4	3.35
27. Programdan çıkarılması gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	13	13.8	21	22.3	17	18.1	37	39.4	6	6.4	3.02
28. Programa eklenmesi gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	13	13.8	27	28.7	22	23.4	29	30.9	3	3.2	2.81
29. İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.	1	1.1	20	21.3	24	25.5	42	44.7	7	7.4	3.36
30. İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.	9	9.6	24	25.5	30	31.9	27	28.7	4	4.3	2.93

Not: 1:hiç katılmıyorum; 2:katılmıyorum; 3:kararsızım; 4:katılıyorum; 5:tamamen katılıyorum.

Tablo 4.19 incelendiğinde; bu bölümde ilk olarak yer alan “İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.” ifadesine öğretmenlerin 49’u (% 52.1) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.31’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır” ifadesine ise öğretmenlerin 42’si (% 44.7) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.33’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik, öğrenciler için zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaya elverişlidir.” ifadesine ise öğretmenlerin 52’si (% 55.3) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.70’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 35’i (% 37.2) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.22’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 39’u (% 41.5) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise

3.14'tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Haftalık 2 saatlik ders, içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir.” ifadesine ise öğretmenlerin 35'i (% 37.2) katılmıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.31'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin haftalık 2 saatlik ders süresinin içeriğin öğretimi için yeterli olmadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer bir durum nitel bulgularda da görülmektedir. “Her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 33'ü (% 35.1) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.05'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik; basit, sade ve anlaşılırdır.” ifadesine ise öğretmenlerin 49'u (% 52.1) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.35'tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programdan çıkarılması gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.” ifadesine ise öğretmenlerin 37'si (% 39.4) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.02'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Nitel bulgularda öğretmenlerin programdan çıkarılmasını düşündüğü konularla ilgili veriler sunulmuştur. Ö2, bu hususta özellikle alfabenin öğretilmesinin yer almayabileceğini belirtmiştir. “Programa eklenmesi gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.” ifadesine ise öğretmenlerin 29'u (% 30.9) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.81'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 42'si (% 44.7) katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.36'dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.” ifadesine ise öğretmenlerin 30'u (% 31.9) kararsızım olarak yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.93'tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması olarak $\bar{x} = 3.13$ bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin

programın içeriğinin geneline ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Böylece, öğretmenlerin içeriğe ilişkin olarak kararsızlık yaşadıkları bazı maddelerde olumlu görüş bildirirken bazılarında ise özellikle ders saatinin içeriğin öğretilmesi için yeterli olduğu ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları ve sonuç olarak içerikle ilgili tereddütleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin içeriği tam olarak ne beğendikleri ne de beğenmedikleri söylenemez.

Programın içeriğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır ve öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. (K-S $Z=1.228$; $p>0.05$). Programın içeriğine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.20).

Tablo 4.20

Cinsiyete Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Kadın	68	3.10	.72	-.507	.614*
	Erkek	26	3.18	.67		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda içeriğe ilişkin görüşlerin cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(48)}=-.507$; $p>0.05$). Bu sonuç, içeriğe ilişkin olarak erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.18$) kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasından ($\bar{x} = 3.10$) yüksek olmasına rağmen görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve içeriğe ilişkin görüşler noktasında cinsiyetin bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.21).

Tablo 4.21

Mezun Olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

	Mezun Olunan Yükseköğrt. programı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın içeriğine ilişkin görüşler	İng. Öğrt.	61	3.15	.74	.384	.702
	Diğer	33	3.09	.65		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(73)} = .384$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.22).

Tablo 4.22

Mesleki Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p
Programın içeriğine ilişkin görüşler	0-5 yıl	38	3.12	.67	.309	.819*
	6-10 yıl	29	3.15	.78		
	11-15 yıl	16	3.01	.77		
	16 ve üzeri yıl	11	3.27	.55		
	Toplam	94	3.13	.71		

*($p>0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F = .309$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin önceki yıl ders yürütme durumuna göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.23).

Tablo 4.23

Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

	Önceki yıl ders yürütme durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Evet	61	3.15	.74	.358	.721*
	Hayır	33	3.09	.64		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin önceki yıl ders yürütme durumuna göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(74)}=.358$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.24).

Tablo 4.24

Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

	Kullanılan Ders Kitabı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Fun with Teddy, TED	78	3.17	.66	1.090	.290*
	MEB Komisyon	16	2.91	.91		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(18)}=1.090$; $p>0.05$).

İçerik

İçerik teması altında içeriğin seviyeye uygunluğu, içeriğin ilgi çekiciliği, içeriğin somut olması ve içerik- kazanım uyumu kodları belirlenmiştir.

İçeriğin seviyeye uygunluğu

Öğretmenler içeriğe ilişkin olarak ise içeriğin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirterek içerikle ilgili öğrencilerin herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak içeriğin seviyeye uygun olmasının dışında içeriğin kendi içerisindeki bölünme düzenine ilişkin olarak bir öğretmen (Ö6) iki ünitenin birbirinin benzeri olduğunu ve bu iki ünitenin birleştirilebileceğini önermiştir.

“Muhteşem, içerikte sıkıntımız yok hatta dediğim gibi sonuna kadar destekliyorum“ ...bir iki tane tabii ki atıyorum alfabe bana göre olmaması gereken bir ünite, 1. Ünite, yani çok zorluyor mu ? Zorlamıyor ama yoruyor gereksiz bana göre yani ama onun dışında iyi” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“2. Sınıflarla ilgili konuları zaten temel hani; nasılsın, sayılar, renkler, playground bunlar” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Son ünitelerde birbirine benzeyen animals ve pets üniteleri var pets ünitesinde animalsın çoğunu veriyoruz ikisi birbirine çok benzer tek ünite içinde olabilirdi” (Görüşme Kaydı, Ö6).

İçeriğin ilgi çekiciliği

Öğretmenler içeriğin ilgi çekiciliğine ilişkin olarak programda yer alan içeriğin zaten oldukça temel düzeyde olduğunu ve öğrenciler için zaten dilin yeni ve farklı olmasından ötürü de ilgi çektiğini ifade etmişlerdir.

“İlgi çekiyor hani sonuçta yeni bir dil onlar için farklı bir şey öğreniyorlar ama diyorum ya hep aynı sıkıntı 2 saat olmasından kaynaklı” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“...tema olarak evet ama ufak tefek ne gerek vardı ya dediğimiz şeyler elbette ki var ama yani genel manada hayır değil yani ben şu ana kadar özellikle 2. Sınıflarda çok sağlam, kalıcı öğrenmeler sağladığım sınıflar oldu.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“İlgi çok fazla ciddi bir ortamı bulduğu zaman çocuklarda ilgi var, ilgide sorun yok ilgililer ama bizim öğrencilerimizde davranış, sorunu var, kalabalığın içindeki davranışları düzeltseler o ilgi daha da fazla ortaya çıkacak” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Çok ilgi gösteriyorlar çok seviyorlar derste.”(Görüşme Kaydı, Ö4).

“Seçilmiş konular fena değil, güncel şeyler yapılmaya çalışılmış, güncellik de çocuklar da ilgi çekiyor.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

İçeriğin somut olması

Öğretmenler içeriğin ilgi çekiciliği koduna benzer olarak içeriğin aynı zamanda somut olduğunu çünkü öğrencinin günlük yaşamda içinde bulunduğu ortamlar ve eşyalar ve dilsel ifadelerin içerikte yer almasından ötürü öğrenciler için oldukça somut olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğrenilmeyecek bir şey öğretmiyoruz zaten, çok basit İngilizceyle başlıyoruz, sınıf içindeki kelimeler, sayılar, bahçe, yani otur kalk emir cümleleri bunlar günlük hayatta bunlar konular uygun.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Etrafında gördüğü, yapabileceği şeyler o açıdan uyumlu.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Temalar bizim günlük hayatta kullandığımız temalar,... günlük etrafta kullandığımız kelimeler hani orada bir sıkıntı yok, çocukların hayatta kullanabileceği uygulayabileceği kelimelerdi, soru kalıpları....” (Görüşme Kaydı, Ö6).

İçerik kazanım uyumu

Öğretmenler içeriğin programda yer alan kazanımlar ile de uyumlu olduğunu ve kazanımlara erişme noktasında var olan içeriğin uygun olduğunu ve bu içerikte herhangi bir değişim gerekmediğini belirtmişlerdir.

“İçerikle beceriler kazandırılabilir ama daha fazla vakit ayırmam lazım.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Bizim hedeflediklerimizle bu içerik uyuyor.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Evet tabi kullanmaya çalışıyorlar ama bu üniteler artıkça kullanma azalıyor yani biraz karmaşıklaştıkça ama ilk şeyler hep kullanmaya çalışıyorlar merhaba, good afternoon mesela onları kapıyorlar.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.” ifadesine ilişkin bulguya benzer olarak görüşme yapılan Ö2 içeriğin diğer derslerle ilişki kurmaya müsait olmadığını, ne diğer dersleri etkilediğini ne de diğer derslerdeki içerikten ötürü İngilizcenin olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini belirtmiştir. Ayrıca ankette içeriğe ilişkin pek çok maddede öğretmenlerin kararsız oldukları ancak görüşmelerde ise öğretmenlerin genel anlamda içeriği beğendikleri, içeriğin seviyeye uygun, ilgi çekici ve kazanımlarla uyumlu olduğunu belirttikleri ve içerik hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur.

4.1.5. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;

- a) cinsiyet
- b) mezun olunan yükseköğretim programı
- c) mesleki kıdem
- d) önceki yıl ders yürütme durumu ve
- e) kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Anketin bu bölümünde toplam 21 (M31-M51) ifade yer almaktadır. Bu kısımda öğretmenlere programın eğitim durumlarını değerlendirebilecekleri nitelikte ifadeler sunulmuştur. Bu bölümde yer alan ifadelere ilişkin bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25

Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
31. Programda önerilen etkinliklerin uygulanması ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.	4	4.3	22	23.4	22	23.4	39	41.5	7	7.4	3.24
32. Programda önerilen etkinlikler, bu yaş grubu için uygundur.	1	1.1	13	13.8	18	19.1	51	54.3	11	11.7	3.62
33. Programda önerilen etkinlikler, İngilizce öğretimi için zevkli bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır.	2	2.1	20	21.3	15	16.0	45	47.9	12	12.8	3.48
34. Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir.	4	4.3	17	18.1	21	22.3	43	45.7	9	9.6	3.38
35. Etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	12	12.8	27	28.7	29	30.9	23	24.5	3	3.2	2.77
36. Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yer almaktadır.	6	6.4	24	25.5	21	22.3	38	40.4	5	5.3	3.13
37. Etkinlikler, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	2	2.1	16	17.0	23	24.5	46	48.9	7	7.4	3.43
38. Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.	12	12.8	23	24.5	19	20.2	34	36.2	6	6.4	2.99
39. Etkinlikler, okulların mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	13	13.8	19	20.2	19	20.2	40	42.6	3	3.2	3.01
40. Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.	17	18.1	31	33.0	23	24.5	21	22.3	2	2.1	2.57
41. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	5	5.3	10	10.6	20	21.3	50	53.2	9	9.6	3.51
42. Ders kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	4	4.3	12	12.8	16	17.0	53	56.4	9	9.6	3.54
43. Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	4	4.3	13	13.8	18	19.1	50	53.2	9	9.6	3.50
44. Ders kitabı, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.	3	3.2	19	20.2	22	23.4	38	40.4	12	12.8	3.39
45. Programda önerilen araç-gereç ve materyaller öğrenciler için ilgi çekicidir.	5	5.3	17	18.1	19	20.2	45	47.9	8	8.5	3.36
46. Programda şarkılar ve oyunlar öğretim aracı olarak yeterli düzeyde yer almaktadır.	15	16.0	24	25.5	12	12.8	37	39.4	6	6.4	2.95
47. Etkinlikler, iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.	6	6.4	20	21.3	23	24.5	37	39.4	8	8.5	3.22
48. Etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye uygundur.	10	10.6	23	24.5	18	19.1	33	35.1	10	10.6	3.11
49. Etkinlikler, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.	6	6.4	22	23.4	26	27.7	36	38.3	4	4.3	3.11
50. Etkinlikler, öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	4	4.3	24	25.5	25	26.6	33	35.1	8	8.5	3.18
51. Etkinlikler, öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirmektedir.	3	3.2	10	10.6	13	13.8	44	46.8	24	25.5	3.81

Not: 1:hiç katılmıyorum; 2:katılmıyorum; 3:kararsızım; 4:katılıyorum; 5:tamamen katılıyorum.

Tablo 4.25 incelendiğinde; bu bölümde ilk olarak yer alan “Programda önerilen etkinliklerin uygulanması ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.” ifadesine öğretmenlerin 39’u (% 41.5) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.24’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda önerilen etkinlikler, bu yaş grubu için uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 51’i (% 54.3) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.62’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda önerilen etkinlikler, İngilizce öğretimi için zevkli bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 45’i (% 47.9) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.48’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir.” ifadesine öğretmenlerin 43’ü (% 45.7) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.38’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.” ifadesine öğretmenlerin 29’u (% 30.9) kararsızım şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.77’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yer almaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 38’i (% 40.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.13’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 46’sı (% 48.9) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.43’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin 34’ü (% 36.2) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.99’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, okulların mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.” ifadesine öğretmenlerin 40’i (% 42.6) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.01’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım”

düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.” ifadesine öğretmenlerin 31’i (% 33) katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.57’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.” ifadesine öğretmenlerin 50’si (% 53.2) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.51’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ders kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.” ifadesine öğretmenlerin 53’ü (% 56.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.54’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.” ifadesine öğretmenlerin 50’si (% 53.2) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.50’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ders kitabı, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.” ifadesine öğretmenlerin 38’i (% 40.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.39’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda önerilen araç-gereç ve materyaller öğrenciler için ilgi çekicidir.” ifadesine öğretmenlerin 45’i (% 47.9) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.36’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda şarkılar ve oyunlar öğretim aracı olarak yeterli düzeyde yer almaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 37’si (% 39.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.95’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.” ifadesine öğretmenlerin 37’si (% 39.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.22’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 33’ü (% 35.1) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.11’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Etkinlikler, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 36’sı (% 38.3) katılıyorum şeklinde yanıt

vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.11'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "kararsızım" düzeyinde olduğunu göstermektedir. "Etkinlikler, öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir." ifadesine öğretmenlerin 33'ü (% 35.1) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.18'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "kararsızım" düzeyinde olduğunu göstermektedir. "Etkinlikler, öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirmektedir." ifadesine öğretmenlerin 44'ü (% 46.8) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.81'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması olarak $\bar{x} = 3.25$ bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin programın eğitim durumlarının geneline ilişkin görüşlerinin "kararsızım" düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur.

Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (K-S Z=1.004; $p>0.05$).

Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.26).

Tablo 4.26

Cinsiyete Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Genel Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Kadın	68	3.23	.70	-.439	.663*
	Erkek	26	3.30	.74		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda görüşlerin cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(42)}=-.439$; $p>0.05$). Bu sonuç, eğitim durumlarına ilişkin olarak erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3.30$) kadın öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 3.23$) göre daha yüksek olmasına rağmen görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve eğitim durumlarına ilişkin görüşler noktasında cinsiyetin bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.27).

Tablo 4.27

Mezun olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

	Mezun olunan program	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	İngilizce Öğrt.	61	3.32	.73	1.258	.213*
	Diğer	33	3.13	.66		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(71)}=1.258$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.28).

Tablo 4.28

Mesleki Kıdeme Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	0-5 yıl	38	3.30	.63	.563	.641*
	6-10 yıl	29	3.26	.79		
	11-15 yıl	16	3.05	.85		
	16 ve üzeri yıl	11	3.34	.54		
	Toplam	94	3.25	.71		

*($p>0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=.563$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin eğitim durumlarına içeriğine ilişkin görüşlerinin önceki yıl ders yürütme durumuna göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.29).

Tablo 4.29

Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

	Önceki yıl ders yürütme durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Evet	61	3.28	.74	.534	.595*
	Hayır	33	3.20	.66		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin önceki yıl ders yürütme durumuna göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(71)}=.534$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.30).

Tablo 4.30

Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

	Kullanılan Ders Kitabı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Fun with Teddy, TED	78	3.29	.62	.927	.367*
	MEB Komisyon	16	3.04	1.04		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(17)}=.927$; $p>0.05$).

Eğitim Durumları

Eğitim durumları teması altında etkinlikler, materyal, içerik-eğitim durumları uyumu, süre ve pekiştireç kodları belirlenmiştir.

Etkinlikler

Etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri genellikle olumsuzdur. Öğretmenler ders kitabında yer alan etkinliklerin sıkıcı ve az olduğunu belirtmişlerdir. İçerik sabit kalmasına rağmen kendilerinin farklı etkinlikleri sınıfta uyguladıklarını, dile getirmişlerdir. Yine ders kitabında yer alan etkinliklerden öğrencilerin çok çabuk sıkıldıklarını bir etkinliği ikiden daha fazla kez uygulamada sıkıntı çektiklerini ancak kendilerinin getirdiği etkinliklerde bu tür bir isteksizliğin daha az ortaya çıktığını söylemişlerdir.

“(ders)kitapları zaten şey hani sıkıcı biraz biz renklendirmiş oluyoruz hani orada verdiği sadece “Simon says” oyunuyla bir ders gitmiyor çünkü çocukların zaten konsantrasyon belli 10 dk. En fazla 15 dk. Sonra iptal yani aynı oyunu, şarkı öğrenirken, şarkı izlerken bile bir daha mı izleyeceğiz öf çok sıkıcı şeyini duyuyoruz yani değişir.” (Görüşme Kaydı,Ö1).

“Etkinlik, MEB’in verdiği kaynaklar olarak diyorsanız sıkıntı tabii yani kazanımları açamıyorsunuz, listening parçalarını bulamıyorsunuz, çok düzgün sağlayamıyorsunuz ama öğretmen bireysel olarak yaparsa zamanı saymazsanız evet... 2 kitap da kötü ama Fun with Tedy buna göre (Sunshine kitabını kastederek) daha iyiydi.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“...Dediğim gibi bazı dinleme metinlerinde şarkılarda sıkıntı olabiliyor da hani çok ağır olabiliyor bazen” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Bazen yapılan çalışmalar kimisine ilgi çekici gelmiyor bir artık anasınıfı çocuğu muyuz boyama mı yapacağız diye..... Kitaptaki etkinlikler bence etkinlik olarak yetersiz, çünkü onlara bağlı kalarak değil, geliştirdiğim, internet ortamından araştırdığım var, etkinlikler hem sınırlı hem de çok ilgi çekici bulmadı çocuklar, mutlaka uyguladığımız kısımları da oldu ama çocuklar hani kitabın değil de sizin yaptığınız etkinliği daha çok eğlendim gibi dönüşler duyduk.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Materyal

Öğretmenler etkinliklerin sıkıcılığı ve azlığından ötürü ek materyallere yöneldiklerini ve ek materyallere ihtiyaçlarının azaltılması gerektiğini, bu hususta ders kitaplarının güncellenerek bu durumun düzeltilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

“...aynen o anlamda yetersiz kitap daha da etkinlik anlamında ikinci sınıfa küçük yaş grubuna yönelik daha fazla daha yaratıcı etkinlikler olabilir hani bize kolaylık açısından” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Çok güzel yayınlar var, eskisi gibi değil yani çok fazla seçenek var onların hepsinden yararlanıyoruz” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Mesela kelime bulma şeyi mesela bulmaca gibi yapıyorum bazen kitaplardan hem kendim hazırlıyorum onları seviyorlar hani kelime oyununda sonra bir 10dk. oyun oynuyoruz. Sonra boyamayı onu da çok seviyorlar bu 2. Sınıf 3.sınıflar sonra şarkı bazen kendim bile hello hello how are you ondan da şarkı yapıyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Ders saati sıkıntısı var biz ek kaynaklar da alıyoruz, fasiküller de kullanmaya çalışıyoruz., bazı ilgili sınıflarda velilerin de desteğiyle oluyor bir şeyler.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

İçerik- eğitim durumları uyumu

Öğretmenler, bazı olumsuzluklara rağmen içerik ile eğitim durumlarının uyumlu olduğunu etkinliklerin içerik dikkate alınarak hazırlanmış olduğunu belirtmişlerdir.

“... tamam hani bu etkinlikler ile konular birbiriyle alakalı gidiyor diyoruz ayrıca konularda bir sonrakini bir öncekiyle kullanıyoruz” (Görüşme Kaydı, Ö1).

Süre

Öğretmenlerin hepsi süre konusunda ders saatinin çok az olduğunu ve öğretme öğrenme sürecinde tekrar yapamadıklarını, bazı etkinlikleri ya yapamadıklarını ya da ders dışı zamanlarda öğrencilere ödev olarak vermek zorunda kaldıklarını ve acilen ders saatinin en az 4 veya 6 ders saati olacak şekilde değiştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

“Süreyi çoğaltsınlar kesinlikle süreyi çoğaltsınlar yani 2 saat çok yetersiz bana yetmiyor yani yetmez bana yetmiyor değil çocuklar iki saatte öğrenme konusunda hani içselleştirmeyi zaten geçtim öğrenemiyorlar ki bile yani tekrar edemiyorum ben... Sürenin arttırılması gerekiyor ama gereksiz dersleri var hani gereksiz bence var hani onlardan alınıp İngilizceye verilebilir” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Saat, zaman yani, fazladan ekstra zaman vermek en az 4 bana göre verirse keşke en az 6 aslında ama kesinlikle en az 4 haftada en azından 2 kere görmeli çocuk bizi” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“İki saat çok az olmasına rağmen yine de pek çok şey yapıyoruz.... Öğrencilerin bunları kullanmaları için zaman eklenmesi lazım.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Çocuk en azından bizi haftada iki kez görse illaki çok fark olur, şu anda iki saat yetersiz, ama müfredat güzel amaçlanan şey güzel.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Zaman açısından sıkıntı var yetiştiremiyoruz, yetiştirebildiğimiz kadar yapmaya çalışıyoruz, Smiling kitabında etkinlikleri öğrenciler de seviyor zaten, belli şeyleri eve bırakmak zorunda kalıyoruz, Meb’in kitabını da bizim kullandığımız kaynağı da gerçekten da hakkını vererek kullansak kesinlikle kalan etkinlikler olacak, oyun kartlarını derste yaptırırsam daha güzel olurdu ama evde yaptırmak durumunda kaldım ama evde yapıp getirenlerle sınıfta oynadık ama o bile ben bazı şeylerden feragat ederek” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Süreyle ilgili pek sıkıntı yaşamadım gayet rahat yetişti sonlara doğru hani tekrarlarımız bile oldu, sene sonundaki gösterimize yönelik şeylerdi o gösteriye kadar bütün üniteleri yetiştirebildim ama süre artarsa speaking çalışmaları yapılır çünkü şu anda yeterli sayıda yok” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Pekiştireç

Öğretmenler öğretme ve öğrenme sürecinde iki tür pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir. İlk olarak öğretmenler ders sürecinde etkinlikleri uygularken katılım gösteren ve etkinlikleri doğru bir şekilde yapan öğrencilere yıldız vb. gibi sticker verdiklerini, güdüleyici ifadeler bulunan renkli baskılar kullandıklarını, küçük ödüller verdiklerini, hatta bazıları panoya astıklarını ya da öğrencilerin muhafaza ettiği yıldız tabloların olduğunu ve belli yıldız sayısına ulaşıncaya küçük ödüller verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise küçük ödüllerin yanında sözlü olarak, aferin, well done, good gibi ifadeleri pekiştireç olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir.

“Sınıf içinde şunu kullanıyorum bir de işte bu role play tarzında yaptığımız şeylerde daha çok cesaretlendirmek ya da işte çıkmayanları heyecanlandırmak adına işte onlara sticker dağıtıyorum işte gülen yüz veriyorum, şeker veriyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“yarışı seviyorlar rekabetli oyunları seviyorlar hareketli oyunları seviyorlar ödül vermeye çalışıyoruz, sticker tarzı, baskılar var ya very well tarzında onları seviyorlar hani çocuklar” (Görüşme Kaydı, Ö4).

Eğitim durumları ile ilgili öğretmen görüşleri nitel kısımda nicel bulgulara benzer bulgular ortaya koymaktadır, öğretmenler ders kitabında sunulan etkinlikleri yeterli bulmamakta ve kendilerinin ek materyaller hazırlamaları ya da öğrencilere ek yayınlar, fasiküller aldırarak durumunda kaldıklarını belirtmektedirler. Nicel bulgularda ise eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle kararsızım düzeyinde olduğu, bazı maddelerde olumlu görüş bildirirken bazılarında ise örneğin “Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.” ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları ve sonuç olarak eğitim durumlarının bazıları ile ilgili tereddütleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu tereddütleri, nitel kısımda etkinliklerin azlığı ve sıkıcılığı, sürenin yetersizliği şeklinde ortaya çıkmış olduğu söylenebilir.

4.1.6. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlar ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri;

- cinsiyet
- mezun olunan yükseköğretim programı
- mesleki kıdem
- önceki yıl ders yürütme durumu ve
- kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Anketin bu bölümünde toplam 11 (M52-M62) ifade yer almaktadır. Bu kısımda öğretmenlere programın ölçme ve değerlendirme ögesini değerlendirebilecekleri nitelikte ifadeler sunulmuştur. Bu bölümde yer alan ifadelere ilişkin bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31

Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
52. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri (ürün dosyası, proje ödevleri) kazanımları ölçmeye uygundur.	3	3.2	27	28.7	24	25.5	33	35.1	7	7.4	3.15

Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
53. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılmalıdır.	2	2.1	21	22.3	27	28.7	40	42.6	4	4.3	3.24
54. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır.	2	2.1	26	27.7	25	26.6	37	39.4	4	4.3	3.16
55. Önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrenci düzeyi için uygundur.	4	4.3	22	23.4	24	25.5	41	43.6	3	3.2	3.18
56. Programda iki becerinin (dinleme ve konuşma) birlikte değerlendirilmesi mümkündür.	5	5.3	16	17.0	27	28.7	38	40.4	8	8.5	3.30
57. Programda tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri (ürün dosyası ve proje ödevleri) yer almaktadır.	5	5.3	22	23.4	22	23.4	41	43.6	4	4.3	3.18
58. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin gelişimini izlemek kolaydır.	2	2.1	25	26.6	28	29.8	35	37.2	4	4.3	3.15
59. Öğrencilere verilen ödevler, öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarmalarını sağlamaktadır.	7	7.4	20	21.3	30	31.9	33	35.1	4	4.3	3.07
60. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamak, zaman açısından olanaklıdır.	10	10.6	28	29.8	21	22.3	30	31.9	5	5.3	2.91
61. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyallere kolaylıkla ulaşılabilir.	8	8.5	17	18.1	20	21.3	43	45.7	6	6.4	3.23
62. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyaller ekonomiktir.	5	5.3	16	17.0	17	18.1	52	55.3	4	4.3	3.36

Not: 1:hiç katılmıyorum; 2:katılmıyorum; 3:kararsızım; 4:katılıyorum; 5:tamamen katılıyorum.

Tablo 4.31 incelendiğinde; bu bölümde ilk olarak yer alan “Programda önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri (ürün dosyası, proje ödevleri) kazanımları ölçmeye uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 33’ü (% 35.1) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.15’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılmalıdır.” ifadesine öğretmenlerin 40’ı (% 42.6) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.24’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 37’si (% 39.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.16’dır. Bu değer öğretmen

görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrenci düzeyi için uygundur.” ifadesine öğretmenlerin 41’i (% 43.6) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.18’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda iki becerinin (dinleme ve konuşma) birlikte değerlendirilmesi mümkündür.” ifadesine öğretmenlerin 38’i (% 40.4) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.30’dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Programda tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri (ürün dosyası ve proje ödevleri) yer almaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 41’i (% 43.6) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.18’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin gelişimini izlemek kolaydır.” ifadesine öğretmenlerin 35’i (% 37.2) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.15’tir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Öğrencilere verilen ödevler, öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarmalarını sağlamaktadır.” ifadesine öğretmenlerin 33’ü (% 35.1) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.07’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamak, zaman açısından olanaklıdır.” ifadesine öğretmenlerin 30’u (% 31.9) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2.91’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyallere kolaylıkla ulaşılabilir.” ifadesine öğretmenlerin 43’ü (% 45.7) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.23’tür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyaller ekonomiktir.” ifadesine öğretmenlerin 52’si (% 55.3) katılıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 3.36’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin olarak sunulan ifadelerine verdikleri cevapların genel olarak $\bar{x} = 3.18$ bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur.

Programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yıl ders yürütme durumu ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. (K-S (Z)=.806; $p>0.05$).

Programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.32).

Tablo 4.32

Cinsiyete Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Kadın	68	3.17	.75	-.041	.968*
	Erkek	26	3.18	.69		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda görüşlerin cinsiyete göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(48)}=-.041$; $p>0.05$). Bu sonuç, ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşler noktasında cinsiyetin bir etkisinin bulunmadığı, anlamlı bir farklılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.33).

Tablo 4.33

Mezun olunan Yükseköğretim Programına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

	Mezun olunan program	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	İngilizce Öğrt.	61	3.24	.74	1.183	.241*
	Diğer	33	3.06	.70		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(68)}=1.183$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4.34).

Tablo 4.34

Mesleki Kıdeme Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p
Programın ölçme ve değ.ögesine ilişkin görüşler	0-5 yıl	38	3.15	.65	.382	.766*
	6-10 yıl	29	3.26	.79		
	11-15 yıl	16	3.03	.82		
	16 ve üzeri yıl	11	3.26	.74		
	Toplam	94	3.18	.73		

*($p>0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=.382$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin önceki yıl ders yürütme durumuna göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.35).

Tablo 4.35

Önceki Yıl Ders Yürütme Durumuna Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

	Önceki yıl ders yürütme durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Evet	61	3.22	.75	.861	.392*
	Hayır	33	3.09	.69		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin önceki yıl ders yürütme durumuna göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(70)} = .861$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.36).

Tablo 4.36

Kullanılan Ders Kitabına Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

	Kullanılan Ders Kitabı	n	\bar{x}	Ss	t	p
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Fun with Teddy, TED	78	3.21	.66	.669	.512*
	MEB Komisyon	16	3.03	1.03		

*($p>0.05$)

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t_{(17)}=.669$; $p>0.05$).

Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme teması altında Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu koduna ulaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin hepsi programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin bu sınıf düzeyi için uygun olduğunu dile getirerek bu etkinliklerle beraber özellikle sınıf içi gözlem yaparak öğrencilerin verdiği tepkileri takip ederek ve öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları etkinlikleri biriktirdikleri ürün dosyalarını kullanarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Değerlendirme, bir ölçüm var benim kazanımlara uygun olarak hazırlanmış, onu değerlendiriyorum, işte çocukların yaptığı portfolyo dosyaları, yaptıklarını biriktirdiğimiz onlar var, onun dışında da böyle çok keskin net bir değerlendirme ya da sınırlandırma zaten yok, bana göre duyduğu, gördüğü, tepki verdiği her şeyi ben ok kabul ediyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“İkilerde değerlendirmeyi sadece öğretmen olarak yapıyoruz, zaten not olarak değerlendirme yok, nota gerek de yok zaten, davranışta görülen bir şey, notun yüksekliği bir şey ifade etmiyor, ben öğrettiklerimi davranışlarında da görebiliyorsam bence başarı o. Etkinlikleri biriktiriyor öğrenciler, onları da kullanıyorum, % 100 olarak uygulanmasa da ürün dosyası gibi öğrenciler biriktiriyor, onu da kullanıyoruz, ben kendim görmem açısından da bir küçük quiz yapacağım, ders esnasında zaten sürekli ölçme yapıyorsun bir de belgeyle ölçme yapmak da öğretmenin değerlendirmesi için iyi.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Bazıları dosya yapıyor kendilerine ben bir dosyanız olsun sene sonu bakacağım dedim o şekilde, yani hani çok bazı çocuklar eksik falan olmasın tabi önemlide gene çocuklara 2. Sınıflarda not yok zaten iyi çok iyi geliştirilebilir çoğu iyi zaten ortalama hiç geliştirilebilir dediğim yok zaten İngilizce açısından söylüyorum ... derse katılım yapıyorlar mı zaten onu çoğunlukla gözlemliyoruz” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Şu an ben ürün dosyası şeklinde değil de onları alarak haftalık notlandırıp geri veriyorum sınıfın listeleri oluyor yaptı, yapamadı veya iyi yaptı kötü yaptı artı yarım artı gibi, bu da elimizde veri oluyor, sene sonuna geldiğimizde bir de derse katıldı katılmadı gibi gözlemler oluyor, ” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Zaten çocukların hepsinde bir şekilde ulaşmak istediğinizi gözlüyorsunuz, sınıfta verdiği tepkiler herkes aynı şekilde olmasa da bir noktada o belirtiler oluyor, çocukta da birebir değerlendirme formlarına bağlı kalmayıp gözlem ve isteğe bağlı çocuktaki ders katılımı, yapmış olduğu çalışmaları tamamlayıcı, 2.sınıf çocuğu zaten bunlar, çok sıkıntı bir çocuk değilse hepsinde olumlu değerlendirme yapıyorum..... yıldız tablomuz var hepsinin defterine yapıştırdık benim de artık yıldız baskı makinem var o kadar oldu yani artık ödev

kontrolünde ve derste olumlu davranış gösterene yıldızımız var sene sonunda en çok yıldızı toplayana ödülümüz var diyerek.... İngilizce sertifikası vereceğimi söyledim karneyle beraber olumlu davranış gösterenlere, o şekilde motivasyonla, motivasyonu arttırmak değerlendirme dediğimiz şey.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Ayrıca öğretmenlerden birisi öğretmenlerin değerlendirme noktasında dikkatli davranması gerektiğini bu yaş grubunda yapılacak bir olumsuz değerlendirmenin öğrencinin hayatının geri kalanında İngilizce'den soğumasına, bu dile karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olabileceğini şöyle ifade etmiştir:

“2. sınıf çocuğu bunlar en ufak olumsuz bir şey olduğu zaman bütün hayatı boyunca İngilizce'den soğumasına da sebep olabilirsiniz yani o anda bir değerlendirme formu alıp sana artı eksi gibi değil,” (Görüşme Kaydı, Ö6).

4.1.7. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumları İle Gerçekleşen Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi ile “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öngördüğü eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları nasıldır?” sorusuna bu bölümde yanıt aranmıştır. Yapılan gözlemler ve 2013 programına dönük olarak gerçekleştirilen doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Üç değişik okulda dört farklı ikinci sınıf şubesinde yapılan toplamda 16 ders saati süresince yapılan gözlemler ile MEB (2013) tarafından yayımlanan programın öğeleri ve özellikle eğitim durumları karşılaştırılmış ve bazı önemli görülen durumlar açıklanmıştır. Yapılan gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin programın belirttiği kazanım ve içeriğe uygun davrandıkları ve derslerde bu kazanımlar ve içeriğe ilişkin eğitim durumlarının gerçekleştiği söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlerin eğitim durumları süreçlerinde kitapta yer alan etkinlikleri uyguladıktan sonra arta kalan zamanlarda özellikle ünite sonlarında tekrar çalışmalarını kapsamında, fasiküller, çalışma kâğıtları gibi ek kaynaklar kullandıkları da görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin programı uyguladığını ancak yetersiz buldukları etkinlikleri kendilerinin veya bazı yayınevleri tarafından hazırlanmış olan etkinlikler ile desteklediklerini göstermektedir. Bu durum da ders kitabının bazı açılardan yetersiz kaldığını göstermekte, öğretmen ve öğrencilerde ek kaynaklara yönelme ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca, öğretmenler bir yandan ders saatinin azlığından şikâyet etmekteyken, öte yandan ders saati içerisinde ek kaynaklar da kullanabilmektedirler. Aslında bu noktada bir çelişki olduğu söylenebilir. Ancak burada da ders kitabında bulunan bazı

etkinlikleri ders sürecinde uygulamak yerine ödev olarak öğrencilerin ders dışı süreçlerde yapmalarını istemelerinin bu duruma ilişkin olarak ortaya koydukları çözüm olduğu söylenebilir. Yine, ilginç bulunan bir diğer husus da bir okulda gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin İngilizce dersine ait olan bir defterleri bulunduğu ve öğretmenin bazı kelimeleri tahtaya yazdığı ve öğrencilerin de bu kelimeleri defterlerine yazdıkları görülmüştür. Bu durum iki beceriyi (dinleme ve konuşma) hedefleyen öğretim programı ile çelişmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde kimi öğretmenler de bu hususta okulda uygulanan deneme sınavlarından ve veli baskısından dolayı sınırlı da olsa yazma çalışması yaptırdığını belirtmektedir. Bir öğretmen (Ö5) ise alışkanlığın getirdiği bir durum olması nedeniyle de okuma ve yazma becerilerini tam anlamıyla yaptığı öğretimden soyutlamadığını belirtmiştir. Gözlem notlarından verilen alıntılarda resmi programın öngördüğü ve öğretmenlerin uyguladıkları durumlar ile programın öngörmemesine rağmen öğretmenlerin yaptırdıkları etkinliklerden önemli görülenler açıklanmaya çalışılmıştır.

“Öğretmen üçüncü üniteyle ilgili sözcükleri (stand up, sit down, turn right, left, cut, draw, color, glue, stick vb.) tahtaya yazıyor ve öğrencilerin bir yayınevine ait olan almış oldukları English notebook isimli defterlerine bunları yazmalarını istiyor, ardından aynı yayınevine ait olan çalışma kitabında (activity book) yer alan ilgili ünitenin etkinliklerini yapmalarını istiyor.” (Gözlem notu 12).

“Öğretmenin derste önerilen ders kitabının dışında başka kaynakları kullanıyor, ders kitabını işlemek yerine öğrencilere aldırılmış olduğu fasikülden bir önceki derste işlenen üniteye ilişkin tekrar çalışmaları yaptırıyor.” (Gözlem notu 3).

“Öğretmen sınıfta ders kitabında yer alan etkinliği sesli olarak dinletip ilk olarak öğrencilerin yalnızca dinlemelerini sonrasında dinlerken eşleştirme çalışmasında hangisi olduğunu bulmalarını istedi ardından ise öğrenciler teker teker parmak kaldırarak cevap verdiler ve öğretmen doğru cevap verenlerin kimisine well done, aferin , very well gibi pekiştirmeyle dönüt verdi.” (Gözlem notu, 2).

“Öğretmen sit down stand up’la ilgili bir oyun oynatıyor ilk olarak ayrıca kelimeleri tahtaya da yazıyor, öğrenciler öğretmenin komutuna göre oturuyor veya ayağa kalkıyorlar, yanlış yapanları ilk olarak öğretmen düzeltiyor, böylece bu komutları tanıtıyor öğretmen sonrasında bunu bir oyuna çevirerek öğrenciler yarışıyor en son kalan öğrenciyi diğer öğrenciler alkışlıyorlar. Oyun oynanırken özellikle yanlış yapanların tahtanın önünde birikmesiyle bazen gürültü sorunu oluyor. Ardından ikinci kez oyunu oynamak istiyor öğrenciler bu kez bir öğrenciden komutları vermesini istiyor öğretmen yine son öğrenci kazanana kadar oyunu sürdürüyorlar.” (Gözlem notu, 5).

“Öğretmen tahtaya bazı resimler astı Fun with teddy kitabından bazı resimler burada bazı komutların görselleri vardı, open the door, close the window, cut, glue, color, paint vb. gibi, ilk olarak öğretmen bu komutları bir şarkı eşliğinde hareketlerini yaparak kendisi gösterdi ardından dörderli gruplar halinde öğrenciler tahtaya çıkarak bunları yaptılar daha sonra ise öğrencilerden ikisi tahtaya çıktı, bir öğrenci ise tahtada asılı duran resimlerdeki komutları verdi hangi öğrenci önce yaparsa veya görsele dokunursa o öne geçmiş oldu ilk

olarak 4 puan toplayan öğrenci kazanmış oldu ve öğretmen bu öğrencilerin altına birer yıldız yapıştırarak ödüllendirdi.” (Gözlem notu, 8)

“Öğretmen cut draw paint, color glue gibi kelimeleri öğrettikten sonra bu kelimeleri pekiştirme amacıyla öğrencilerin her birine birer kağıt vererek, ve onların boya kalemi, makas, yapıştırıcı gibi aletleri dolaplarından çıkarmalarını isteyerek bir ilk olarak bir robot çizeceklerini söyledi. Ancak her seferinde ilk olarak komutu kendisi verdi ve bitirenlerin diğer öğrencileri beklemesini istedi, ilk olarak draw a robot diyerek komutu verdi, öğrenciler çizdiler ardından cut the robot gibi devam etti, her bir öğrenci oldukça istekli bir şekilde etkinliğe katıldı ve bir sonraki adıma hep beraber geçtiler, en son boyama komutunu verdikten sonra tahtaya renkli bir karton astı ve glue the robot diyerek öğrencilerden gelip yaptıkları robot çizimlerini yapıştırmalarını istedi, Öğrenciler yaptıkları çizimleri yapıştırdılar, ardından aynı uygulamayla öğretmen öğrencilerden kendisini çizmelerini istedi ve yine hepsi tahtaya gelip kartona yapıştırdılar son olarak ise aynı şekilde bu kez kendilerini çizmelerini istedi ve onları da yapıştırdılar, dersin sonunda bu karton sınıftaki bir panoya asıldı. Her aşamaya geçişte öğretmen bu komutları tekrar tekrar verdi ve bu süreçte sınıfta gezinerek her bir öğrencinin hangi aşamada olduğunu hepsinin bir adımı bitirmiş olduğunu kontrol ederek diğer adımın komutunu verdi.” (Gözlem notu, 15).

4.1.8. Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara ve Programın Etkili Uygulanmasına Dönük Önerilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi ile “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri ile diğer katılımcıların (öğrenci ve okul müdürü) görüşleri nelerdir?” sorusuna bu bölümde yanıt aranmıştır.

Paydaş Görüşleri

Bu tema altında öğretmen, yönetici ve öğrenci kodları belirlenmiş ve paydaşların programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına dönük önerileri sunulmuştur. Özellikle öğretmenlerin programı uygulama kısmında yaşadıkları sorunlar ve sorunlara ilişkin önerilere bu kısımda yer verilmiştir. Okul müdürünün İngilizceye ilişkin ifadeleri de yönetici kodu altında yer almıştır. Öğrenci odak grup görüşmelerinden elde edilen genellikle öğrencilerin beklentilerini ve İngilizce’ye olan ilgilerini ortaya koyan bazı ifadeler de yine bu başlık altında verilmiştir.

Öğretmen

Öğretmenler uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin olarak ders saatinin azlığından yakınmışlardır. Yine öğretmenler diğer paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, okul müdürü) programı uygularken özellikle yazma becerisi yaptırma ve defter tutma konusunda kendilerini etkilediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca ders kitaplarının yetersiz

olduğunu ve güncellenmesi gerektiğini ve bu hususun eğitim durumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

“O yüzden sürekli hani kitap bize yetersiz geliyor biz bir şey üretmek zorunda kalıyoruz” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Özel okullarda 8-10 saat uygulanıyor biz burada sadece 2 saatle, zaten ara çok açılıyor bizim öğrencilerin şansı en azından hiç duymamış olmuyorlar, ilerde tabii bu durum iyice açılmış oluyor” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Almanya’da bile İngilizce eğitim veren anaokulları var, sadece İngilizce eğiten bir toplum, bir dünya var karşımızda biz bu dünyaya karşı duyarsız değilim, gözlemlemiyorum, bir ucundan kapı açmış oluyoruz, gerçekten eğitilmiş bir toplum gerçekten İngilizce öğretmek isteniyorsa 2 saat yetmez, anaokullarında bile İngilizcenin olmasının bence çok faydası var” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“İngilizce kitap basılmış Milli Eğitimde, ama bunun nasıl uygulanacağı detaylı verilmemiş, internette şurada ses kayıtları var, alın uygulayın, daha kolay olması lazım, ulaşılabilir olması lazım mesela ses kayıtlarının, kitapların okullarda bilgisayarlarda kayıtlı olması lazım bence öğretmen kılavuzu falan burada kayıtlı olması bile yeter.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Kitaplar daha uygulanabilir olmalı, çocuk da zevk almalı, Teddy’i beğenmemiştim ama Sunshine gelince Teddy daha iyiymiş falan dedim, öyle düşündüm, karikatür kitabı gibi demiştik ama en azından üzerinde konuşabiliyormuşuz, ona bağlı kalmıyoruz hani ek kaynaklar alıyoruz velilerin onayıyla, ...” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Öğretmenler paydaşların etkisine paralel olarak okulda uygulanan deneme sınavlarının da benzer şekilde yapılan öğretimi bir ölçüde etkilediğini çünkü bu sınav sonuçlarının veli ve okul yöneticileri tarafından bir ölçüt olarak kabul edildiğini ve bu yüzden deneme sınavlarında çıkabilecek kelimeleri ve ifadeleri yazdırmak zorunda kaldıklarını istemeseler de programda hedeflenmeyen bir beceriyi öğrencilere kazandırmaya çalışmak zorunda kaldıklarını ve bunun da ek bir süre ve materyal ihtiyacını beraberinde getirdiğini dile getirmişlerdir. Ancak öğretmenler, programın öğeleri ile ilgili bazı küçük olumsuzluklar (içerikte kimi değişiklik talepleri, eğitim durumlarının azlığı, sıkıcılığı, vb. gibi) olmasına rağmen programın genel olarak iyi hazırlanmış bir program olduğunu ve ortaya koydukları önerileri dikkate alındığında etkili olarak uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ilgili olduklarını, istekli davrandıklarını ve genel anlamda da programın iyi olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

“İlk sene bildiğiniz Don Quixote misali o kadar çok şikâyetler aldım, dedim yaptırılmayacağım yani zaten ben yanlış bir iş yapmıyorum ama velilerin şeyi, ama o zaman da şöyle bir şey oluyor çocuk İngilizceye karşı bir tepki oluşturmaya başlıyor yapamıyorum, annem bana kızıyor; o zaman ne yapalım ufaktan ufaktan sisteme uyalım diye mecburen biz de ufak ufak bir şeyler vermeye çalışıyoruz, ha Türk insanının genel yapısı da buna çok

müsait, hani ruhu bunu istiyor yazdır 10 kere, deneme sınavlarında mecburen İngilizce çıktığı için çocuklar da onunla karşılaşmadığı ve veli bunu ciddi bir kıstas olarak aldığı için. Ben ilk geldiğim sene hiç yazı yazdırmadım o kadar çok şikayet aldım ki sonradan bu denemelerden dolayı baskı hissettiğimiz için minik minik yazdırma, writing de yaptırıyoruz mecburen.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Sınıf öğretmenleri ilk ikinci sınıflarda İngilizce olduğunda negatifti, çok negatifti, şimdi yavaş yavaş bakıyorlar, bir de iki saatte bir dolu şey yapıldığını görünce, benim söyleyeceğim o 30 saati bana verseler ben neler yaparım diyorsun yani.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“... bende hiç veli baskısı olmadı yazı konusunda onun haricinde ilk başta ben istedim ama sonra ihtiyaçta oluyor ufak tefek şeylerde hedefim değil ama ihtiyaç olduğunda hiç düşünmeden kullanıyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“... bu yaş grubu ile 2-3-4 hem daha zevkli geçiyor hem daha istekliler yani daha alıcılar her şeyi çok daha rahat alıyorlar istekli oldukları için tabi bence güzel bir program.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Okuma ve yazmayı geri planda tutmaya çalışıyorum ama açıkçası deneme sınavları olması, ona istinaden gördüğünde tanısın anlamında işte ufak tefek yazma çalışmaları, tracing çalışmaları, ... küçük cümleler, kalıplar veriyoruz.... Bazen de veli görmek istiyor ama öyle olunca da olumlu olmuyor. Sadece konuşma temelli de giderse sınıf içerisindeki hareketlilik de sorun olabiliyor, çocukların hepsi katılım içerisinde olmak istiyor, onu oyun gözüyle gördüğü için parçası olmak istiyor onun.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Öğretmenler öneri olarak ise İngilizce ders saatinin artırılmasını, en az 4 ders saati olarak uygulanması gerektiğini ve ders kitaplarının güncellenmesini önerdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler yine ek materyallere ihtiyacın azaltılması gerektiğini, bu hususta bakanlığın önlem alması gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersine ilişkin bakış ve algılarının değiştirilmesi için onlara İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimine ilişkin seminer verilmesini önermektedirler.

“ikinci sınıfa çektiler diye çok sevindim ama 2 saati duyunca hayal kırıklığına uğradım yani en azından 4 saat olsaydı dedim yani mesela.... zaman en büyük sıkıntı bence zaman o evet bence program iyi güzle hoş ama zaman yeterli değil yani zamanla o programın içeriği tutarlı değil yani birbiriyle.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Bana göre ilkokullarda asıl eksiklik sınıf öğretmenlerinin kesinlikle İngilizceyle ilgili şeye gitmesi, seminer alması lazım, çünkü öğretmenin tutumu öğrenciyi çok etkiliyor ya işte benim çocuklar yazmıyor, hoca hanım yazdırmamışsınız, bunlar 5 kere yazsa mı falan tarzı çocukları ve velileri doldurduğu için bana göre bu programda ilk olarak kesinlikle sınıf öğretmenleri seminere alınmalıydı” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Ders saatlerinin artması birincisi ders saati artabilir Çünkü özel okullar da en az 9 10 saat var birinci sınıftan itibaren mesela yani bu farklı farklı öğretmen mesela ben 2 saat gelirim 2 saatte farklı 8 saat aynı öğretmeninde girmemesi gerekir bence Bu işte çocukta tekrar olması gerekir biz haftada 2 saatte yapamıyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Ders saati yetersiz, en azından aslında şu an 2 artı iki olabilir hiç olmadı artı bir olabilir ikinci bir tekrar gününe ihtiyaç var bu bir olabilir iki olabilir.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Yine öğretmenler programın etkili uygulanabilmesi için sınıflardaki teknolojik altyapı ve erişimin geliştirilmesini ve sınıflarda klasik oturma düzeninden U oturma düzenine geçilmesini ve sınıf yönetimi sorunları yaşamalarından dolayı sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini önermektedirler. Ayrıca sınıfların kullanımıyla ilgili bir öğretmen (Ö6) de yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir.

“Standart sıraların olması bence method olarak yanlış, çocukların psikolojisini etkiliyor, daha böyle yüz yüze daha böyle yuvarlak, u düzeni, daha az öğrenci sayısı o zaman daha farklı olacak.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Aslında sınıf mevcutları 20-25 arasında olsa daha iyi, değişiyor mesela 25 ila 32 arasındaki sınıf yönetimi, sınıf yönetimi oradan da bozuluyor hani çocuk derse katılmak istiyor fırsat olmuyor başka fırsat olamayınca da o da sıkıntı yaratıyor” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Sınıfın kullanımıyla ilgili sıkıntılar olabiliyor hani bir panoyu çocuğun oluşturduğu ürünler için, bu sene İngilizce sınıfı projemiz var koridoru İngilizce sokağı, sınıfı da İngilizce sınıfı yapacağız, In the classroom ünitesinde sınıftaki eşyaların masanın dolabın üzerine isimlerini yapıştırıyordum ama idareden dönüş aldık onlar da milli eğitim müdürünün bu tarz sınıflardaki donanımlara yapıştırmaları sevmediğini söyleyerek bu konuda uyarı alındığını, normal hamur yapıştırmacılarla yapıştırıyorduk aslında window door gibi yapıyorduk onları da artık yapmıyoruz, çocuk okumasa bile beyni kodluyordu, bakış alanında vardı onun için yeterli oluyordu.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Ayrıca programın etkili uygulanabilmesi için asıl önemli olanın programı uygulayan öğretmenlerin uygulamalarının dönüştürülmesi olduğunu belirten öğretmenlerden biri(Ö4) uygulamaların geliştirilmesine dönük eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin desteği ile bazı eğitimlerin uygulanmasını önermektedir.

“hani ya öğretmenlerin üniversiteye yakın olması lazım ya da sizin buraya sık sık gelip her okula mesela koordinatör bir Doçent olabilir eğitimden İngilizce öğretmenliğinden İşte mesela öğretmenlerle hani ya bir öğretmen, araştırma görevlisi, bir Doçent bir makale yazdıklarında ona bir ödül verilebilir Tübitak’tan, teori orda, pratik burada gibi” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Bütün İngilizce öğretileri eğitim yapılmıştı Denizli’de Milli Eğitim’in düzenlediği ama bu programla ilgili değil l bütün İngilizce öğretmenleri 5 gün boyunca derse gitmiştik tarihi falan hatırlamıyorum da 2.sınıf programı ile alakalı değildi de İngilizce öğretimi teknikleri ile ilgiliydi Ankara’dan falan akademisyenler pek çok şehri dolaşıyorlardı zaten, bu tür etkinlikler yapılabilir.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

Ayrıca, Ö5 İngilizce öğretiminde Türkiye’de başarısızlığın sebebinin öğrencilerin okulun dışında İngilizce iletişim kurabilecekleri ortamların bulunmaması ve İngilizce’yi kullanmak zorunda olacakları durumlarla karşılaşmamaları olduğunu belirtmiştir. Bu durum

her ne kadar programdan kaynaklı olmasa bile ülkenin genel İngilizce sorununa ilişkin bir öğretmen görüşü olarak ele alınabilir.

“En büyük sıkıntılardan biri de günlük yaşamda kullanmayışımız, okul dışında İngilizceyle yüz yüze gelmemesi, iletişim olduğunun fark edilmemesi, hep diyorlar ya hani git 3-4 ay kal yurtdışında, biz bunu da Türkiye’de çözemiyoruz, zorunluluk olmayışı, zorunlu olsa bu çocuklar gidip şu yemekhanede yemek istemek zorunda kalsa, İngilizce istemek zorunda kalsa, nasıl istemesi gerektiğini de öğrenecek, şu an için çok da önemli değil yani onun için, en büyük sıkıntımız bence bu ders saati, vb. gibi şeylerden öte başarısız olmamızın belki de en büyük sebebi bu diye düşünüyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Yaşanan bir diğer sorun olarak ise Ö5, sınıfında yer alan İran ve Suriye’den gelmiş olan öğrencilerle iletişim kuramamayı göstermiştir. Bu durum da genel eğitim politikaları ve özelde de bu yabancı öğrencilere Türkçe ve İngilizce’nin öğretiminde neler yapılması gerektiği gibi soruları akla getirmektedir.

“Her sınıfta okuma yazma bilmeyen yabancı öğrenciler var İran’dan Suriye’den gelen öğrenciler var, onlarla sıkıntı yaşadım mesela Türkçe de bilmiyorlar, İngilizce de bilmiyorlar, kitap da almıyorlar, biz onlarla hiçbir iletişim kuramıyoruz, onlara da yazık yani 2.sınıfta var 4. Sınıfta var. Öğrencilere yılsonu not vermiyoruz, geliştirilebilir gibi zaten genelde de pozitif yaklaşıyoruz işin aslı.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Yönetici

Bir okul müdürü ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeye dayalı olarak okul müdürünün İngilizce programı ve öğretimine bakışına ilişkin bazı durumlar ve görüşleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürü, sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında bir fikir ayrılığı olduğunu velilerin bazı konularda kendilerine gelerek bu durumları aktardıkları, velilerin bazı konularda (öğretim süreçleri, materyal kullanımı gibi) çok fazla müdahil olmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Yine, okul müdürü bu yaş düzeyinde defter kullanımına karşı olduğunu çünkü artık bu çağda arşivleme mantığından vazgeçilerek belki yazılıp silinebilen adına pano veya yazı tahtası denebilecek bir tür materyalin kullanılabilceğini ve öğrencinin ilkokul düzeyinde yalnızca buraya yazıp silerek alıştırma yapmasının yeterli olabileceğini zaten ilkokul düzeyinde öğretilenlerin çoğuna internet ortamında kolaylıkla ulaşılabilceğini belirtmiştir. İngilizcenin öğretimi noktasında ise okul müdürü anadil edinimi ile olan benzerliğe vurgu yaparak Türkçe öğretiminde izlenen yola benzer bir yolun izlenmesi gerektiğini önermiştir. Ayrıca İngilizce öğretiminde mekân sınırlamasının dışına çıkılarak okul bahçesi gibi alanların da öğretim ortamı olarak kullanılabilceğini ifade

etmiştir. Öte yandan haftalık beş ders saati olan fiziksel oyunlar dersinin iki saatinin İngilizce olarak yürütülmesini önermiştir.

“Bana göre metin kartonu denen bir şey olması lazım. Üstüne her şey yazılıp silinebilen bir şey defter öğrenciye çok sıkıntılı bir şey, kenarı kıvrılıyor, biz bundan vazgeçmeliyiz, dilde çok önemli bu, öğrencinin etkinlik süresince kullanacağız bir karton bu, bunun mutlaka olması gerekir, hem dil de hem Türkçe, adına ne dersiniz deyin, biz defterden vazgeçmek zorundayız, dün çok kaliteli bir şeydir, artık saklamaya gerek yok, bilgi arşivlemesinden artık vazgeçilmesi gerekir. Lisede bunu kullanmaya bilirsin, en nihayetinde sonunda sınav var, ama 1-4’te sınav yok, değerlendirme usullerini de değiştirmişiz, notla değerlendirme yok, sınav unsuru yoksa bilgi arşivlemesinden vazgeçilmeli.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“En nihayetinde İngilizce ve Türkçe olarak ayrı bakmamak lazım, ikisinin de pozisyonu aynı şu anda çocuk İngilizce okuma yazmayı da yeni öğreniyor, Türkçeyi de yeni öğreniyor sayılır... Sınıf öğretmeni bu gözle bakmıyor, buradaki en büyük sıkıntılardan biri bu, başka sınıflardaki branş öğretimi gibi değil, Türkçe öğretimi yöntem tekniklerine yer verilmeli, dil öğretimi en nihayetinde, şöyle bakılmamalı, 4. Sınıftaki İngilizce öğretim metot ve tekniklerini 2. Sınıftaki İngilizce öğretim metot ve teknikleri ile örtüştüremezsin, çocuk iki dili birden öğreniyor, bir tane İngilizce öğretmeni bunun farkında değil.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“Veliler dil eğitimi konusunda müdahil olmak istiyorlar, çok ahkâm kesen veli var bizde ben olmasaydım çocuk İngilizceyi öğrenemeyecekti, ama eldeki kaynağı dejenere etmiş kendince, bence İngilizceyle ilgili her türlü doküman okulda kalmalı, dilde yanlış öğretilenin telafisi yok, bu çok önemli, dil öğretimine aile, Türkçede de aynı sıkıntısı yaşıyoruz, bir ses veriyoruz onu farklı yapıyorlar, aileyi öğretimden uzaklaştırıp eğitimde sadece katkı sunmalarını istiyorum. Veli en fazla evde bir nesnenin adını yazıp bırakabilir orada kalmalı, veli kaynağa ulaştığında pek çok sıkıntı çıkabiliyor. Veli kaynağa ulaştığında öğretmeye kalkıyor.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“Bir de İngilizce’de mekân değişimi şart, bu haliyle olmuyor, İngilizce ortamının sınıf dışına çıkması lazım, bahçede oyun oynanacak yerler olması lazım, belli bir alan çizilmiş olmalı, çocuğa kelime öğretilecekse, bunun aktivitesi düzenlenmeli, çocuğa milk öğretilecekse, siit günü düzenle mesela” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“Fiziksel oyunlar dersi ile İngilizce dersi örtüşmüyor, fiziksel oyunlar dersi 5 saat bu dersin iki saati İngilizce öğretimine verilmeli. Ben bunu önceki okulda denedim ve müthiş bir şey oldu, çok orijinal bir şey ortaya çıkacak, 2 saat yetmiyor, pekiştireç yok, bu iki saatte İngilizceyi oyunla öğretebilirsin, bu süreçte de çocuk Türkçe konuşmuyor, bildiği kelimelerle bir şeyler yapmaya çalışıyor.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

Öğrenci

Öğrenci odak grup görüşmelerinde öğrencilerin genellikle İngilizce öğrenmekten ve İngilizce dersinden keyif aldıkları ve öğrencilerin süreye ilişkin görüşleri farklılık göstermekle birlikte çoğunluğunun İngilizce ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri yalnızca birinin ders saatinin yeterli olduğu görüşünde olduğu görülmüştür. Öğrenciler İngilizcenin ders saatine ilişkin olarak görüşlerini şu ifadeleri belirtmişlerdir.

“Ben biraz daha az olmasını isterim çünkü hiç kalkmıyordum İngilizcede genelde o yüzden bana iki ders yeter.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

“daha çok İngilizce öğretmesini” (Odak grup görüşmesi 2, Ö2).

“daha çok olmasını, öğretmenin daha çok kalmasını istiyoruz”. (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

“Evet daha çok olmasını istiyorum.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö1).

Öğrenciler ayrıca ağırlıklı olarak şarkı, video izleme, drama ve boyama etkinliklerini uyguladıklarını ve daha fazla bu tür etkinlikler yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu ise dinleme etkinliğini konuşma etkinliğine tercih ettiğini ve daha fazla dinleme etkinliğinin olmasını istediklerini özellikle daha fazla şarkı öğrenmek ve boyama, çizme etkinlikleri yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler derste ne tür etkinlikler yaptıklarına ve hangi etkinlikleri yapmayı daha çok sevdiklerine ilişkin olarak şu yanıtları vermişlerdir.

“Yeni kelimeler öğreniyoruz daha çok.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö1).

“İngilizce sözcükler öğreniyoruz.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö3).

“İngilizce harfleri öğreniyoruz.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö4).

“Kalemlik yaptık, boyama yapıyoruz, İngilizce öğretmeni bizi güldürüyor,” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

“Yarışma yapıyoruz, etkinlikler yapıyoruz, boyama yapıyoruz. İngilizce öğreniyoruz, kalemlik yapıyoruz.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

“Evet resim yapıyorum, ondan sonra boyama yapmayı seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö2).

“Yani ben oyun seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Boyama, yani bir şey çizmeyi.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö1).

“Ben şarkı söylemeyi seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö3).

“Ben öğretmeni dinlemekten hoşlanıyorum.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Çünkü konuşunca yani öğretmenimiz bize yardımcı oluyor, yani konuşunca daha iyi söyleyebiliyoruz daha iyi öğreniyorum.... konuştuğumuz zaman yanlış söylediğimizde bizi uyarıyor, hiç yapamazsak tak diye bize söylüyor doğru cevabını.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö1).

“Dinlemeyi seviyorum ... çünkü dinleyince çok güzel oluyor.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö1).

“Ben konuşmayı daha çok seviyorum” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

İngilizce öğretmenlerinin onları nasıl değerlendirdiğine ilişkin olarak öğrencilerden birinin cevabı şu şekildedir:

“İlk başta öğretmenimiz öğretiyor diğer hafta onla yarışmalar yapıyor, o zaman öğrendik mi öğrenmedik mi ölçüyor” (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

Öğrenciler, daha farklı ve daha fazla ne gibi etkinlikler yapmak istediklerine, ne tür beklentileri olduğuna dair olarak ise şu şekilde yanıtlar vermişlerdir:

“Herkesle, öğretmenle oyun oynayarak, daha zevkli oluyor.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Ben resim yapmak istiyorum arkadaşım” (Odak grup görüşmesi 1, Ö4).

“Ben boyama yapmak istiyorum İngilizce.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö3).

“İngilizcenin ben başkanını öğrenmek isterim, İngilizlerin başkanını öğrenmek isterim ... yani başkanlarını” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Yok yok defter tutmuyoruz sadece resim defteri ... yapıştırmıyoruz çiziyoruz” (Odak grup görüşmesi 2, Ö2).

“Ben genelde dışarda ağaçların İngilizcesini filan öğretsin diye düşünüyordum ama,” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur. Veriler arasındaki ilişkileri betimlemek, çoğul gerçeklikleri göstermek ve farklı bakış açılarını yorumlamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilen veriler bir arada verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu programın değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda olan farklı araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara dayalı olarak programı uygulamakta veya uygulayacak olan öğretmenler, program geliştirme uzmanları ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin genellikle programın geneline ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ise kararsızım düzeyinde olduğu bulunmuştur. Programın, öğretmenlere rehberlik etme, iki beceriyi hedeflemesi, öğrenciye İngilizce'ye ilişkin olumlu tutum ve kültürel farkındalık kazandırma, İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlama ve sarmal yapıda olması ifadelerine ilişkin görüşlerin katılıyorum düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin programın genelini etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin programın öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararsız kaldıkları ve programın öğeleri ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmanın nitel bulgularından elde edilen programın geneline ilişkin sonuçların nicel bulgulardan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür. Nicel sonuçlar açısından, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinde kararsız oldukları gözlenmiş, ancak görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin kazanımlardan memnun oldukları, kazanımları seviyeye uygun ve gerçekleştirilebilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlara ilişkin olarak anketten elde edilen verilere göre öğretmenler bir kararsızlık yaşarken; nitel kısımda ise öğretmenlerin kazanımları iyi, seviyeye uygun ve gerçekleştirilebilir buldukları görülmüştür. Ayrıca, nicel sonuçlarda ortaya çıkan içeriğe, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler ile nitel kısımdan elde edilen sonuçlar arasında bir paralellik olduğu, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kararsızım sonucu ile nitel sonuçlarda ise öğretmenlerin bu boyutlarda sorunlar yaşadıkları ve belli başlı düzenlemeler ve iyileştirmeler talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anketten

elde edilen verilerde öğretmenlerin içeriğe ilişkin olarak kararsızlık yaşadıkları, bazı maddelerde olumlu görüş bildirirken, özellikle ders saatinin içeriğin öğretilmesi için yeterli olduğu ifadesine büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları, sonuç olarak programın içerik boyutu ile ilgili sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Görüşmeden elde edilen verilerde ise öğretmenlerin içeriği kazanımlarla uyumlu, öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve somut buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin olarak da kararsızlık yaşadıkları bazı maddelere olumlu görüş bildirirken ifadelerden çoğuna ise büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları ve sonuç olarak eğitim durumları ile ilgili sorunlar olduğu söylenebilir. Görüşmeden elde edilen verilerde ise öğretmenlerin eğitim durumlarında yer alan etkinlikleri az ve sıkıcı, eğitim durumlarının ek materyallere yönelme ihtiyacı oluşturduğu ve sürenin eğitim durumlarını uygulamak için yetersiz olduğunu ancak eğitim durumları ile içeriği uyumlu buldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin olarak tüm ifadelerde kararsızlık yaşadıkları ve sonuç olarak ölçme ve değerlendirme durumları ile ilgili sorunlar olduğu söylenebilir. Ancak görüşmelerden elde edilen verilerde ise öğretmenlerin programda yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygun buldukları görülmüştür. Alanyazında 2006 programının ilköğretim okullarının ilk kademesine (4. ve 5.sınıflar) yönelik olarak yürütülen çalışmalarda 2006 programının içerik ve eğitim durumları öğelerinde sorunlar yaşandığı bulunmuştur (Erbilen-Sak, 2008; Güneş, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010; Yörü, 2012). 2013 programına dönük olarak ise 5. ve 6.sınıf düzeyinde uygulanan programın içerik ve eğitim durumları öğelerinde de sorunlar bulunduğu sonucuna Babacan (2013) de çalışmasında ulaşmıştır. Eğitim durumlarını uygulamak için yeterli sürenin bulunmadığı sonucuna 2013 programına dönük olarak yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015).

Araştırmanın nicel bulgularına dayalı olarak, araştırmada dikkate alınan değişkenlerden yalnızca mezun olunan yükseköğretim programının programın geneline ilişkin olarak yazılmış olan altı maddeye yönelik olan görüşlerde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark İngilizce öğretmenliği yükseköğretim programlarından mezun olan öğretmenlerin lehinedir. Bu farkın İngilizce öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin lisans eğitimleri süresinde almış olabilecekleri 2007'den itibaren eğitim fakülteleri lisans programlarında verilmeye başlanan Çocuklara yabancı dil öğretimi I ve II ve eğitim ile ilgili aldıkları diğer derslerden kaynaklanabileceği, eğitim fakültesi mezunları

ile diğer programlardan mezun olup pedagojik formasyon alarak öğretmenlik yapanların lisans eğitimlerinin farklı olması ve pedagojik formasyon programlarının programa ilişkin görüşte etkili olamamasının buna neden olabileceği söylenebilir. İngilizce öğretmenliği yükseköğretim programından mezun olan öğretmenlerin program öğelerine dönük görüşlerinin daha olumlu olduğuna ve olumlu olmadığına ilişkin alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Yaman (2010) ve Yörü (2012) bu çalışmaya benzer bir sonuca ulaşırken, Örmeci (2009) ve Seçkin (2010) mezun olunan programın görüşlerde anlamlı bir farka yol açmadığını, Çelen (2011) ise İngiliz dili ve edebiyatı programı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin İngilizce öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlere göre programın özel hedeflerine ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bunun dışında programın öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutları) ilişkin olarak görüşlerde cinsiyetin, mezun olunan yükseköğretim programının, mesleki kıdemin, önceki yıl ders yürütme durumunun ve kullanılan ders kitabının anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve mesleki kıdeme ilişkin olarak bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir sonuca 2006 programının ilk sınıf düzeylerinde (4. ve 5. Sınıf) yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır (Çelen, 2011; Erkan, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010). Ancak 2006 programına ilişkin olarak programın öğelerinde cinsiyetin ve mesleki kıdemin anlamlı bir farklılığa yol açtığına ulaşan kimi çalışmalar (Erbilen-Sak, 2008; Yaman, 2010; Yörü, 2012) da vardır.

İngilizce öğretmenlerinin programın belli öğelerinde düzenlemeler isteseler de programı genel anlamda iyi ve uygulanabilir buldukları ve getirdikleri önerileri dikkate alındığında da etkili bir şekilde uygulanabileceği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu programla ilgili diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015).

Öğrencilerin İngilizce dersinden genel olarak memnun oldukları, dersi ilgi çekici buldukları ve uygulanan etkinliklere sevekle katıldıkları, öğrencilerin çoğunluğunun daha fazla İngilizce ders saatinin olmasını istediği sonucuna ulaşılmıştır. Program incelendiğinde, programda 2. sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri ve İngilizce'nin farkına varmalarının hedeflendiği görülmüş ve odak grup görüşmelerinde de sunulan öğrenci alıntılarının bu hedeflerin gerçekleştirilmesine dönük nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İspınar'ın (2005) çalışmasında da “çocukların

yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve kayıtsız şartsız öğrenmeye de istekli” oldukları belirtilmiştir. Okul müdürünün ise İngilizce’nin öğretimini desteklediği, ders saatlerini yetersiz bulduğu ve İngilizce’ye ayrılan ders saatinin artırılmasını önerdiği, bu sınıf düzeyinde yapılan anadil öğretimi ile İngilizce öğretimin örtüştüğünden hareketle bu iki dilin 2. sınıf düzeyinde öğretiminde benzer yol ve yöntemlerin uygulanması gerektiğini belirttiği görülmüştür.

Çalışmanın önemli sonuçlarından birisi katılımcı öğretmenlerin tümünün üzerinde önemle durdukları etkinlikleri verilen zaman içerisinde yetiştiremediklerinden dolayı ders saatlerinin artırılmasını istedikleri sonucudur. Bu sonuca alanyazındaki ilgili çalışmalarda da ulaşılmıştır. Alkan ve Arslan’ın (2014), Demir ve Duruhan’ın (2015), Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın’ın (2014), Şad ve Karaova’nın (2015), Yıldırım ve Tanrıseven’in (2015) çalışmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Böylece, ders saatinin pek çok farklı öğretmen için önemli bir sorun yarattığı ve öğretmenlerin ders saatinin artırılmasını talep ettikleri söylenebilir. Ekuş ve Babayiğit (2015) ise, çalışmalarına katılan İngilizce öğretmenlerinin ders saatini yeterli buldukları ancak yarısının da buna ek olarak daha fazla olabileceğini ekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucu kısmen de olsa Ekuş ve Babayiğit’in (2015) çalışmasının bu noktadaki sonucu ile çelişmektedir. Çünkü bu çalışmada yer alan öğretmenlerin tümü tekrar tekrar ders saatlerinin yetersizliğinden yakılarak ders saatlerinin artırılmasını talep etmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen verilerde öğretmenlerin etkinliklerin daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumların ele alınarak kitapların güncellenmesi gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu Demir ve Duruhan’ın (2015), Ekuş ve Babayiğit’in (2015), Yaşar (2015) ve Yıldırım ve Tanrıseven’in (2015) çalışmalarını destekler niteliktedir. Böylece farklı örneklerdeki İngilizce öğretmenlerinin ders kitabına ilişkin olarak benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Bu yaş düzeyinde etkinliklerin somut materyallere dayalı ve ilgi çekici olması gerektiği sonucuna da ulaşılmıştır. Mirici’ye (2001, s.9) göre öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve düzeylerine uygun şarkı, oyun ve değişik eğitici etkinliklere yer verilmelidir. Benzer bir sonuca erken yaş dil öğrenenleriyle ilgili olarak Değirmenci Uysal ve Yavuz’un (2015) ve Aslan’ın (2008) çalışmaları da ulaşmıştır. Ayrıca Kirkland ve Patterson (2005) da bu yaş

düzeyinde çocuğun ilgisini çeken, uygun ve erişilebilir etkinlik ve materyallerin çocuğun sözel açıdan dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlerin sınıflarındaki oturma düzeninin sorunlar yarattığını belirttiği görülmüştür. Sınıflarda İngilizce dersine özgü olarak U oturma düzenine geçilmesi iletişimi kolaylaştıracağından mümkünse okullarda ayrı İngilizce derslikleri oluşturulması ancak bu mümkün olmazsa da bu oturma düzeninin mevcut dersliklerde uygulanmasını istedikleri ulaşılan sonuçlardandır. Ayrıca, kitaplara ek olarak etkinlik ve görsel materyallerin gönderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dinleme metinleri ve görsel materyallerin (flashcard vb.) kitaplarla birlikte gönderilmesi veya bu tür materyallerin okulların bilgisayarlarında hazır halde dönem başlamadan önce bulunmasının sağlanmasını istedikleri görülmüştür. Böylece, öğretmenlere materyalleri sağlama konusunda destek olunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Karıcı ve Akar-Vural (2011); öğretmenlere göre, görsel ve işitsel araç ihtiyacı kurum tarafından karşılanabilir şekilde benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasının kaynaklı sorunlar ve teknolojik materyallere erişimde sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Sınıf mevcutlarının azaltılmasının bu yaş düzeyinde verilen İngilizce eğitimini olumlu yönde etkileyebileceği ve sınıflardaki teknolojik altyapı (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi vb.) ve teknolojiye erişim imkânlarının artırılmasının öğrenci ilgisinin çekilmesini kolaylaştırarak verilen eğitim kalitesini arttıracığından bu tür iyileştirmelerin programın uygulanmasında etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Aküzel, 2006; Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan 2015; Güneş, 2009; İnam-Çelik, 2009; Orakçı, 2012; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010; Zehir Topkaya ve Küçük, 2010). Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin programın etkili uygulanabilmesi için sınıf öğretmenlerine de bu yaş ve okul düzeyinde İngilizce öğretimi ile ilgili seminer verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci sınıfların ikinci döneminde programa yazma becerisinin eklenmesi ve sınırlı düzeyde de olsa yazma çalışmalarına başlanmasının olumlu olacağı bir katılımcı tarafından belirtilse de Şad ve Karaova'nın (2015) da belirttiği gibi erken yaş dil öğrenme düzeyinde olan çocuklarda önemli çıktı öğrencilerin hedef dilde konuşabilmesi ve bunun önkoşulunun da dinleme becerisinin yeterince gelişmiş olması olduğundan yalnızca iki beceri (dinleme ve konuşma) olarak var olan programın devam ettirilmesinin daha uygun olacağı

düşünülmektedir. Ayrıca, okuma ve yazma becerileri daha soyut ve üst düzey bir öğretim gerektirdiği için hedeflenmemeli ve dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada, öğrenmede ve kullanmada hayati öneme sahip olduğundan öncelikli beceriler olarak görülmelidir (Cameron, 2001; Edelenbos, Johnstone, ve Kubanek, 2006; Lynch, 2008; Pinter, 2006). Bu sonuç yazma etkinliklerinin çalışma kitabında yer alması önerisini getiren Demir ve Duruhan'ın (2015) çalışmasının önerisi ile çelişirken bu sınıf düzeyinde kesinlikle yazı kullanılmaması ve öğretim programının daha çok İngilizce'yi sevdirmeye yönelik olması önerisinde bulunan Ekuş ve Babayiğit'in (2015) çalışmasının önerisi ile paralellik göstermektedir.

Yapılan sınıf içi gözlemlere dayalı olarak ise gözlem yapılan sınıflarda gerçekleşen program ile uygulanması gereken resmi program arasında farklılıklar (hedeflenen beceriler, uygulanan etkinlikler, öğrencilerin defter kullanması gibi) bulunduğu, öğretmenlerin hedeflenen beceriler noktasında programı dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şad ve Karaova (2015) da benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin kimi noktalarda programın dışına çıktıklarını bulmuştur. Bu noktada öğretmenlerin yalnızca iki becerinin öğretiminin altında yatan teorilere ne kadar inandıkları ve yalnızca iki beceri öğretimini destekleme noktasında nasıl tavır aldıkları önemlidir. Çünkü, Nonkukhetkhong, Baldauf Jr. ve Moni'nin (2006) de belirttiği gibi bir yeniliğin başarılı olabilmesi noktasında öğretmenlerin o yeniliğin altında yatan nedenleri kabul etmesi ve bunun gerekliliğine inanması yatar.

Sınıf öğretmeni, veli ve okul yöneticilerinin bu sınıf düzeyinde İngilizce öğretimi ve bu derse ilişkin algı ve tutumlarının iyileştirilerek, rollerinin daha net bir şekilde tanımlanması programın başarıya ulaşmasında etkili olmaktadır. Velilerin dil öğretim programlarının uygulanmasında yer almalarına ilişkin olarak Yazıcı ve Genç İltar'ın (2008) ve Goldenberg, Hicks ve Lit'in (2013) çalışmaları da benzer sonuçlara ulaşarak bu konuda veli katılımına ilişkin öneriler getirmiştir.

Görüşmelerde öğretmenlerin kendi sınıf içi uygulama ve öğretim yaklaşımlarının programın başarıya ulaşmasında oldukça etkili olduğundan bu uygulamaların iyileştirilmesi ve program ile örtüşen bir hale getirilmesini sağlayacak çalışmaların tasarlanarak uygulanması gerektiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Böylece, öğretmenlerin sınıf içi uygulama ve yaklaşımlarının önemli olması nedeniyle bu konuya yönelik çalışmaların uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Stec'in (2011) Polonya'da

erken yaş dil öğretimi ve programlar ile ilgili yaptığı çalışmasının sonunda geliştirdiği çerçeve programda da vurgulanmıştır.

Bu çalışmanın zaman ve imkân olanaklarından kaynaklı belli başlı sınırlılıkları olduğu sonuçlar yorumlanırken, başka durumlara aktarılırken dikkate alınmalıdır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar özellikle nitel verilere dayalı olan sonuçların katılımcıların durumlarına özgü olduğu ve belli bir sınırlılığı içinde barındırdığı dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Katılımcıların altı öğretmen, sekiz öğrenci ve bir okul müdüründen ve gözlemlerin üç okul ve iki haftalık verilerden oluşması çalışmanın başlıca bir sınırlılığıdır. Başka katılımcılar ile yapılacak benzer çalışmalardan elde edilecek bulgular, bu çalışmanın bulguları ile kıyaslanarak başka okul ortamlarında benzer durumların olup olmadığının anlaşılmasını sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

İngilizce öğretiminin bu yaş düzeyinde başlamasının doğru bir karar olduğu yönünde öğretmenlerin hepsinin görüş birliğinde olduğu, bu kararı destekledikleri ancak diğer paydaşlardan (veli, sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri) gelen baskı ve etkiler sonucunda programın hedefleri ile çelişen uygulamalara öğretmenlerin yönelmek durumunda kaldıkları söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak İngilizce öğretmenlerinin bu yaş düzeyine ve programın anlayışına uygun olarak yaptıkları uygulamaların desteklenmesi ve diğer paydaşların bu hususa ilişkin bakışlarının değiştirilmesi ve öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin baskılarının azaltılması noktasında hem okul yöneticilerinin hem de sınıf öğretmenlerinin eğitilmeleri sağlanabilir. Buna ilişkin paydaşlara yönelik olarak il, ilçe ve okul bazında eğitim etkinliklerinin, paydaşlara ilişkin toplantıların düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca yine okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine bu yaş düzeyinde İngilizce öğretiminin ana yaklaşımı ve uygulamaları ve İngilizce öğretmenlerine nasıl destek olabilecekleri ve özellikle velilerle olan iletişimde ortak bir dil kullanmaları ve İngilizce öğretmenlerinin söylemleri ve uygulamaları ile çelişen durumlar yaratmamaları ve paydaşların ortak hareket etmesi önerilebilir.

Öte yandan ders kitaplarının güncellenerek öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve düzeylerine uygun şarkı, oyun ve farklı eğitici etkinlikleri içerecek hale getirilmesi de önerilebilir.

Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin derste uygulayacakları etkinliklere uygun somut ya da sanal materyaller geliştirerek sınıf ortamında kullanmalarının programın etkili uygulanmasını kolaylaştıracağı düşünüldüğünden İngilizce öğretmenlerinin kendilerinin de ders materyalleri geliştirmeleri önerilebilir.

Ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi ve İngilizce ders saatine en az iki ders saati daha eklenerek haftalık dört ders saatine çıkarılması da önerilebilir.

Sınıflarda İngilizce dersine özgü olarak U oturma düzenine geçilmesi öğrenciler arası etkileşimi artıracığı ve konuşma etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştıracağından mümkünse okullarda ayrı İngilizce derslikleri oluşturularak bunun sağlanması ancak bu mümkün olmazsa da bu oturma düzeninin mevcut dersliklerde uygulanması önerilmektedir. Ayrıca sınıf mevcutlarının dil öğretimine elverişli olabilecek sayılara çekilmesine ilişkin çalışmalar yapılması da önerilebilir.

İngilizce öğretmenleri her ne kadar belli düzeyde bir farkındalığa sahip olsalar bile öğretmenlere erken yaş dil öğrenenlerinin özellikleri ile ilgili eğitim etkinliklerinin yüz yüze veya online olarak düzenlenerek programın temele aldığı anlayışın açıklanması ve programın bu sınıf düzeyinde ana hedefinin dili sevdirmek ve olumlu tutum geliştirmek olduğunun seminerlerde bir kez daha vurgulanması önerilebilir.

Program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde özellikle öğretmenler başta olmak üzere diğer paydaşların katılımını arttırmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir ve ders kitaplarını seçme ve programları kendi okul ortamlarına göre adapte etme hususlarında öğretmenlere belli bir esneklik tanınabilir. Özellikle program geliştirmenin ihtiyaç analizi aşamasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin rolünün artırılması da bireylerin parçası olacakları bir değişimi daha kolay benimsemelerini sağlayabilir.

İleride yapılacak çalışmalara dönük olarak ise daha çok katılımcı ile nitel araştırma desenlerine dayalı olarak yapılacak çalışmalarla program ve programın işleyişine ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca, alan yazında geliştirilmiş başarı testlerinin diğer veri toplama araçlarının yanısıra kullanılması veya başka değerlendirme modellerinin temele alınması ile yürütülecek program değerlendirme çalışmalarının sonuçları da programa ilişkin farklı durumları ortaya koyabilir. Bununla birlikte daha uzun süreli veri toplamaya dayalı olarak program değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca ders kitaplarının

değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ve etkinlik örneklerinin tasarlanarak uygulanmasına dönük çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Achkasova, N. (2013). The best ways of teaching English to children: Using children's operas in teaching to 5- to 6- year-old children, *US-China Education Review*, 3 (6), 385-390.
- Aküz el, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyel, A. S. (2012). Preservice English language teacher education in Turkey. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 25-37). Frankfurt: Peter Lang.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-100.
- Alwan, F. H. (2006). *An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates* (Unpublished doctorate thesis). University of Exeter, UK. ERIC ED503767.
- Arıkan, A. (2014). The grammar- translation method, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss. 3-13). Ankara: Eğitim Kitap.
- Arıkan, A. (2006). Postmethod condition and its implications for english language teacher education. *Journal of language and Linguistic Studies*, 2 (1), 1-11.
- Arıkan, A. (2013). *İngilizce (2-8. sınıflar) Öğretim Programı Tanıtımı*, [Video dosyası]. <http://www.eba.gov.tr/video/izle/565078d9024d45f704eadb6466176d14122ea81ed6001> adresinden 03.04.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 1-9.
- Avrupa Konseyi. (1998). *Recommendation no. R (98) 6 of the committee of ministers to member states, concerning modern languages*. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2> adresinden 13.12.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Babacan, T. (2013, Eylül). *2006-2013 İngilizce dersi programlarının (5.-6. sınıf) incelenmesi*. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara, K. (2013). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss.164-182). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bayyurt, Y. (2012). Proposing a model for English Language education in the Turkish sociocultural context. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 301-312). Frankfurt: Peter Lang.
- Bayyurt, Y. (2013). Task-based language learning and teaching, B. Haznedar ve H. H. Uysal (Ed.) *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (2. Baskı) (ss. 89-119). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. USA: ASCD Alexandria.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment, In Richards, J. C. and W. A. Renandya, (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 9-18). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bulut, A. (2006). *9. sınıf matematik dersi 2005 öğretim programının değerlendirme boyutuna dair öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. ve Rodgers, T. (1985). Talking shop: Chris Candlin and Ted Rodgers: Curriculum and syllabus design. *ELT Journal*, 39 (2), 101-108. doi: 10.1093/elt/39.2.101.
- Caner, M., Subaşı, G., ve Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early phases of primary education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1 (1).
- Chien C. W. (2014). Integration of school features into Taiwanese elementary school new English curriculum, *Education 3-13*, 42 (6), 589-600. doi:10.1080/03004279.2012.750376.
- Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cincioğlu, A. (2014). *Why to involve teachers in the process of language curriculum development?* <http://www.turkophone.net/wp-content/uploads/2014/03/Cincio%C4%9Flu1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cook, V. J. (1994). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.

- Cousins, J. B. ve Earl, L. (Eds.). (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Cousins, J. B. ve Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 5 (23). doi: 10.1002/ev.1114.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuq. J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.
- Çelen, G. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 1-15.
- Çelik, S. (2014). Communicative language teaching, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss.185-200). Ankara: Eğiten Kitap.
- Değirmenci Uysal, N. ve Yavuz, F. (2015). Teaching English to very young learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 19-22.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 499-533.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4 (3), 25-36.
- Demir, S. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları,
- Demirel, Ö. (2007). *Elt methodology* (4rd edition). Ankara: PegemA Publication.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2014). The audio-lingual method, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss. 29-39). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2010). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı) (ss.37-82). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doll, W.E. Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Drew, J. ve Hasselgren, A. (2008). Young language learner (yll) research: An overview of some international and national approaches. *Acta Didacta Norge*. 2 (1), 1-18.
- 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/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- EF Education First (2012). *EF English Proficiency Index*, http://www.ef.com.tr/_/~/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-master-lr-2.pdf adresinden 29.05 .2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), 47-61.
- Ekiz, D. (2004). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 339-350.
- Ekşi, G. (2013). Materials development, evaluation, and adaptation. B. Haznedar ve H. H. Uysal (Ed.). *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary classroom* (2. Baskı) (ss. 323-350). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eküş, B. ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Ellis, R. (1985). *Understanding secong language acquisition*. Oxford: OUP.
- Erbilen Sak, Ö. (2008). *İlköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erden, M. (1998a). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 229-307.
- Gimenez, T., ve Tonelli, J. R. (2013). Building an efl curriculum for young learners: a Brazilian experience. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1 (3), 92-101.
- Goldenberg, C., Hicks, J., ve Lit, I. (2013). Dual language learners, effective instruction in early childhood. *American Educator*, Summer 2013, 26-29. <http://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2013> adresinden edinilmiştir.
- Gözütok, D. (1999). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim II*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41, 147-181. doi:10.1017/S0261444807004867.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, E. (2014). Total physical response, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss.111-130). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd edition). Longman.
- Hasselgreen, A. (2005). Assessing the language of young learners. *Language Testing*, 22 (3), 337-354. doi: 10.1191/0265532205lt312oa.
- Hayes, D. (2008). *Foundations of primary teaching*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey* (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford: Oxford University Press.

- Hughes, A. (2014). Five courses for 3–6/7-year-old learners of British English as a foreign language. *ELT Journal*, 68 (3). doi:10.1093/elt/ccu029.
- İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İşpınar, D. (2005). *Çocuklara İngilizce öğretiminde öğretmenlerin farkındalığı üzerine bir çalışma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kablan, Z. (2013). Hedef Belirleme: Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (s.127-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karagöz, E. (2010). *İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karcı, C. ve Akar-Vural, R. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 593-607.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice* (pp. 159-175). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kısakürek, M.A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 45-53. doi: 10.1501/Egifak_0000000255.
- Kirkland, L. D., Patterson J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 32 (6), 391-395.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd. http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf. adresinden 30.01.2014 tarihinde alınmıştır.

- Koydemir, F. (2001). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching. language in education: Theory and practice*. Washington, D.C.: Prentice-Hall.
- Kristoffersen, D. (2003). *Denmark in educational evaluation around the world. An international anthology. (the Danish evaluation institute)*. <http://english.eva.dk/publications/educational-evaluation-around-the-world-an-international-anthology/download> adresinden alınmıştır.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, S. E., Küçüktepe, Ç. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Levada, A. R. (2013). *Is “the younger the better” the profile of the successful English language learner?* http://ddd.uab.cat/pub/tfg/2013/112408/TFG_Adriana_Rodriguez_Laveda_edited.pdf adresinden alınmıştır.
- Littlewood, W. (1988). *Communicative language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Liu, J. (2004). Methods in the post-methods era, Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 137-152.
- Lopriore, L. ve Djigunovic, J. M. (2011). The learner: do individual differences matter?, In Janer Enever (Ed.) *ELLIE Early language learning in Europe* (pp. 43-60). UK: British Council.
- Lopriore, L. ve Djigunovic, J. M. (Kasım, 2010). “What do learners feel about English lessons? IX Jornades pedagògiques de llengües estrangeres, Generalitat de Catalunya, Gerona, Spain’de sunulan bildiri, İspanya.
- Lunenberg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2 (1), 1-4. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20>

[Fred%20C.%20Components%20of%20a%20Curriculum%20Plan%20Schooling%20V2%20N1%202011.pdf](#) adresinden 26.11.2013 tarihinde alınmıştır.

- Lynch, L. M. (2008). *Seven bad habits that spoil the development of good english language speaking skills*.
<http://betterefteacher.blogspot.com/search?q=listening+and+speaking> adresinden alınmıştır.
- MacKeracher, D., Suart, T. ve Potter, J. (2006). *A review of the State of the field of Adult learning Barriers to Participation in Adult Learning*. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/AdLKC/stateofthefieldreports/BarrierstoParticipation.pdf> adresinden 15.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. ve Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3rd edition). Taylor & Francis e-Library.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMorrow, M. (2007). Teacher education in the postmethods era. *ELT Journal*, 61 (4), 375-377.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th edition). Los Angeles: Harper Collins College Publishers.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mirici, İ. H. (2006). Electronic in-service teacher-training for the new national efl curriculum in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7 (1), 155-164.
- Munoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. 14th International Conference of Applied Linguistics sunulan davetli konuşmacı metni.
<http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Nation, I. S. P. ve Macalister J. (2010). *Language curriculum design*. New York & London: Routledge.
- Newport, E. (2006). Language development, critical periods in. *Encyclopedia of Cognitive Science*. doi. 10.1002/0470018860.s00506.

- Nguyen, H. T. M. (2011). Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation, *Current Issues in Language Planning*, 12 (2), 225-249. doi:[10.1080/14664208.2011.597048](https://doi.org/10.1080/14664208.2011.597048).
- Nonkukhetkhong, K., Baldauf Jr., R. B. ve Moni, K. (2006). *Learner-centeredness in teaching English as a foreign language*, Paper Presented at 26 Thai TESOL International Conference, Chiang Mai, Thailand, 19-21 January 2006. https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8562/K_B_MThaiTESOL06.pdf.
- Nunan, D. (1998). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2006). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Orakçı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. Sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Örmeci, D. N. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu* (2. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (4), 375-396.
- Özüdoğru, M. ve Dilman H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Philips, S. (2001). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: OUP.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Reilly, T. (1988). *Approaches to foreign language syllabus design*. ERIC ED295460.
- Resmi Gazete. (1973). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Resmi Gazete. (1983). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18196.pdf> adresinden 20.1.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44 (1), 5–33.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Saraç, H. S. (2014). The direct method, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss.15-27). Ankara: Eğiten Kitap.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scott, W.A. ve Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman Inc.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stec, M. (2011). Early language teaching and syllabuses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1123-1132.
- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 3 (2), 66-95. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şevik, M. (2012). Teaching listening skills to young learners through “listen and do” songs. *English Teaching Forum*, 3, 10-17.
- Tan, Ş., Kayabaşı Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Tasnimi, M. (2014). The role of teacher in postmethod era. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research*, 1 (3).
- Tebliğler Dergisi (1997). *İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflar İngilizce dersi programı*. Ekim 1997, Sayı, 2481. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

- Tebliğler Dergisi. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri programı*. Nisan 2000, 2511. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- TED, (2014). TED, *Türkiye’de İngilizce eğitimi*. www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download adresinden 14.05.2014 tarihinde edinilmiştir.
- TELC (2012). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc GmbH.
- Temel, A. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. http://www.cihangoc.com/silaytlar/olcme_ve_degerlendirme/2-EOD.kitap.doc adresinden edinilmiştir.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: 3.Sürüm E-Kitap.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ur, P. (2007). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 23-32. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/483/5668.pdf> adresinden alınmıştır.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wiggins, G. P., ve McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63, 26-29.
- Williams, M. (2011). Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives. *ELT Journal*, 65 (2), 204-205. doi: 10.1093/elt/ccr014.
- Wilson, B. G. (1997). Reflections on Constructivism and Instructional Design. C. R. Dills ve A. A. Romiszowski (Eds.), *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşar, Ö. (2015). İlkokul 2. sınıf Fun with Teddy İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (1), 329-348.

- Yazıcı, Z. ve Genç İter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yıldırım, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 210-233.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yüksel, G. (2013). Teaching listening to young learners, in B. Haznedar ve H. H. Uysal (Ed.) *Handbook for teaching foreign language to young learners in primary schools* (2. Baskı) (ss. 121-134).. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Caner, M. (2014). The silent way, S. Çelik (Ed.) *Approaches and principles in english as a foreign language (efl) education* (ss. 41-54). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Zehir Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65.

EKLER

EK 1. Anket Uygulama İzni

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/6674106
Konu: Anket Onayı

19/12/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/12/2014 tarih ve 26837 sayılı yazıları

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Anıl KANDEMİR, "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasına ilişkin anket formunu ilgi yazı gereği Denizli İlinin tüm ilçelerindeki tüm ilkokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R.
19/12/2014
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
22.12.2014
Ali ERKAN
VHKİ

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapıklar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin :S.GELMİŞ VHKİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 708
e-posta: strateji20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

B. PROGRAMIN GENELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	5	4	3	2	1
2	Programda yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesi doğru bir karardır.	5	4	3	2	1
3	Program ile öğrencilere İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum kazandırmak mümkündür.	5	4	3	2	1
4	Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	5	4	3	2	1
5	Program, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
6	Program, öğretmen ve öğrencilere bir konuyu birden fazla kez çalışabilme imkânı vermektedir (sarmal yapı).	5	4	3	2	1

C. PROGRAMIN KAZANIMLAR ÖGESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Kazanımlar, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	5	4	3	2	1
2.	Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır.	5	4	3	2	1
3.	Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.	5	4	3	2	1
4.	Kazanımlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	5	4	3	2	1
5.	Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	5	4	3	2	1
6.	Kazanımlar, öğrencilerin duygusal gelişim düzeylerine uygundur.	5	4	3	2	1
7.	Kazanımlar, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	5	4	3	2	1
8.	Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır.	5	4	3	2	1
9.	Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	5	4	3	2	1
10.	Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	5	4	3	2	1
11.	Haftalık 2 saatlik ders içerisinde kazanımlara erişilebilir.	5	4	3	2	1
12.	Kazanımlar, günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	5	4	3	2	1

D. PROGRAMIN İÇERİK (KONULAR) ÖGESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	5	4	3	2	1

2.	İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır.	5	4	3	2	1
3.	İçerik, öğrenciler için zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaya elverişlidir.	5	4	3	2	1
4.	İçerik, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
5.	İçerik, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
6.	Haftalık 2 saatlik ders, içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir.	5	4	3	2	1
7.	Her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	5	4	3	2	1
8.	İçerik; basit, sade ve anlaşılırdır.	5	4	3	2	1
9.	Programdan çıkarılması gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	5	4	3	2	1
10.	Programa eklenmesi gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	5	4	3	2	1
11.	İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.	5	4	3	2	1
12.	İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.	5	4	3	2	1

E. PROGRAMIN EĞİTİM DURUMLARI ÖGESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Programda önerilen etkinliklerin uygulanması ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.	5	4	3	2	1
2.	Programda önerilen etkinlikler, bu yaş grubu için uygundur.	5	4	3	2	1
3.	Programda önerilen etkinlikler, İngilizce öğretimi için zevkli bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır.	5	4	3	2	1
4.	Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirebilecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
5.	Etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	5	4	3	2	1
6.	Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yer almaktadır.	5	4	3	2	1
7.	Etkinlikler, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	5	4	3	2	1
8.	Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.	5	4	3	2	1
9.	Etkinlikler, okulların mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	5	4	3	2	1
10.	Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.	5	4	3	2	1
11.	Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	5	4	3	2	1
12.	Ders kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	5	4	3	2	1
13.	Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	5	4	3	2	1
14.	Ders kitabı, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.	5	4	3	2	1
15.	Programda önerilen araç-gereç ve materyaller öğrenciler için ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
16.	Programda şarkılar ve oyunlar öğretim aracı olarak yeterli düzeyde yer almaktadır.	5	4	3	2	1
17.	Etkinlikler, iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.	5	4	3	2	1

EK 3. Katılımcı Rıza Formu

RIZA FORMU

Değerli Katılımcı,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirmektir. Bu kapsamda sizinle 2.sınıf İngilizce öğretim programı hakkında görüşmek istiyorum. Görüşme, uygulayıcı olarak sizin bu program hakkındaki görüşlerinizi ve bu süreçte yaşadığınız sorunları ortaya çıkarmak ve önerilerinizi almak amacıyla yapılacaktır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmanızın ve ifade edeceğiniz görüşlerinizin çalışmaya ışık tutacağına ve büyük katkıları olacağına inanıyorum. Size özel bilgileri açıklamanızda herhangi bir zorlama olmayacaktır. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Veriler sadece araştırmacının ulaşabileceği güvenli bir ortamda saklı tutulacaktır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak ve olası yanlış anlaşılmaları önlemek amacıyla görüşmenin ses kayıtları yazılı doküman haline getirilecektir. İsterseniz yazılı dokümanlar incelemeniz üzere size verilecektir. Sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları ve veriler yazılı doküman haline getirildikten sonra düzeltilebilecek veya paylaşmak istemediğiniz kısımlar çıkartılabilecektir. Çalışmanın yazılı hale getirilmesinde yapılacak tüm alıntılar için gerçek isminizin yerine takma bir isim (Örn: K1, Ö1 gibi) kullanılacak; sizi deşifre edecek her türlü unsur, değişik bir isimle ya da örtük olarak ifade edilecektir. İsteddiğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilenizi belirtmek isterim. Böyle bir durumda yaptığımız ses kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Dilerseniz görüşme yaptıktan sonra da araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu durumda bütün kayıtlar size teslim edilecek ve araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim. Ayrıca, altta yer alan iletişim bilgilerinden benimle araştırmayla ilgili öneri, soru ve eleştirileriniz için her zaman iletişime geçebilirsiniz.

Görüşülen Katılımcı:

Görüşmeci: Arş. Gör. Anıl KANDEMİR

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim

Anabilim Dalı

Tel: 0(258) 296 10 75

e-mail: anilk@pau.edu.tr

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Bireysel Görüşme Formu

1. 2. Sınıf İngilizce öğretim programı sizin İngilizce öğretimine bakışınızı nasıl etkiledi?
 - Olumlu veya olumsuz durumlar
2. Programda yer alan becerilere (kazanımlara) ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Seviyeye uygunluk (bilişsel, duygusal, psikomotor)
 - Gerçekleştirilebilirlik
3. Programda yer alan tema/ünitelere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - Geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygunluk
 - Diğer derslerle ilişki
 - Temaların birbirini desteklemesi
 - Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygunluk
4. Öğretim sürecinde programın önerdiği aktivitelerin uygulanmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
 - Önerilen aktivitelerin daha çok hangilerini yapıyorsunuz?
 - Sorunlar yaşıyor musunuz?
 - Aktiviteler sırasında materyaller kullanıyor musunuz? Ne tür materyalleri öğrencilere yaptırıyorsunuz?
5. Programda önerilen değerlendirme etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Değerlendirme etkinliklerini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
6. Bu programın etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?
 - Eklemek ya da çıkarmak istedikleriniz

EK 5. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu**Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu**

1. İngilizce dersinde neler yapıyorsunuz?
2. Hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?(ilgi, ihtiyaç, seviyeye uygunluk)
3. Dinleme etkinliğini mi konuşma etkinliğini mi tercih edersiniz, Neden?
4. Öğretmen sizin öğrenip öğrenmediğinizi nasıl değerlendiriyor/belirliyor?
5. İngilizce dersini nasıl işlemek istersiniz?

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu**2.Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu**

Ünite-Tema:

Kazanım:

İçerik:

Tarih:

Saat:

Okul ve Sınıf:

1. Derse giriş etkinlikleri

2. Ders süreci etkinlikleri (öğretme-öğrenme süreci)

-Kullanılan materyaller

3. Değerlendirmeye ilişkin etkinlikler

4. Dersi bitiriş etkinlikleri

5. Öğrencileri güdüleme davranışları

6. Sınıf içi etkileşim
-Öğrenciler arası etkileşim

-Öğrenci-öğretmen etkileşimi

7. Öğrenci performansı-etkin katılım

8. Diğer notlar

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Anıl
Soyadı	Kandemir
Doğum yeri ve tarihi	18.12.1990 Turgutlu
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Binası 4. Kat, 417 Nolu Oda Kımıklı Kampusu, 20070, Denizli. 0535 555 86 17 kandemiranilk@gmail.com anilk@pau.edu.tr
Eğitim	
İlköğretim	Kamil Semizler İlköğretim Okulu, Turgutlu, Manisa (1996-2004)
Ortaöğretim	Niyazi Üzmez Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, Turgutlu, Manisa (2004-2008)
Yükseköğretim (Lisans)	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği, Antalya (2008-2012)
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Denizli (2013-2016).
Yabancı Dil	
İngilizce –KPDS; Mayıs, 2012	91.25
Mesleki Deneyim	
Yıl	Mesleki deneyim
Ekim, 2012- Ocak, 2013	İngilizce Öğretmeni- Turgutlu TEV Cemile ve Samiye Bayar İlköğretim Okulu/ MANİSA
Şubat, 2013- Ağustos, 2013	Araştırma Görevlisi- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı /AĞRI
Ağustos, 2013-	Araştırma Görevlisi- Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı/ DENİZLİ