

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Gaziantep İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Selin YAMAN

2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

(Gaziantep İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

HAZIRLAYAN

Selin YAMAN

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans / doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1. Doç. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ**
- 2. Yrd. Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN**
- 3. Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği)

Selin YAMAN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Elazığ – 2010, Sayfa: X+161

Bu araştırma İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine başvurularak programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının, programın eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki bazı ilköğretim okullarında İngilizce derslerine giren 121 öğretmen random (tesadüfi) ile seçilmiştir.

Programın uygulanabilirliğini incelemek amacı ile, öğretmenlere kişisel bilgilere yönelik 7 sorudan, bir öğretim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutu ile ilgili 50 soruluk 4’li likert ölçeğinden, programla ilgili de 5 genel sorudan ve programla ilgili karşılaşılan sorunların ve uygulamadaki eksikliklerin tespiti için de ayrıca bir açık uçlu sorudan oluşan bir anket dağıtılmıştır.

Anket sonuçları, öncelikle frekanslar ve yüzdelerle bakılarak genel anlamıyla yorumlanmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları bölümler, çalıştıkları okullardaki statüleri, okuttukları sınıflar, hizmet içi eğitime katılımları ve katıldıkları eğitim veya seminerlerin programla ilgili gereksinimleri karşılaması göz önünde bulundurulmuştur. Chi-Square tekniği kullanılarak, bu gruplar arasında programa ilişkin herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın sonunda; ankete katılan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları bölümler, çalıştıkları okullardaki statüleri, okuttukları sınıflar, hizmet içi eğitime katılımları ve katıldıkları eğitim veya seminerlerin programla ilgili gereksinimleri karşılaması açılarından ise; sadece bazı öğelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersi Öğretim Programı, İlköğretim, Yapılandırmacılık, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

Masters Thesis

**Assessment of English Curriculum For Primary Schools' 4th and 5th Grades
According to Teachers' Opinions
(A Case Study in Gaziantep)**

Selin YAMAN

The University of Firat

The Institute of Social Sciences

The Department of Curriculum and Instruction

Elazığ– 2010, Pages: X+161

This research has been made to evaluate objective, content, learning-teaching process, evaluating dimensions, deficiencies and matters confronted in application of English teaching curriculum for Primary Schools' 4th and 5th grades by getting teachers' opinions and impressions about English Curriculum for primary education. For that reason 121 participants of the study who teach English have been chosen randomly in some primary schools in Gaziantep Şahinbey and Şehitkamil towns in 2009-2010 academic year.

To examine the programme's applicability, teachers were given a questionnaire which contains seven questions about demographic distribution of teachers, 50 questions about objective, content, teaching-learning process, evaluating dimensions of the curriculum, five questions about curriculum in general and a final open-ended question for determining deficiencies and matters confronted in application of English curriculum for Primary Schools' 4th and 5th grades.

At first the questionnaire results was explained in general by considering frequency and percentage. Then teachers's gender, graduation fields, employment situation, classes they teach, participation in a in-service training or a seminar about the new curriculum and these trainings' meeting the needs about the curriculum were taken into consideration. By using Chi-square technic, to determine whether there is a difference related to programme dimensions between the groups was examined.

At the end of this research the teachers who participated to questionnaire have positive opinions and impressions about the programme and its applicability has been understood. According to the data obtained at the end of the study, some significant differences have been determined about teachers's gender, graduation fields, employment situation, classes they teach, participation in a in-service training or a seminar about the new curriculum and these trainings' meeting the needs about the curriculum.

Key Words: English Curriculum, Primary Education, Constructivism, Assessment of Curriculum

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLER LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖNSÖZ	X

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem	3
1.2. Problem Cümlesi.....	10
1.3. Araştırmanın Amacı	10
1.3.1. Alt Amaçlar.....	10
1.4. Araştırmanın Önemi.....	11
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Sınırlılıklar.....	12

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYINLAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayınlar.....	13
2.1.1. Dil Nedir	14
2.1.2. Yabancı Dil Nedir.....	21
2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretimi	23
2.1.3. İngilizce.....	45
2.1.4. Avrupa'da Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Programları.....	50
2.1.4. Osmanlıdan Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Programları.....	57
2.1.6. Türkiye'de İngilizce ve İngilizce Öğretimi.....	59
2.1.6.1. Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programları.....	61

2.1.7. İlköğretim Programları	63
2.1.7.1. Yapılandırmacılık ve Eğitim.....	63
2.1.7.2. Programın Temeli Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Yabancı Dil Eğitimi	65
2.1.7.3. Yabancı Dil Ders Programı	67
2.1.7.4. Ders Etkinlikleri.....	72
2.1.8. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları	73
2.1.8.1. İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programları	75
2.1.8.2. 4. ve 5. Sınıflar İçin Ders Programı	76
2.2. İlgili Araştırmalar.....	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	90
3.2. Evren ve Örneklem	91
3.3. Veri Toplama Aracı	92
3.4. Verilerin Analizi	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

4.2. Programın Temel Öğelerine İlişkin Görüşleri.....	99
4.3. Öğretmenlerin Açık Uçlu Soruya İlişkin Görüşleri	131
5.1. Sonuçlar.....	136
KAYNAKLAR	144
EKLER	154
ÖZGEÇMİŞ	161

ŞEKİLER LİSTESİ

Şekil 1. Eski İngilizcede Yazılmış Bir Şiirden Alınan Bölüm	47
Şekil 2. Chaucer Tarafından Yazılmış Bir Orta İngilizce Örneği.....	47
Şekil 3. Erken Modern İngilizce Dönemine Ait Shakespeare Tarafından Yazılan Hamlet' in Ünlü "To Be, Or Not To Be" Satırları.....	48
Şekil 4. Anadili İngilizce olan insanların ülkelere göre dağılımı, 1997 verileri.....	50

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Avrupa’da 2001/02 Öğretim Yılında İlköğretimde Öğrenilen Dil Sayısına Göre Bütün Öğrencilerin Dağılım Yüzdesi	53
Tablo 2. Avrupa’da 2002/3 Öğretim Yılında İlköğretimde Zorunlu Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Dersine Ayrılan Minimum Zaman / toplam ders saati.....	56
Tablo 3. İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri	61
Tablo 4. İlköğretim Okullarında İngilizce Ders Saatleri	75
Tablo 5. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans-yüzde değerleri	91
Tablo 6. İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili verilen hizmet içi eğitim kursunun gereksinimleri karşılama düzeyi	95
Tablo 7. Programla ilgili bir kursa veya seminerin gereksinimleri karşılama alanı.....	96
Tablo 8. Programla ilgili eksiklikleri karşılamak için yapılanlar	97
Tablo 9. İngilizce öğretim programının geliştirdiği beceriler	98
Tablo 10. Programla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular.....	99
Tablo 11. Programla İlgili Derecelemeli Soruların Frekans ve Yüzde Tablosu	100
Tablo 12. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların cinsiyete göre analizi	111
Tablo 13. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre analizi.....	113
Tablo 14 Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki statülerine göre analizi.....	117
Tablo 15. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre analizi	121
Tablo 16 Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımına göre analizi.....	123
Tablo 17. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimin gereksinimlerini karşılaması açısından analizi	127

ÖNSÖZ

Sürekli değişen ve gelişen dünyayı takip edebilmenin tek yolu diğer toplumlarla etkileşim ve iletişim halinde bulunmaktır. Bu iletişim ve etkileşimde en önemli araç dil olduğuna göre toplumsal açıdan yabancı dil öğretimi çok önemlidir. Gerek sosyal, ekonomik gerekse eğitimsel açıdan bir değişimin sağlanması için atılacak adımlardan bir tanesi de yabancı dil eğitiminde başarıyı sağlamaktır.

Gelişmekte olan ülkeleri, gelişmiş ülkeler düzeyine çıkaracak etkili iletişim ancak bireylerin yabancı dili etkili bir şekilde kullanmasıyla mümkündür. Bu nedenle, son yıllarda ülkemizde de yabancı dil eğitimine oldukça önem verilmeye başlanmıştır. Bu süreç içerisinde okullarımızda yabancı dilin günlük yaşamda daha etkin kullanılmasını sağlayacak öğretim metotları arayışı artmıştır. Bunun sonucunda yapılandırmacı ve öğrenen merkezli eğitim yaklaşımına dayanan yeni İlköğretim İngilizce Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu program bir yıl yıllık pilot uygulamadan sonra 2006 – 2007 öğretim yılında 4. sınıflarda, 2007 – 2008 öğretim yılında 5. sınıflarda olmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim açısından bir geçiş süreci yaşayan ülkemizde, diğer ilköğretim okullarının eğitim programlarının uygulanmasında olduğu gibi İlköğretim İngilizce Öğretim Programının uygulanma sürecinde de bazı problemler yaşanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada, İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programındaki eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük katkısı olan değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren değerli hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, görüşleriyle sürekli yanımda olan Sayın Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmada kullanılan anketleri cevaplayan Gaziantep ilinde ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce Öğretmeni meslektaşlarıma ve çalışmalarına katkıda bulunan bütün arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili eşim Ali Kemal YAMAN' a araştırma boyunca verdiği manevi destek için ve her zaman yanımda olduğu için ve sevgili aileme, hayatım boyunca aldığım her kararda, her ihtiyaç duyduğumda yanımda oldukları için teşekkür ediyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, aynı zamanda kendine düşen görevlerin de farkında olan bireylere gereksinim duymaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e göre bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (2006, 9).

Geleneksel eğitim anlayışı bilginin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamaya çalışırken, aktarılan bilginin yeni kuşakları gerçek hayata hazırlayamadığı da sıklıkla eleştirilmektedir (Freire, 1993). Yine Freire'e (1993) göre, eğitimde öğrenenler, bilgiyle doldurulabilecek içi boş kaplar olarak görülmektedir, oysa olması gereken öğrenenlerin bilgiyi anlamlı olarak nasıl kullanacaklarının anlayışının yerleştirilmesidir, böylece de eğitim süreci içinde kendi öğrenimi için sorumluluk alacak bireylerin ortaya çıkacağını vurgular. Yabancı dil eğitiminde de amaç öncelikle kuşakları hayata hazırlamak, öğrenenlerin bilgilerini anlamlandırarak kullanmasını sağlamak, öğrenenlerin dili doğru, uygun ve etkili kullanabilmelerini gerçekleştirmektir.

Çağımızda yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmanın aksine evde, işte, kafede vb. ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektir. Yaşam boyu öğrenme, aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim olanakları sunmak anlamına da gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli şekilde yeni bilgi, beceri ve yeterlikler edinmelerine, mevcut bilgi, beceri ve yeterliklerini güncelleştirmelerine olanak sağlamak üzere yaşamları boyunca kendilerine sunulan öğrenim ve mesleki eğitim olanakları olarak tanımlanabilir (Korkut ve Akkoyunlu 2008, 178). İşte bu süreçte yabancı dil öğrenmenin gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir.

Türkiye için düşünüldüğünde, İngilizce öğretiminin amacı, zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değildir. Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için, ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkenin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını sağlamaktır (Demirel, 2007).

Türk Eğitim Sisteminde yeniden yapılanma arayışının son zamanlarda daha da güçlendiği bir gerçektir. Bilindiği üzere, ilköğretimde öğretim programları yenilenmiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, denenmek üzere örneklem olarak seçilen illerde uygulamaya koyulmuştur. Programlar, 2005–2006 yılından itibaren de ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği düşünülmektedir. İngilizce öğretimini birinci kademe başlatan ilk program 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konmuş ve dil öğretimi erken yaşlara çekilmiştir. Yapılan tüm çalışmalar, düzenlemeler ve hizmet içi eğitimlere rağmen ilköğretimde hatta sonraki dönemlerde de yabancı dilin öğretilmemesi ve bu konuda yaşanan zorluklar Milli Eğitim Bakanlığının yeni İlköğretim programı içerisinde İngilizce programına ayrı bir önem verilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca diğer ülkelerle ilişkiler, Avrupa Birliği süreci de dikkate alınarak ilköğretim programlarında yapılan değişiklik ve yenilikler tüm okulların birinci kademesinde uygulamaya konulmuştur (Demirel, 2007).

Yenilenen programlarda, yabancı dil öğrenme konusundaki kurallar artık değişmiştir. Dil öğretiminde eski programlardan farklı olarak; ürün değil süreç odaklı, öğretmen değil öğrenen odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Ayrıca yeni program için sarmal format tercih edilmiştir ki 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 (M.E.B, 2006). Büyükduman' a göre (2005) eğitimsel gerçeklik, program yapıcılarının öğrenme-öğretme sürecinde olması gerektiğini söyledikleri şey değil, sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yeni programın amacına, gerekçelerine ve işleyişine yönelik düşünceleri oldukça önem taşımaktadır.

Her yeni program; eski programın eksikleri olması, yeterli olmaması, çağa ve değişen teknolojiye uyum sağlamaması gibi düşüncelerle uygulamaya geçirilmektedir.

Burada öğretmen kilit rol oynamaktadır. Programı uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeni getirilen programlara yönelik yaptığı çalışmalar, incelemeler, araştırmalar, katıldıkları seminerler, programın amacına ulaşmasında oldukça önemlidir. Ayrıca Varış' a göre (1988, 18, 31-32) programın başarısı tümüyle "uzmanlık, yönetim ve teftiş personelinin koordine liderliğine" bağlıdır. Yeni öğretim programları, "yapılandırmacı eğitim yaklaşımı" ile hazırlandığından; programların uygulanmasında başarı, öğretmen ve yöneticilerin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlı olacaktır. Şüphesiz ki uygulamaya geçen her yeni program getirdiği yenilikler ve avantajların yanında beraberinde bir takım sorunlar da doğurabilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin programa yönelik düşünceleri, programın uygulanması sırasında ortaya çıkan olumsuzluklar ele alınmaya çalışılacaktır. Araştırmanın amacını, Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının başarısı etkililiği, uygulanabilirliğinin araştırılması ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır.

1.1. Problem

Program, belli amaca ulaşmak adına "Ne için? Hangi yollarla? Nasıl? Ne kadar sürede? Hangi ortamlarda? Ne kadar? vb. soruların olası cevaplarının, mevcut bilgi birikiminden yararlanılarak önceden belirlenip, ortaya konulması olarak tanımlanabilir. Bu sorulara verilecek cevapların, doğal olarak bir yandan programı oluşturacakların benimsedikleri felsefenin temel ilkeleriyle diğer yandan da mevcut psikolojik ve sosyo-ekonomik özelliklerle örtüşmesi beklenir (Demirel, 2006; Sönmez, 2005). Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sisteminin görevi toplumsal yaşam düzenini bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişmelere uyumlu biçimde sürdüreceği programlar geliştirmektir. Varış (1981); program geliştirmeyi, gerek okul içinde gerekse okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabalarının tümü olarak tanımlamaktadır. Bu geliştirilen programlar bireylerin ve toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte düzenlenir. Ülkelerin eğitim sistemleri kendi toplumsal yaşam düzenlerinden etkilendiği gibi, teknolojinin gelişmesi, bilişim ve

iletişim olanakları, küreselleşme, ülkeler arası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslar arası oluşumlardan da etkilenir (Çelik, 2009).

Bir eğitim programının, işlevsel (görevsel), elastiki (esnek) özelliklere sahip olması beklenir. Eğitim programının işlevsel olması; programda yer verilen konuların hayatta geçerli olması, işe yaraması, bireylerin gerçek yaşamlarıyla iç içe olmasını sağlaması ve bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaran niteliklere sahip olmasıdır. Diğer yandan bir eğitim programının, uygulayıcılarına uygulama esnasında, amaçları nasıl gerçekleştireceğini, dersin içeriğinde hangi konuların bulunduğunu, bu konuları işlerken ne gibi yöntem, teknik ve araç- gereçlerden yararlanabileceklerini, değerlendirmenin nasıl yapılacağını belli prensipler doğrultusunda göstermesi beklenir. Eğitim programlarının bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıcı nitelikte olabilmesi için, öğrencilerin bireysel olarak farklı geçmiş yaşantılarına, kişilik yapılarına, ilgi, yetenek ve kapasiteye sahip olduklarını göz önünde bulundurmalıdır. Dolayısıyla bir öğretim programı, her bireyin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özellikleri dikkate alınabildiği ölçüde başarılı olabilecektir. Bireyin bilişsel özellikleri olarak; zekâ bölümü, dil gelişimi, okuma düzeyi ve sözcük bilgisi düzeyi, duyuşsal olarak; kişilik yapısı, ilgileri, kaygı düzeyi, öz yeterlilik inancı ve tutumları, toplumsal olarak; akran ilişkileri, ahlaki gelişim düzeyi ve aile yapısı, fizyolojik olarak da; bilgi işleme kapasitesi, genel sağlık durumu, cinsiyeti ve yaşı dikkate alınabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, 19).

Eğitim ortamı, programın uygulanmasında dikkate alınacak bir boyuttur. Eğitim ortamı öğrencilerin uygulama esnasında buldukları, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim içinde bulunduğu ortam olarak tanımlanabilir. Eğitim ortamı, personel, fiziki mekân, donanım, araç-gereç gibi öğelerden oluşmaktadır. Bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç zenginliği programın etkili bir biçimde uygulanmasını etkilemektedir. Örneğin İngilizce dersinde sadece yazı tahtası ve sıralardan oluşan bir sınıf yerine, duvarları posterlerle ve öğrencilerin çalışmaları ile donatılmış bir sınıfın daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacağı kuşkusuzdur. Ayrıca, içerik, araç gereçler, öğretmen, pekiştiriciler, ipuçları, dönüt, vb. gibi unsurlardan oluşan dış koşulların birbirine uygun düzenlenmesi, öğrenme oranını yükseltecektir (Bilen, 1999, 5). Bu durumda eğitim ortamının öğrencinin öğrenmesini sağlayacak öğrenciyi geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir (İra, 2004, 34-39). Eğitim programlarının uygulanmasındaki diğer bir

husus, öğretmenlerin programları tanıma ve uygulamadaki kararlılığı, programlara yönelik duyuşal özellikleri, meslektaşlarıyla işbirliğinin düzeyidir. Tüm bunlar öğretmenlerin programı uygulamadaki başarısını etkilemektedir. Buraya kadar yapılan genel görüş ve düşünceler, bir programın sadece kuramsal olarak değerlendirilemeyeceğini uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim programlarının uygulanmasının yanında bu programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi de işin diğer boyutudur. Değerlendirme sonucunda programın çeşitli boyutları (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme) hakkında karara varılır. Aynı zamanda programın sağlamlık ve işe yararlılığı ortaya konulabilir. Böylece eğitim öğretim çalışmalarının ne derece etkili olduğu anlaşılabilir. Eğitim programının en önemli kısmını öğretim programları oluşturduğu için, eğitimciler genellikle öğretim programlarını değerlendirmektedirler. Eğitim sürecinde değerlendirmenin belli amaçlara yönelik yapıldığı görülmektedir. Bunlar; öğrencinin başarısını değerlendirecek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır. Bu bilgiler ışığında program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 9). Alkan, Deryakulu ve Şimşek'e göre (1995) eğitim sistemimizin nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, toplumsal ve bireysel gereksinimleri gereği gibi karşılamaktan uzak kaldığı, sistemin köklü bir yeniden yapılandırılma ihtiyacı içinde olduğu anlaşılmıştır. Bu gereksinimler doğrultusunda bu konuda alınan önlemler ve yapılan değişiklikler incelendiğinde okul açmak, daha fazla öğretmen temin etmek gibi bilimsellik ve profesyonellikten uzak, yüzeysel ve eğitim sistemini geliştirecek değişikliklerin olmadığı görülmüştür. Bu durum eğitimde gerçek anlamda gelişme sağlayacak yeni önlemlerin alınmasını ve bazı değişikliklerin yapılmasını gerektirmiş olabilir.

Eğitimde kalite ve verimliliği artırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 1-5. sınıflar İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe öğretim programları ile 1-3. sınıflar İlköğretim Hayat Bilgisi öğretim programı

2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmak üzere değiştirilerek kabul edilmiştir. Yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşmesi arzulanmaktadır. Yeni öğretim programları, “*yapılandırmacı eğitim yaklaşımı*” ile hazırlandığından; programların uygulanmasında başarı, öğretmen ve yöneticilerin bu eğitim yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlı olacaktır.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, 8). Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde, öğretmenler bilgiyi veren öğrenenler ise bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilen bireylerdi. Fakat bu durum bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur. Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır (Brooks ve Brooks, 1993, 9). Yeni İlköğretim programlarından önceki programlarda temel alınan Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, kitaplara dayanırdı. Öğretmenler bilgi kaynağı olarak öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevliydi. Öğrenciler ise öğretmenin aktardığını aynen almak ve tekrar etmekle görevliydi. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretimden ayrı bir süreçti. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, öğrenme insan zihnindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur. Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilere sadece rehberlik eder, öğrenciler ise kendi öğrenmelerinden sorumlu kişilerdir. Değerlendirme öğretim sürecinin bir parçasıdır. Değerlendirme öğretim sırasında öğretmen gözlemleri ile ve öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir (Yurdakul, 2005, 39).

2005- 2006 eğitim öğretim yılında uygulanan bu programların ardından Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce Dersi öğretim programı ile Seçmeli İngilizce Dersi öğretim programının 2006-2007 öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007-2008 öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008-2009 öğretim yılında da 6, 7 ve 8.sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararlaştırılmıştır (MEB, 2006). Son yıllarda, bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin olması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması

dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, uluslar arası ilişkilerin giderek yoğunlaşması ve dünya ulusları arasında bu ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında başka ülkelerin dillerini öğrenme bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007). Ülkemizde de yabancı dil öğretmenin amacı, diğer ülke vatandaşlarıyla anlaşmayı 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 sayılabilir. Bu sebeplerden dolayı Türk eğitim sisteminde de bireylerin en az bir yabancı dili öğrenerek yetişmeleri önemli görüldüğünden yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okul programlarında yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren yabancı dil öğretimi başlamaktadır. Dil edinimi konusunda yeterince bilgisi olmayan pek çok kişi çocukların bu kadar erken bir yaşta ikinci bir dili öğrenmelerinin sakıncası olabileceğini düşünüyor. Oysa öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği dönemler bu dönemlerdir. Dil öğrenimine mümkün olduğunca erken başlanması, ancak her yaşa en uygun yöntemlerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin, Lord Dearing açıklamasında İngiltere'de bu yıldan itibaren çocukların yedi yaşında yabancı dil öğrenmeye başlayacaklarını ve 14 yaşına kadar geçen yedi yıllık bir süreçte bu konuda yeteri kadar bilgi ve deneyim sahibi olacaklarını belirtmiştir. Aynı zamanda ne kadar erken yaşta yabancı dil öğrenilirse o kadar daha iyi öğrenme olacağını da savunmuştur (Andalo, 2007) . Vilke (1980), çocukların erken yaşta iki dille birden yetişmelerinin onların genel ve zihinsel gelişimi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Vilke, erken yaşta iki dille birden yetişen bu çocukların zihinsel olarak daha hızlı, kavrayış gücü yüksek, çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir (Akt: Koydemir, 2001, 23). 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 kültürlerle açık bir kişilik olarak yetişmesini sağlayacağını belirtmektedir (Akt: Koydemir, 2001, 22). Bireylerin küçük yaşlarda dil öğrenmelerinin ileri yaşlara göre daha kolay olması

sebebiyle ülkemizde de İlköğretim Okullarında 4. sınıftan itibaren öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, İngilizce öğretimi başlamaktadır. Hangi yaşta olurlarsa olsunlar çocukların anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun, farklı kaynaklardan tekrar edilen doğru (uygun kelime seçimi ve telaffuz ile dilbilgisi olarak düzgün) girdiye ihtiyacı vardır. Ancak dilin doğru olarak modellenmesi ve çocuğa pratik yapmak için bol fırsatlar verilmesi gerekir. Bu durumda öğrenciler dili işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmiş olurlar. Çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için sınıf ortamının da destekleyici ve güdüleyici olması gerekmektedir. Cihan (2001), erken yaşta yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken de bu yaş grubundaki çocukların aşağıda belirtilen özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu yaş grubu çocuklar:

1. Dili analiz edemezler.
2. Somut olayları sadece görmek, duymak ve dokunmak yoluyla algılayabilirler.
3. Öğrenme süreçleri duyma, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin sırasıyla öğrenilmesi ile gerçekleşir.
4. Geniş bir hayal gücüne sahiptirler.
5. Çabuk sıkılırlar.
6. Çok fazla tekrar ve ilgi çekici araç- gereçlere ihtiyaç vardır.
7. Grup içinde konuşmayı tercih ederler.
8. Birlikte ve ortaklaşa çalışmayı severler.
9. Olumlu geri bildirimlere ihtiyaçları vardır.
10. Öğrendiklerini hemen uygulamak isterler.

İngilizce dersi yeni öğretim programının da yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulması öğrencilerin ders esnasında etkin, kendi öğrenmesinden sorumlu, dil öğrenmekten zevk alan bireyler olarak yetişmelerini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler, yetenek ve potansiyellerinin farkına varacaklardır. Ayrıca, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlayacaklar, bu sayede öğrenciler hedef dil ile kendi kendilerine başa çıkacaklar ve bağımsız çalışma alışkanlığını kazanacaklardır (MEB, 2006, 2). İngilizce dersi yeni öğretim programında sarmal format (cyclical format) tercih edilmiştir. Çünkü bu format öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmelerini sağlamaktadır. Bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra

unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olmakta ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünümle tekrar edilerek pekiştirilmektedir. Yeni programda oyunların sınıfta dil kullanımı etkileşimini tetikleyeceği, yarış ve eğlence havası yaratması bakımından yararlı olacağı kanısına varılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin konuşma süresinin olabildiğince kısa olması öğrencilerin konuşma süresinin ise artırılması yeni programın öğrenci merkezli eğitimi desteklediğini göstermektedir. Yeni programın uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi yapılacak olan çalışmalarla ortaya çıkacaktır. Bir öğretim programı ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüş bildirebilmek için bazı ölçütlerin olması gerekmektedir. Bir yabancı dil programını değerlendirirken öncelikle öğrencilerin dikkate alınmasında yarar vardır. Çünkü çalışmalarda yapılan değişikliklerin onlar için yapıldığı, ayrıca çalışmalarda en aktif rol alan kişilerin de onlar olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu bakımdan dil programının içerik bakımından öğrencilere kazandırılacak dil, bilgi ve beceriler açısından zengin olması, diğer bir ifadeyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olması gerekli görülmektedir. Programın olduğunca soyutluktan uzak, kolay anlaşılabilir ve kullanılabilir bir içeriğe sahip olması beklenir. Çalışmalarda aktif rol alan diğer bir grup da öğretmenlerdir. Öğrencileri için uygun öğrenme yaşantıları oluşturan, öğrettiği dile hâkim, yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanmasını bilen öğretmenlerin, öğrenci başarısındaki rolleri büyüktür. Öğretmenlerin içerik bakımından zengin bir yapıya sahip programı uygulayabilmesi, onların sahip oldukları metodolojik bilgiye ve öğretimdeki yeteneklerine bağlıdır. Diğer bir ölçüt ise programın içeriğidir. Program içeriği hazırlanırken program geliştirme uzmanlarının ülke gerçeklerini göz önünde bulundurmaları beklenir. Öğrenci sayısı, öğrencilerin tutumları, ders kitapları gibi faktörlerin uygulanan programı ne şekilde etkileyeceği düşünülmelidir. Ayrıca program geliştirme uzmanlarının dilbiliminde ki yenilikleri ve farklılıkları hazırlayacakları ya da geliştirecekleri programlara yansıtılmaları gerekmektedir. Programların hazırlanması ve uygulanmasının ardından değerlendirilmesi sonucunda, programın uygulamada etkililiğinin ne olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (MEB, 2006, 2).

Yenilenen İlköğretim programları 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olsa da İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanması ancak 2006/2007 öğretim yılıyla gerçekleşmiştir. Uygulama aşamalı bir şekilde yapılmıştır. İlk yıl 4. sınıflarda yeni program uygulanmaya başlanırken, 2007/2008 öğretim yılında 5. Sınıflar yeni programla tanışmış, 2008/2009 öğretim yılıyla birlikte de 6., 7. Ve 8.

Sınıflarda İlköğretim İngilizce öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Dolayısıyla bu konuda yapılan çalışmalar diğer derslerin aksine oldukça sınırlıdır ve programın değerlendirilmesi ancak son zamanlarda yapılan çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada “İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek” problem olarak ele alınmıştır. Yapılacak program değerlendirme çalışmasında yeni programın hazırlanması esnasında dikkate alınması gerektiği halde alınmayan durumların neler olduğu, programın uygulamada ne kadar başarılı olduğu, öğretmenlerin program hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin yeni programı uygulamada karşılaştıkları sorunların neler olduğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni programı ne kadar benimsediklerini orta çıkarmak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; İlköğretim 4. ve 5. Sınıf derslerine giren öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği ve uygulamadaki etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir.

1.3.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim programıyla ilgili genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim programının temel öğelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının temel öğelerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete, mezun oldukları bölüme, çalıştıkları kurumdaki statülerine, okuttukları sınıfa, hizmet içi eğitime katılımına, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimin gereksinimlerini karşılmasına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Her geçen gün değişen dünyamızda gittikçe daha çok insan ulusal sınırlar dışına çıkmaya başlamakta, yabancı dil bilenlerin bu hızla değişen ve gelişen dünyada daha da avantajlı oldukları görülmektedir. Ulusal değerlerle evrensel değerlerin algılanıp, yorumlanabilmesi dil bilmeyi gerekli kılmıştır. Eğitimde de yabancı dilin önemi yerini almıştır. Eğitim programları çağa ayak uydurmak için sürekli yenilenirken yabancı dil öğretimini de dile getirmişlerdir ve zamanla yabancı dil öğretimi ile ilgili bir çok program hazırlanmıştır.

“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” (Demirel, 1998, 5).

Bu nedenle hazırlanan eğitim programı yabancı dil öğretme ya da öğrenmedeki önemi göz önünde bulundurmalıdır. Ülkemizdeki İlköğretim Birinci Kademedeki uygulanmakta olan İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesinin programa katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile ilköğretimin birinci kademesinde uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının yeterlilikleri ve yetersizliklerinin, bu programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırma, ilköğretim okulları birinci kademesinde daha etkin bir yabancı dil öğretimi hedefine, bu okullarda uygulanan program konusunda öğretmen görüşlerine başvurarak katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Programın zamanla daha iyi işlemesi, eksiklik ve aksaklıkların en kısa zamanda fark edilip düzeltilmesi için bu araştırmanın da bu konuda şimdiye dek yapılmış ve bundan sonra yapılacak tüm araştırmalar gibi eğitim programcılarına ve programın uygulayıcıları öğretmenlere yardımcı olacağı ve yol göstereceği umulmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Araştırma aşağıda belirtilen varsayıma dayalı olarak yürütülmüştür.

1-Öğretmenler veri toplama aracını tarafsız, samimi ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevaplandırmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Bu araştırma 'İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programı' ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
- 3- Bu araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYINLAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayınlar

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayıp özellikle de aynı yüzyılın son yıllarında ivme kazanan ve halen de müthiş bir şekilde artarak süren bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumun diğer alanlarından bağımsız sayılamayacak olan eğitim sisteminde de yenilik ve değişimlere sebep olmaktadır. Bu değişikliklerin en önemli nedenlerinden biri teknoloji alanında birbirini izleyen hızlı gelişmelerdir. Bu gelişmeler bireyler arasındaki iletişim ve ilişkiyi değiştirirken, toplumdaki her kurum gibi eğitim kurumları da bundan etkilenmiştir. En belirgin özelliği sürekli değişim olan bilgi toplumuna geçiş; günümüz toplumlarının yeniden yapılanması gereğini doğurmuş, dolayısıyla toplumların gereksinimleri değişmiştir. Süregelen bu değişimlerden etkilenmeyen meslek ya da birey neredeyse yoktur (Korkut ve Akkoyunlu 2008, 178). Yeni gelişmelere ayak uydurmak tüm bireyler için neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Değişikliklere ayak uyduramayanlar geride kalacak, iş bulmaları ve diğerleriyle rekabet edebilmeleri giderek güçleşecektir. Tüm bu değişimlerle birlikte uluslararası ilişkilerin önem kazanması, turizm ve ticaret alanındaki gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması dil öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Dolayısıyla okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi önemli bir noktaya gelmiştir.

Türk eğitim tarihinde yabancı dilin yeri ve önemine de değinilecek olan bu çalışmada öncelikli olarak yabancı dil öğretiminin Türk eğitim sistemine ne zaman ve nasıl dahil olduğunun incelenmesi gerekmektedir. İlköğretimde yabancı dil eğitiminin miladı olarak I. Abdülhamit (1774-1789)'in vakfiyesinde yer alan “yetenekli çocuklara Arapça ve Farsça öğretiliceği” ibaresi gösterilebilir. Eğitim tarihinde batı dillerinin öğretilmeye başlanması da yine eğitimde yenileşme dönemi olan 18. Yüzyılda askeri okulların açılması ve buralarda batı dillerinin (Fransızca ve İngilizce) programlara girmesiyle olmuştur (Akyüz, 2008, 89). Ancak, ilköğretim okullarında batı dillerinin, programlara girmesi bundan çok uzun zaman sonra ancak 1997-1998 öğretim yılında 4. ve 5. Sınıfa yabancı dil derslerinin konulmasıyla gerçekleşmiştir. Daha sonra yenilenen

ilköğretim programlarıyla (2005-2006) birlikte ilköğretim yabancı dil programları da değişmiştir.

Eski İngilizce programdaki aksaklık ve eksiklikler bu yeni programla giderilmeye çalışılmış, İngilizce öğretiminin dört temel beceri alanı olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarının hepsinin eşit bir şekilde kullanımı programın öne çıkan özelliği olmuştur. Programın uygulanması aşamalı bir şekilde gerçekleşmiştir. Öncelikle 2006/2007 öğretim yılıyla birlikte 4. Sınıflarda yeni program uygulanmaya başlanırken, 2007/2008 öğretim yılında 5. Sınıflar yeni programla tanışmış, 2008/2009 öğretim yılıyla birlikte de 6., 7. ve 8. Sınıflarda Yeni İlköğretim İngilizce öğretim programı uygulanmaya başlamıştır. Ancak yeni programlarını incelemeye başlamadan önce, öncelikle dilin incelenmesinde yarar vardır.

2.1.1. Dil Nedir

‘İnsan / Toplum / Kültür / Eğitim bağıntısı içinde kurucu ve örgütleyici bir öge olarak nitelenen dilin yapısal görünümünün çok karışık olduğu bilinmektedir’ (Cem, 1978, 7). Bu nedenle dil konusunu ele alanlar ona çeşitli yönlerden yaklaşmışlardır. Dil nedir sorusuna cevap arayanlar da aynı çeşitliliği ortaya koymuşlardır. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

- Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır (Roucek, 1968, 6).
- Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968, 28).
- Dil anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972, 1).
- Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Demirel, 1993, 3).
- Dil; bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Aksan, 1987, 13).
- Dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestten (Saussure , 1980, 105).
- Bir dil, her biri sonlu uzunlukta ve sonlu bir üyeler kümesinde oluşturulan (sonlu ya da sonsuz) cümleler kümesidir (Chomsky, 1957).

Saussure'e göre dil, tek tek bireyleri değil, bütün toplumu ilgilendiren bir olgudur; bireyüstü bir dizgedir, bir soyutlamadır. Ancak bu dizgenin var olmasıyla insanlar arasında bir iletişim kurulur. Dil bilmenin, iletişim kurmak için en temel ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dil doğal olarak doğuştan itibaren gelişen bir olgudur. Bireyin anadilini tüm dilbilgisi yapısı ile öğrenmesi için harcanan zaman 12.000-15.000 saat arasındadır (Akt. Lightbown, 1995, 336). Yabancı bir dili öğrenirken, bu süre daha uzun olacaktır. Buna karşın, insanoğlu, iletişim kurabilmek için tek bir dilin yani anadilin yeterli olmadığını bilerek ikinci bir dile yönelmektedir.

Chomsky (1957) dil kuralları üzerinde insanların bilgisi ve gerçek hayatta dil kullanımının güncelleşmesi arasındaki ilişkiyi dikkate almıştır. İlk olarak yeterlikten ve ikinci olarak performanstan söz etmiştir. Yeterlik; anadildeki dilbilgisi bilgilerini, anadil konuşan insanların düzgün bir şekilde kullanabilmesi için harcanan bir süreçtir. Dili akıcı konuşanların dilsel kapasitelerini belirler. Performans; insanların kendi aralarında ya da diğer insanlarla konuşurken anlamlı cümleler kurabilmesi ve bir dil konuşurken günlük şeylerden bahsedebilmesi gibi dil yeteneğinin gözlemlendiği bir süreçtir. Diğer bir deyişle performans, günlük konuşma yeteneğinin bir aktarımıdır.

Dil, diğer insanlarla bütün ilişkilerinde bireye aracılık eden, sosyal bağlarımızı düzenleyen önemli bir araç, benliğin ayrılmaz bir parçası, kendi içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlıktır. İnsan ancak dil sayesinde duygu ve düşüncelerini benliğinin dışına çıkarabilmektedir. Bu nedendir ki duygu ve düşünce ancak dil yoluyla ortaya çıkar ve dilin gelişmesiyle düşüncenin gelişmesi paraleldir.

Yine Aksan'a (1987) göre bir toplumda kullanılan dil, konuşma ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dilbilimciler de bu ayrımı yapmakta ve konuşma dilini bir ulusun, bir dil birliğinin dilinin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleşi özellikleri taşıyan yönü olarak, yazılı dili de, konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimi olarak tanımlamaktadırlar.

Günümüz dünyasında dil ihtiyacı en üst seviyeye ulaşmış ve yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz hale gelmiştir. İçinde bulunulan XX. yüzyılda artık bilim ve teknolojide ulusal sınırlar çoktan aşılmıştır. Bu alanlarda ortaya çıkan yenilikleri izleyebilme ya da diğer toplumlara aktarabilme, böylece yaşadığı çağı kavrayabilme, çağdaş ve modern bir insan için önemli bir gereksinimdir. Bu tür bilgi alış verisini sağlamada en gerekli iletişim aracı ise dildir. Gittikçe yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin, söz konusu olduğu bu zamanda, ulusların sadece kendi dilleri ile iletişimi sürdürmeleri

olanaklı değildir (Tapan, 1993, 199). Kısaca sesli işaretler sistemi olarak tanımlayabileceğimiz dil, insanların ve toplumların anlaşabilmelerini sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Günümüzde kullanılan dillerin sayısı kesin olarak bilinmemekle birlikte bu sayının yaklaşık dört bin olduğu varsayılmaktadır (Dilaçar, 1968).

Dil ve İletişim

Dil, toplumsal yaşamın gereksinimlerinden kaynaklanan sessel göstergeler dizisidir (Toklu, 2003, 10). Dil, sözcüklerden, işaretlerden ve kurallardan oluşan bir yapıdan daha geniş bir anlam içerir. Anlaşmanın gerçekleşip gerçekleşmemesi, anlatma ve iletme yeteneğinin yanında, iletişime katılanların aynı niyette olmalarına ve aynı hissi paylaşımlarına bağlıdır. Her iletişim durumunun bir kültürel, toplumsal, konusal, durumsal ve bireysel yönü vardır. Bunlardan birisinin göz ardı edilmesi iletişimi olumsuz yönde etkiler (Arend, 1997, 3).

İletişim, kişinin, sosyal çevrede sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmesi için gereklidir. İletişim hayatın vazgeçilmez bir gereğidir. Ruhsal ve bedensel ihtiyaçların giderilmesi, toplumsal kuralları sağlıklı bir şekilde işletebilmek için iletişim kurmak gereklidir.

İletişim en genel ve yalın tanımıyla duygu, düşünce, bilgi haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yakalanması sürecidir. İletişimin tanımları, İngilizce ve Fransızca da karşılığı olan “communication”, Latince de “communis” yani “ortak” kelimesinden gelmektedir (www.wikipedia.org). Dökmen’ e (1994) göre ise iletişim; katılanların, bilgi/sembol üretmek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir. Dil iletişimin en temel aracıdır, canlıdır, kültür taşıyıcısıdır ve insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için vardır.

Güler (1995, 132,133) ise dil-iletişim ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır:

“Toplumsal bir iletişim aracı olan dil, toplumsallaşmanın belirleyicisidir. Kuşaklararası bilgi birikiminin aktarıcısıdır. Düşünme fenomeninin eyleme dönüşümü olan düşüncenin de yaratıcısıdır. Toplumsal bilincin oluşumu, ortak bir paylaşım ve uzlaşım ile sağlanabilir; bu oluşumu sağlayan öge dildir. Dil bir anlaşma, uzlaşma aracı olduğu gibi, bilimsel bilginin evrensel ölçütlerle ifadesini sağlayan bir teknik olma

özelliği de vardır. İster günlük hayatta, ister ulusal boyutta olsun bir ülkenin gelişmişliği, ulusal bütünlüğü, uluslararası başarısı ve saygınlığı, o ülkenin dil ve düşünce zenginliğine bağlıdır. Bunun yolu da sağlıklı terim bilgisi, kirlenmemiş dile ve kişilerin birbirini rahat anlayabildiği bir sade dil oluşumuna bağlıdır.”

Canlılar yaşamlarını sürdürebilmek için iletişim kurmak zorundadırlar. İnsanlar ilişkilerini iletişimle sağlar. Hangi ortamda hangi çalışana sorarsanız sorun, insanların yaşadığı en büyük sıkıntının iletişimle ilgili nedenlerden kaynaklandığını göreceksiniz. İletişimin iyi olmaması nedeniyle yöneticilerin çalışanları ile çalışanların kendi aralarında kurduğu ilişkilerde hayal kırıklığı ve gerginliğin yaşanması sık rastlanan durumlardır. İletişimin en temel aracı da dildir. İletişimde en önemli unsur olan dil düzgün olmayınca, söylenen şey, söylenmek istenen şey olmaz. Etkin bir iletişim için gerekli olan da düzgün kullanılan dildir. Bir metinde doğru ve anlaşılır bir dil kullanılmamışsa, iletişim sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilemez .
(www.donusumkonagi.net, 2010).

Dil ve Toplum

Dil toplumdaki ve kültürden ayrı tutulamaz. Çünkü toplumun hiç bir parçası dilden ayrı değildir. Toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, tekniği, kültürü, düşünceleri, âdet ve gelenekleri dil ile bir bağlılık içindedirler. Bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması bir bildirmeyele gerçekleşir ve bunu da ancak dil başarır
(www.edebiyatsanat.com, 2010).

Dil, birey ve toplum yaşamındaki bir iletişim aracı olma özelliğinin yanı sıra, bireyleri topluma, bağlayan ve onlara millet olma özelliği kazandıran önemli bir araçtır Dil düşüncenin, düşüncelerin açığa çıkarılabilmesinin en önemli etkin aracıdır. Milletler dil sayesinde kültürlerini, edebiyatlarını, tarih ve sanatlarını ortaya çıkarabilmekte ve yeni nesillere aktarabilmektedirler. Dildeki yeni anlamlar üretme imkânı kişilere birbirinden farklı anlam dünyaları kurma, farklı kelimelerle, farklı üsluplarla konuşma ve yazma imkânı sağlar. Bu durum toplumlar için de geçerlidir. Bu bakımdan kültürleri ve toplumları birbirinden ayıran en önemli etken dildir.

Her milletin ayrı bir dili vardır ve bu dil o milleti meydana getiren unsurlardan biridir ve belki de en önemlisidir. Bir milletin ruhu ve yaşama biçimi dilinde şekillenir. Çünkü dil uzun zaman içinde tarih, coğrafya, kültür, medeniyet ve çeşitli sosyal

etkilerin altında bütün toplumun ortak bilincinden ve zekâsından doğmuştur (Ergin, 1999).

Dil olmadan bireylerin anlaşmaları, toplum olarak birlikte yaşamaları mümkün değildir. Yani bir topluluğun millet haline yükselebilmesi ancak dil ile mümkündür. Bir milletin pek çok özellikleri, örf ve âdetleri, dünya görüşü, inançları, sanat anlayışları, tarihî tezahürleri diline yansır. Toplumun bütün bu görünüşleri dilinden izlenebilir. Bu bakımdan bir milleti tanıyıp anlayabilmenin en iyi yolu, o milletin dilini öğrenmektir. Aynı dili konuşan toplum fertlerinde ortak ve millî bir bilinç oluşur ve bu bilinç fertler arasında sıkı bir bağ meydana getirir.

Özkan'a (2003) göre insanlar arasındaki iletişimin en temel araçlarından biri olan dil, milletlerin geçmişten devraldıkları bir mirastır. Dil yoluyla insanların birbirlerini, geçmişten bu güne ve de geleceğe yönlendirmesi sağlanmaktadır. Ortak dil ortak kader birliği demektir. Aynı dili konuşan insanların aynı geçmişe sahip oldukları, aynı kültürü paylaştıkları, aynı alışkanlık ve değerlere sahip olduk bilinmektedir.

Dil bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Aynı dili konuşan insanlar millet denilen sosyal varlığın temelini oluşturur. Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum hâline getirir... Dolayısıyla dil ferde toplumunun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır (Kaplan, 1987). Bu donanım yabancılaşma insanların içinde yaşadıkları topluma yabancılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü insanların yaşadıkları topluma yabancılaşmadan, ona uyum sağlayarak yani sosyalleşerek hayatlarını devam ettirmeleri, o toplumun kültürünü, inanç ve değerlerini benimsemeleriyle gerçekleşmektedir. Bu ise nesillere dil yoluyla aktarılabilmektedir.

Bütün insan kültürünün temelini oluşturan ve insan topluluğunu yaratan dildir (Porzig, 1990). Dilini yüceltemeyen toplumların zamanla başka kültürlerin tutsaklığında debelenmesi ve kültürünü unutarak yabancılaşması kaçınılmazdır (Ergin, 1999). Çünkü "dil ve kültürde bir şeyler iyi gitmediği zaman bütün kurumlarda da bir şeyler iyi gitmemeye başlar" (Doğan, 1999, 3).

Dil kültürü oluşturan önemli unsurların başında yer alır. Bu konumuyla dil, bir toplumun kültürü içinde şekillenen tüm birikimleri temsil edecek işlev yüklenmektedir. Günlük alışkanlıklar, öfkeler, sevinçler ve değer yargıları dil yoluyla ifade edilmekte ve tanımlanmaktadır. Bu işlevi nedeniyle de dil ve kültür arasında kaçınılmaz bir bağ

bulunmaktadır. Bu nedenle de dil ile kültür sürekli etkileşim içindedir (Doğan, 1999, 3). “Kültür hayatının sağlıklı gelişiminde, benimsenebilir bir dil..., ortak bir dünya görüşü ve hayat anlayışı, anlaşılabilir bir sanat ve edebiyat telakkisi... gibi unsurların vazgeçilmez bir yeri vardır” (Miyasoğlu, 1999, 13). Yine Miyaslıoğlu’na (1999, 21) göre sanatta ve edebiyatta kullanılan dilin anlaşılabilirliği, bu alanlarda verilecek eserlerle halka inilebilmeyi sağlayacaktır. “Dil ile ortaya konulan sanat eserleri, diğer alanlara göre daha belli ve göze çarpar nitelikte bir kültür taşıyıcısıdır”.

Dil ve Eğitim

İnsanlık tarihi üzerinde etkili olan faktörlerden en önemlisinin eğitim olduğu bilinmektedir. Nitekim Immanuel Kant, toplumun sahip olduğu bilginin en önemli kaynağının eğitim sistemi olduğunu belirtmektedir. Yeryüzünde yaşayan insanlar, birbirleriyle rahat ve hızlı bir şekilde iletişim sağlayabilmektedir. Her şeyin süratle gelişip değişmekte olduğu bir dünyada hayat süren toplumların, kendi öz kültürünü koruyabilmesinde ve daha güçlü bir duruma gelebilmesindeki en önemli faktör yine eğitimidir (www.wikipedia.org, 2009).

Bireylerin toplumsallaşmasında ve de toplumsal bilincin oluşmasında eğitim en önemli kurumlardan biridir. Ertürk'e (1982) göre eğitim, “bireyin kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istenilen yönde davranış değişme meydana getirme sürecidir.” Bu tanıma göre eğitim, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesinin amaçlandığı bir süreçtir denilebilir.

Eğitim yoluyla bireylere toplumun tarihi, kültürü, inanç ve değerleri öğretilerek bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı uyumları sağlanmaktadır. Yine eğitim yoluyla bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel davranış yönlerinden gelişerek istenilen birey olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu yapılırken eğitimde kullanılan dilin sade, anlaşılır ve ortak bir dil olması öne çıkmaktadır. Bunların yanında dilin geliştirilmesi çağa uygun yeni anlamlarla donatılması da önem arz etmektedir (Özkan, 2003).

Bireyler dünyaya geldiği anda sosyal olmayan varlıklardır. Fakat toplum öyle bir çevredir ki, bu sosyal olmayan varlıkları, içine girdiği andan itibaren kendisine benzetmeye çalışır. Bireylerin toplumu benimsemesi yani sosyalleşmesi toplumun bekası için gereklidir. Bir toplum, bireyelerine lisanını, ahlakını, estetik zevkini, ilmi

mantığını, teknik yeteneklerini aşamazsa yaşayamaz (Kaplan, 1990). Bunların bireylere aktarımında ise en etkin kurumların başında eğitim gelmektedir.

Kültür kapısını açan anahtar, dildir, eğitimidir; daha doğrusu dil eğitimi ve öğretimidir. Dil eğitimi Avrupa kültür dünyasında, kamusal nitelikli bilginin üretildiği, geliştirildiği, eleştirildiği, sorgulandığı ortamlar olarak okullarda ve özellikle üniversitelerde en önemli gündem maddesini oluşturmakta, konuya ilişkin olarak sürekli bir arayış kendini göstermektedir.

Dil ve Öğrenme

İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir (Özden, 2008). Bu değişikliğin nasıl olduğu ile ilgili çok farklı görüşler vardır. Öğrenmenin uyarıcı ve davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ileri süren davranışçı yaklaşım yetersiz bulunmuş, sonraları yerini, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları olduğunu öne süren yaklaşımlar almıştır.

Öğrenme dili içerir: dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuğunu vurgulamışlardır. Vigotsky' ye göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır (Akt. Can, 2006).

Vygotsky, çalışmalarını, bilişsel gelişimde “sözlü düşünce” başlığı altında, dilin rolü üzerine yoğunlaştırmıştır. Vygotsky' e göre tüm kişisel psikolojik süreçler, çocuk ve yetişkinler arasında oluşan etkileşimle başlar. Bunun etkileşimin en önemli öğelerinden biri dildir. İnsanların bütün kişisel psikolojik süreçleri, kültür tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar (Vygotsky, 1998).

Vygotsky, bilişsel süreçlerin gelişiminde sosyal öğrenme, sosyal semboller ve sosyal ilişkiler yoluyla kültürün içselleştirildiğini vurgular. Kültürel miras sosyal araçlar ve dil yoluyla aktarılır. Dil, düşüncenin bir ögesi olduğundan, dil olmadan düşüncenin ortaya çıkması ve ifade edilmesi, soruların sorulması, düşüncede kavramlar ve kategorilerin oluşturulması, geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurulması mümkün değildir. (Çeçen, 2000). Özetleyecek olursak; sosyal çevre kültürü ve dili oluşturur, dil kavram gelişimini etkiler, kavramlar düşüncenin temel taşlarıdır, böylece dil düşüncüyü etkiler.

1. Vygotsky, Düşünce ve Dil kitabında dil ve öğrenme üzerine çalışmalarından bahsederken dilin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi olduğunu vurgulayıp, bu iki olgunun arasındaki ilişkileri belirtmiştir. Özetle şu sonuçlara ulaşmıştır (Vygotsky, 1998, 72).
2. Düşünce ve konuşma öz oluşum bakımından farklı köklere sahiptir
3. Çocukta konuşmanın gelişmesinde düşünce öncesi bir aşama, düşüncenin gelişiminde ise dil öncesi bir aşamanın varlığı kesinlikle saptanabilir.
4. Bu ikisi belirli bir ana kadar birbirlerinden bağımsız doğrultular izlerler.
5. Belirli bir noktada bu doğrultular kesişir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşmada ussal hale gelir.

Son madde çok dikkat çekicidir. Vygotsky bir seviyeden sonra insanın, düşünürken sözlü düşündüğünü yani sözcüklerle düşündüğünü, hatta problem çözerken kendi kendine iç sesle konuştuğunu vurgular. Bütün bu düşünceleri bir cümleyle anlatmak istersek, Vygotsky' nin aşağıdaki sözü ana düşünceyi belirtecektir:

“Çocuğun zihinsel gelişimi düşüncenin toplumsal araçlarına yani dile egemen olmasına bağlıdır” (Vygotsky, 1998, 81). Dilin öğrenilmesi ise toplumsal ve kültürel çevreyle ilgilidir. Çocuğun toplumsal, yani dilsel çevresi olmadan, dil edinmesi olası görülmemektedir. Başka bir anlatımla, dilsel etkileşim, toplumsal, kültürel bağlamın varlığıyla gerçekleşir ve değer kazanır. Bireylerin birbirleriyle anlaşmalarında, sorunlarının çözümünde, dilin önemi büyüktür. Edebiyatta, şiirde, sanatta, tiyatrodaki halk kitlelerine ulaşacak, yani halkın anlayacağı dilden eserler vermek, hem halkın bilinçlenmesi, hem de eserlerin uzun süre anlaşılabilirliğini koruması açısından önemlidir. Geçmişten bu güne intikal eden sözlü ve yazılı kültür ürünlerinin, bu güne kadar varlığını sürdürmelerindeki en büyük etken; anlaşılır, sade ve halkın genelinin anlayabileceği bir dille yazılmış, söylenmiş olmalarıdır (Vygotsky, 1998).

2.1.2.Yabancı Dil Nedir

Yabancı dil, bireyin kendi ana dili dışında konuştuğu dildir. İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan, ancak başka bir milletle iletişim kurmak için öğrenilmesi gereken dile yabancı dil denir. Asutay' a (2007) göre yabancı dilden kastedilen şey aslında yabancılığından çok “farklılığı” yani bizimkinden farklı bir dil oluşudur.

Küreselleşme anlamında giderek küçülen dünyamızda farklı toplumlar arasında iletişim çok önemli hale gelmiştir. Günümüzde, iletişim çok yönlü ve farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Yabancı dil bilmek başka uluslarla iletişim kurmada kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü, ülkemizde yabancı dil öğretiminin amacı zaten anadilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır. Bu bağlamda ülkemizin kalkınmış ülkeler arasındaki yerini alabilmesi için eğitim sistemimizin gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaması gerekir.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, çağdaşlaşmanın temel amacı evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmektir. Evrenselliğe erişebilme ise bir yönüyle zengin bir bilimsel ve kültürel birikimden, diğer yönüyle de iletişimden, dolayısıyla uluslar arası kabul gören yabancı dillerin en verimli şekilde kullanılabilmesinden geçmektedir. Yabancı dillerin temel işlevi, haberleşme ötesinde çeşitli ilişkileri ve paylaşımı gerçekleştirmektir. Uygarlık değerlerinin daha akıcı özümsemesi de iletişimde sağlam bir yabancı dil ve kültür bilinci ile gerçekleşebilecektir (MEB, 2009).

Ülkemizde, ekonomik ve politik nedenlerle, aklımıza ilk gelen yabancı dil, İngilizce olmaktadır. Lurda'ya (2004, 314) göre, İngilizce, anadil olarak değil fakat ikinci dil olarak daha fazla insan tarafından konuşulmaktadır. Bu da İngilizcenin gerek meslek hayatında gerekse özel yaşamda önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Yıllardır, birçok insanın, ortak amacı; İngilizceyi öğrenerek modern yaşamın, uluslararası ve küresel projelerin bir parçası olmaktır (Hüllen, 2005, 3). Dünyanın çeşitli bölgelerinde İngilizce öğrenmek ne kadar önemli ve gerekli ise, Türkiye'de de bu durum aynıdır. Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır (MEB, 2006).

2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde öğretimin niteliğini iki temel öge belirler. Bunlar, öğrenci ve öğretmen özellikleridir. Hem öğretimin hem de öğrenmenin yönünü belirlediği için öğretmen özellikleri, üzerinde durulması gereken temel konu olarak görülmektedir. Bern Eğitim Müdürlüğü'nün himayesinde ve Hans Badertscher denetiminde yürütülen bir çalışma sonucunda, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ve yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgili bir dizi önerilerde bulunmaktadır (Badertscher, 2000, 223-244). Bunlar:

- Öğretmenin öğrettiği dile karşı tutumunun olumlu olması,
- Yabancı dil öğretimiyle ilgili çeşitli yöntemleri bilmesi,
- Konu merkezli tiyatro ve rol oyunlarında becerisinin olması,
- Kolay alıştırmaları doğaçlama yoluyla yapabilecek kadar tiyatro eğitimi alması,
- Öğrenme tekniklerini bilmesi,
- Edebiyat okumalı, yeni yayın ve edebi eğilimleri bilmeli, dil tarihi ve dil kültürüne ilgili olmalı.
- Öğrencilere kendilerini yazılı ve sözlü ifade etmede okumanın önemini anlatmalı ve öğrencilerde okuma hevesi uyandırmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinde kendilerine güven duymalarını sağlamalı,
- Doğru yazma alıştırmaları yapmalı,
- Öğretmen, doğru yazma ve konuşmaya özen göstermelidir. Konuşma ve yazmada yanlış yapan bir öğretmenin, öğrenciler karşısında inandırıcılığını kaybedeceği unutulmamalıdır.
- Çocuk ve gençlik psikolojisini bilmeli, onlarla rahat iletişim kurabilmeli,
- Yabancı dili iletişim aracı olarak kullanılmalı, öğrenci isteklerine zaman ayırmalıdır

Yukarıda sıralanan önerilere ilave olarak şunlar söylenebilir (Badertscher, 2000, 223-244):

- Yabancı dil öğretmenlerinin her iki dile (anadil ve hedef dil) ve kültürüne iyi düzeyde egemen olması, her iki dildeki benzerliklere ve iletişim engeli oluşturabilecek dilsel ve kültürel kaynaklı farklılıklara öğrencilerin dikkatlerini çekebilmelidir.
- Teknoloji kullanımı ve araç geliştirmede yetkin olmalıdır.

İyi bir yabancı dil dersi, geleneksel yabancı dil öğretiminde olduğu gibi sınıfta öğrenci ile öğretmen arasındaki diyalog çerçevesinde gerçekleşmez. Öğrencilerin gerçek dilsel durumlarla yüz yüze gelmesi, hedef dilin konuşulduğu ortamda bulunması veya hedef dili konuşanlarla iletişim fırsatı bulması gibi ders dışı gerçek durumlar, yapay dil öğretiminin beraberinde getirdiği kısırlığı ortadan kaldırır ve bireye dil ile davranış arasındaki ilişkiyi kavrama olanağı sağlar. Çağdaş dil öğretiminde olabildiğince gerçek metinlerle çalışılmasına ve öğrencilerin hazır bulunmuşlukları ve ilgilerini dikkate alan konulara yer verilmesine karşın, genellikle öğrencilerin öğrendiklerini etkin olarak uygulamakta zorlandıkları görülmektedir. Öğrencinin öğrendiklerini etkin olarak uygulayamayışı da, öğrenme isteğini olumsuz etkilemektedir.

Dil öğretiminde üç temel ilke esas alınmalıdır (Badertscher, 2000, 223-244).

Bunlar:

Dil öğretimi öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir. Öğrenciler daha önce kazanmış oldukları dilsel yetenek ve becerilerini yabancı dil dersinde çeşitli durumlar oluşturularak etkin olarak kullanabilmelidir. Örneğin; kendini tanıtmaya, arkadaşlarını ve öğretmenini tanıma, kendisiyle ilgili iz bırakan yaşantıları dile getirme, güncel olayların sınıf ortamına taşınması, gelecekle ilgili düşünceler vs. Öğrenci ders dışındaki yaşamında olduğu gibi ders içinde de çeşitli roller üstlenerek yabancı dil öğrenmeyi toplumsal yaşamın bir parçası olarak algılamalıdır.

Dil öğretimi etkinlikler yoluyla yapılmalıdır. Dili bir kurallar dizisi olarak sunmak yerine, dilin etkin olarak kullanımı sağlanmalıdır. Yani dilsel eylem benimsenmelidir. Dilsel eylem, konuşma, dinleme, okuma, yazma, düşünme, dille deney yapma, bir sorunu dil ile aşabilme gibi dilsel etkinliklerin tüm biçimleri dil öğretiminde işe koşulmalıdır.

Dil öğretiminde kullanılan her türlü araç-gerecin içeriği anlamlı olmalıdır. Dersin içeriği öğrenci için anlamlı olmalıdır. Edinilen bilgi ve davranışlar hem şimdiki yaşamı hem de gelecekteki yaşamını ilgilendirir nitelikte olmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde çok farklı süreçler bir arada yürütülmeli ve yabancı dil edinimi için gereken tüm ortamların yaratılması gerekmektedir. Şimdi sırasıyla bu süreçlere değinilecektir.

Dilbilgisi Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisine yer verilirken önceliklerin belirlenmesi öğrencilerin dile karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmesi bakımından önemlidir. Kocaman (1983, 162), yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yerini su sözlerle dile getirmiştir:

“Yeni yaklaşımların dilbilgisini arka plana atmasıyla dilbilgisinin yeri hakkında çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Burada unutulmaması gereken; dilbilgisi ikincil öneme geçse de, dil öğretiminde vazgeçilmez bir yeri vardır. Dilbilgisi çalışmaları da ancak iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlı olacaktır.”

Dilbilgisinin belli bir düzene göre öğretilmesi, öğrencinin gelişim hızına göre kolaydan zora doğru sıra izlenmesi, öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin ve meraklı kılar. Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi yadsınamayacağı gibi salt dilbilgisi öğretimine dayalı dil öğretimi de benimsenmemektedir. Dilbilgisi iletişim gereksinimleri doğrultusunda, bağlam içerisinde öğretilmelidir. Dersin içeriğini dilbilgisi değil, iletişim durumları oluşturmalıdır (Şahin, 2006).

Sözcük Öğretimi

Sözcük öğretimi de yabancı dil öğretiminin temelini oluşturur. Sözcükler, içerik bildiren ve yapı oluşturan sözcükler olmak üzere ikiye ayrılır. İçerik bildiren sözcükler, yeni bir iletişim gereksinimine göre sürekli değişir ve gelişirler. Yapı oluşturan sözcükler ise, sınırlı sayıdadırlar ve değişmezler. Bunlar, tanımlık, adıl, bağlaç ve ilgeçlerdir (Heyd, 1990, 192). Birey, günlük yaşamda oldukça fazla sözcükle karşılaşılacağı için, bir çırpıda hepsinin öğretilmesi olası değildir. Sözcük öğretimine, temel söz varlığından başlanmalı ve sözcükler bağlam içerisinde öğretilmelidir. Hedef

dilde birçok durumda sık sık ortaya çıkan sözcüklerden başlanarak yazmada ve konuşmada en çok kullanılan sözcükler verilmelidir. Bir sözcük öğretilirken, telaffuzu, yazımı ve anlamı birlikte verilmelidir. Her sedyen önce, öğrencilerde yapı bilgisi ve anlama becerileri geliştirilmelidir. Bunlar:

- Sözlük kullanımı,
- Bileşik sözcükler,
- Ekler ve işlevleri,
- Anahtar sözcükler,
- Bilinenler yardımıyla bilinmeyen tahmin etme,
- Uluslararası sözcüklerden yararlanma olarak sayılabilir.

Bir dil öğrencisinin bir sözcüğün hem sözlük anlamını hem de dilbilgisel kullanımını bilmesi gerekir. Ancak böylece hedef dilde sağlıklı iletişim kurulabilir. Harmer' a göre bir sözcüğü bilmek; sözcüğün anlamını, kullanımını, çeşitli biçimlerini (sıfat, zarf, fiil, isim, kök, ek almış hali ve zamanlara göre aldığı biçim) ve dilbilgisel kullanımını bilmek demektir (Harmer, 1991, 158). Löschmann, yabancı dilde sözcük öğretimiyle ilgili olarak, öğrencilerin sözlük kullanımında ustalaşmasının ve sözcük kullanmada, sözcüklerin anlamlarını çıkarabilecek strateji ve teknikler edinmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Löschmann, 1993, 9). Bir sözcüğün sözlükte birden fazla anlamı olabilir. Çok anlamlı sözcüklerin hangi bağlamda ne anlama geleceği, hangi sözcüklerle ilişkilendirildiğinde farklı anlam kazanacağı öğrencilere öğretilmelidir. Sözcük öğretimiyle ilgili olarak MEB'in 380 sayılı kararında; "sözcük öğretiminde, sözcüklerin anlamları eşyanın kendisi gösterilerek, resim kullanılarak, dramatize edilerek, bilinen sözcükler ve zıt anlamlı sözcükler kullanılarak yapılabilir" şeklinde ifade yer almaktadır (MEB, 1973). Ders içi etkinliklerde, sözcük öğretimi yapılırken de öğrenci odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi, sınıftaki etkinliklerin öğrencilerin yasayarak öğrenmesini sağlayacak biçimde oluşturulması ve öğretmenin otoriter konumunu yol gösterici rolüne dönüştürmesi, öğretim ve öğrenmeyi daha etkili ve başarılı kılacaktır.

Yabancı Dil Öğrenme-Öğretim Ortamı

Öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişimdir (Ulusoy, 2004, 28). Bireyin davranışında meydana gelen değişimler de, bireyin çevreyle olan etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Bu etkileşim duyu organları yoluyla gerçekleşir. Diğer bir deyişle, bireyler, görerek, duyarak, dokunarak, koklayarak ve tat alarak etrafında olanları anlamaya çalışır. Öğretim ortamları düzenlenirken de, bireyin duyu organlarını etkin bir biçimde kullanabilecek görsel-işitsel unsurların öğretim ortamına taşınması öğretimin etkinliğini artıracaktır. Öğrenmede duyu organlarının rolü ile ilgili çalışmalar, özellikle Howard Gardner'ın geliştirdiği "Çoklu Zeka Kuramı" öğrenmede bireysel farklılıkları ön plana çıkarmış, birden fazla duyu organına hitap edecek zengin öğrenme-öğretim ortamının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda görselliğin ayrı bir yeri olduğu sürekli üzerinde durulan konu olmuştur. Bu anlayışa temel oluşturabilecek araştırmalardan biri Çilenti tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Çilenti, 1991, 57).

Öğretim ortamının diğer ve önemli bir boyutu da, öğrencilerin kendilerini öğrenme sürecinde ruhsal olarak rahat hissedecekleri, her türlü korku ve çekingenliğin olmadığı ortamın oluşturulmasıdır (Yıldız, 2003, 66-68). Öğrenci yanlışlarının her an düzeltilmesi yerine, gerektiğinde düzeltilmesi, özellikle öğrenci hedef dilde konuşurken yaptığı yanlışların anında düzeltilip konuşmanın bölünmemesi, öğrencinin öğrenme isteğinin yüksek tutulması açısından önemlidir.

Yabancı Dil Öğretiminde Araç ve Teknoloji Kullanımı

Yabancı dil derslerinde öğrenme hedeflerine ve öğrenci özelliklerine göre çeşitli araç ve teknolojiler kullanılır. Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından önemli görülmektedir (Demirel, 1993, 24). Teknolojinin egemen olduğu günümüz dünyasında öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki donanımları öğretimin yönünü ve niteliğini belirler. Adıgüzel (2005, 358-359) günümüz öğretmenlerinin teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmelerinin önemini vurgulamakta ve teknoloji okuryazarlığını da; bilgilerin davranışa dönüştürülmesi, verimlilik ve öğrenmeyi geliştirmek için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Teknoloji, verimli okuma, yazma, araştırma ve bilgi kaynaklarına

ulaşma olanağı sağlar. (Lawless, 2003, 56). Heyd (1990, 185-192), iletişim araçlarının yabancı dil dersindeki işlevlerini şu şekilde dile getirmektedir:

1. Bilgi verici işlevi. (Vurgu, ritim, yabancı kültür ve yaşam hakkında bilgi verir.)
2. Öğrenciyi etkin hale getirir. (okuma, alıştırma yapma, dinleme, konuşma)
3. Yönlendiricidir (Resimler yardımıyla metin anlaşılmaya çalışılır. Belirli bir tempoda dinlenen kaynaktan alıştırma yapmaya zorlanır. Farklı renkler yardımıyla öğrencinin dikkati belirli bilgiler üzerine çekilir.).
4. Öğrenme isteğini artırır (Ders ilgi çekici hale dönüşür.).
5. Dersin daha akıcı olmasını sağlar, yabancı dilin konuşulduğu ortam oluşturulur.

Bütün bunların yanında, bilgiye daha kolay ve daha ucuza erişim sağlaması, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi, etkin ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olması da iletişim araçlarının işlevlerindedir.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde tartışılan konuların başında, yeni teknolojilerle *Öğrenen Belirleyici Model* gelmektedir (Breuer, 2001, 87; Dohmen, 1999, 44). Eğitimciler, ruhbilimciler, eğitim politikacıları ve ekonomi uzmanları Öğrenen Belirleyici Model'in, geleceğin öğrenme biçimi olması gerektiği konusunda hemfikirdirler (Dietrich, 2000, 1). Friedrich özellikle birçok mesleki alanda toplumsal, bilimsel ve teknolojik değişikliklerin yol açtığı bilgi patlaması ve buna bağlı olarak bilginin hızlı bir şekilde eskimesi bilgi aktarmaya dayalı geleneksel okul anlayışının, öğrenciye kendi kendine öğrenme beceri ve yetkinliğini kazandırmayı ve *yaşam boyu öğrenme* için hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (2002, 2). Seksenli yılların ortasından beri bilgi ve iletişim teknolojisi alanındaki gelişmeler de kendi kendine öğrenme tartışmasına büyük bir ivme kazandırmıştır. Yeni teknolojilerde kendi kendine öğrenme için oldukça geniş olanaklar bulunduğu vurgulanmaktadır. Özellikle bireyin zaman ve mekândan bağımsız olarak, öğrenme malzemelerini etkileşimli bir şekilde kullanabilmesi, daha kolay, daha hızlı ve daha ucuza bilgiye ulaşabilmesi, öğrenme arkadaşı ve öğrenme danışmanlarıyla dünya çapında iletişim olanaklarına erişebileceği dile getirilmektedir. Eğitim ve eğitim psikolojisi alanlarında da, öğrenen belirleyici model düşüncesinden hareketle ilgi, öğretimden öğrenmeye kaymıştır. Böylelikle birey,

ders ortam ve öğretmen davranışlarından bağımsız olarak öğrenmede etkin konum elde etmektedir. Ayrıca Friedrich, batı toplumlarında, okul dışında, kurumlardan bağımsız öğrenmenin, yetişkinlerin de ilgisini çektiğini vurgulamaktadır (2002, 2).

Çağımız insanından beklentiler oldukça artmıştır. Bu yüzden bireyin bilgi ve beceri kazanmadaki rolü her zamankinden daha fazla ön plana çıkmıştır. Tabii ki bu, eğitim kurumlarının sonu anlamına gelmez. Eğitim kurumlarından, üstlendikleri rollerini yeniden gözden geçirmeleri; amaç, içerik, donanım, uygulama ve değerlendirme konularında çağın gereklerine uygun düzenlemelere gitmeleri beklenmektedir (Schmidt, 2005, 17).

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına bağlı olarak iki öğrenme biçimi ön plana çıkmıştır. *Öğrenen Belirleyici Model ve Kendi Kendine (Otonom) Öğrenme*.

Öğrenen belirleyici modelde birey, neyi, ne zaman, nasıl öğreneceği gibi temel konularda kendisi etkilidir (Weinert, 1982, 102). Diğer bir deyişle, birey öğrenme hedefleri, öğrenme stratejileri, öğrenme yeri ve zamanı, öğrenme yardımı ve denetimi ve özellikle de öğrenme içeriğinin belirlenmesinde etkilidir. Tough, *Öğrenen Belirleyici Model*'de bir öğreticinin hedefe dayalı yönlendirmesiyle başarının artacağına işaret etmekte ve bireyin kendi etkinlikleri kadar öğretmenin öğretici davranışlarının da önemli olduğunu vurgulamaktadır (Tough, 1989, 433). Öğretmenin içeriği düzenleme ve öğreticilik becerisi *Öğrenen Belirleyici Model*'in ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Kendi kendine (Otonom) öğrenmede ise, birey herhangi bir eğitim kurumuna ve öğretmene bağlı olmadan, planlama, öğretim malzemelerinin seçimi ve uygulanmasında tamamen bağımsız ve kendisi sorumludur (Dickinson, 1987:11). Öğrenen belirleyici modelde öğrenen ve öğrenme çevresi arasındaki karmaşık etkileşim oldukça önemlidir. Sorun çözme, çalışma yetisi ve bilişsel yeti gibi içsel etkenlerin yanında, öğrenme çevresi ve olanakları gibi dışsal etkenler de öğrenen belirleyici modelin ana öğeleridir (Breuer.2000:89)

Ders içi etkinliklerin çeşitli malzeme ile desteklenmesi, soyut bilgi ve kavramların somutlaştırılması ve bilgilerin kalıcılığını artırır. Wagenschein/Martin'in (1968, 80). genetik olarak adlandırdığı ders modeli, çocuklara daima *değişken, yapılandırılmış ve güdüleyici* malzemeler sunulması ilkesine dayanmaktadır. *Değişken* malzemeler çocuğun değişik öğrenme koşulların ve bilgi seviyesini dikkate alan, değişik talep seviyelerini tanıyan ve de değişik öğrenci tiplerini dikkate alan

malzemelerdir. Malzemelerin *yapılandırılmış* olması, onların ilgili konu alanlarının yapısını dikkate alması, değişik boyutlarını göstermesi ve modelleştirmesi anlamına gelmektedir. Bunlar:

- Görsel malzemeler. “Bir resim bin sözcükten daha etkilidir” düşüncesinden hareketle, ders içerikleri görsel malzemelerle desteklenmelidir..
- İşitsel malzemeler. Vurgu ve tonlamanın doğru öğrenilmesine katkı sağlar.
- İşitsel görsel malzemeler. Dilin kullanıldığı ortam, kişiler arası mesafe, iletişimi etkileyen dil dışı öğeler (el, yüz hareketleri, toplumsal konum, coğrafi konum, cinsiyet ve kültürel öğeler) içeriğin destekleyicisi olarak sunulmalıdır.
- Çalışma yaprakları. Öğrencilere öğrendiklerini sınama olanağı sağlar.
- Bir durumu canlandırma.

Malzemelerin *güdüleyici* olması ise, onların ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi ve zamanda kullanılması demektir. Malzemelerin, öğretilecek konunun daha kolay anlaşılması ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayıcı olması gerekir. Malzemelerin hazırlanmasında öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır.

Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir niteliğin gözlemlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut, 1984, 225). Bir eğitim programının belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaştığının saptanması ölçme değerlendirmeyi gerekli kılar. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen unsurların olup olmadığı, varsa aksaklıkların nereden kaynaklandığının belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yürütülen programın değerlendirilmesi;

- Veri Toplama,
- Verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,
- Etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşur (Demirel, 2003, 186).

Yabancı dil derslerinde, sınavlar dört temel dil becerisini (dinleme anlama, konuşma, okuma ve yazma) ölçer nitelikte olmalıdır. Sözlü beceriler genellikle bireysel, diğer beceriler ortak yapılıdır. Yabancı dil öğretiminde sınav türü, seçilen yöntem, öğretim elemanının bilgi ve becerisine göre değişiklik gösterir. Demirel (2004, 115), yabancı dil öğretiminde kullanılan sınavları şu şekilde belirlemiştir:

1. Yazılı sınavlar

- a. Çeviri
- b. Dikte
- c. Yazılı anlatım (Kompozisyon)
 - Güdümlü
 - Seçmeli
- d. Kısa cevaplı
 - Açık uçlu
 - Doldurmalı
- e. Çoktan seçmeli

2. Sözlü sınavlar

Heyd (1990, 195-214), yabancı dil öğretiminde yapılan sınavları aşağıdaki gibi sınıflamıştır:

- A- Duyuşsal-iletişimsel becerileri sınavan testler:
 - 1- Dinleme anlama
 - 2- Okuma anlama
- B- Üretimsel-iletişimsel becerileri sınavan testler:
 - 1- Yazılı beceriler
 - 3- Sözlü beceriler
- C- İletişimsel durumların değerlendirilmesi.

Değerlendirmelerde geleneksel yaklaşım ve yeni yaklaşımlar arasındaki fark, bireyin iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kendini göstermektedir. Geleneksel anlayışta yapısal doğruluk belirleyici olurken yeni yaklaşımlarda iletişimsel başarı belirleyici olmaktadır.

Yazılı ve sözlü durumların değerlendirilmesinde ikilem yaşanmaktadır. Bir tümce dilbilgisel olarak tam doğru, fakat anlam olarak tamamen anlaşılmaz, aynı şekilde dilbilgisel olarak hatalı, fakat anlam olarak tamamen anlaşılır durumda olabilir. Bu yüzden iletişimde sadece doğruluk hedef alınmamalı, aynı zamanda anlaşılabilirlik ve ifadenin uygunluğu da değerlendirilmelidir (Heyd, 1990, 215).

Günümüz yabancı dil öğretiminde yeni değerlendirme ölçütleri geliştirilmiştir. Gibitz (2002) , “Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi” başlıklı yazısında yeni değerlendirme ölçütlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

İletişimsel yetinin değerlendirilmesi: Öğrencilerin birçoğu yabancı dil dersinde başarısız olmaktadır. Bunun nedeni genellikle dilbilgisel kaynaklıdır. Öğrencilerin dilbilgisi hataları çok fazla ön plana çıkarılmakta ve bunun sonucu olarak da öğrencilerde hata yapma korkusu olduğundan girişkenlikleri körelmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrencileri değerlendirmede, öğrencinin iletişimsel becerilere ne düzeyde egemen olduğu temel hedef olmalıdır. Öğrencinin iletişimsel yetisini, tümce öğelerinin kurala uygun sıra izlemesinden ve dilbilgisel doğruluktan daha önemlidir. İletişimsel yetinin algısal ve üretimsel olarak ne derece kullanılabilirdiği ön planda tutulmalıdır.

Düzye tanımlaması ve olumlu değerlendirme: Bir öğrencinin daima neyi yapamadığı değerlendirilir ve ne yapabildiği değerlendirilmez ise, öğrencinin öğrenme isteği körelir. Öğrencide öğrenme isteği uyanabilmesi için başarı duygusunu tatması gerekir. Başarı başarıyı getirir. Sınavlarda öncelikle öğrencinin neyi bilmediği değil, neyi ne düzeyde bildiği belirlenmeli ve değerlendirme sonuçları ışığında öğrenme açıkları giderilmeye çalışılmalıdır. Öğrenci başarısının ölçümünde olumlu değerlendirme temel kavramdır. Hatalar, dil öğreniminde normal kabul edilmeli ve dil öğretiminin temel ve yararlı unsurları olarak görülmelidir. Bu yüzden, notla değerlendirmenin yanında, ulaşılan seviye basamaklarının tanımlanması, değerlendirmeye yeni bir anlam katmaktadır.

Öz değerlendirme: Yabancı dil öğretimi alanında yapılan yeni çalışmalar, öğrenciye kendi kendini değerlendirebilme becerisi kazandırma yönündedir. Öğrencinin öğrenme sürecinde neleri ne düzeyde öğrendiğini değerlendirebilme becerisi kazanması, öğrencinin kendini denetlemesine ve yönlendirmesine yardımcı olacaktır. Bu anlayışın geliştirilmesi, Avrupa Komisyonunca hazırlanan “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” çalışmada vurgulanmış ve öğrencinin egemen olduğu farklı yabancı dil seviye basamaklarını kendisinin belirlemesi ve değerlendirmesi de öngörülmüştür (Gibitz, 2002)

Portfolyo ve Bilgilendiricilik Özelliği: Geleneksel başarı değerlendirme uygulamalarının yanında birçok ülkede “Dil Portfolyosu” uygulaması yapılmaktadır. Avrupa Komisyonu’nun teklifiyle İngilizce bir kavram olan “Portfolyo” Avrupa çapında geçerli bir dilsel belge olarak kullanılmaktadır. Portfolyo, Anglo-sakson ülkelerinde yabancı dil dışındaki alanlarda da kullanılmaktadır (Gibitz, 2002, 6-28). Portfolyo’da, hangi alan için düzenlenmişse, öğrencinin şimdiye kadar yaptığı çalışmalar, elde ettiği başarılar bir dosya içerisinde yer almaktadır. Yabancı dil için düzenlenen Portfolyo’da:

- 1. Dil Öğrenim Geçmişi:** Bu bölümde dil öğrenim geçmişi yazılmaktadır. Bu bölümde daha çok o dili öğrenmek için harcanan süre, dili öğrenmedeki amaç, nerede ve nasıl öğrendiği ve bu dilin kültürüyle olan etkileşim düzeyi açıklanmaktadır (Demirel, 2005, 75).
- 2. Başarı Tanımlaması:** Bu bölümde öğrencinin belirlenen seviye basamaklarında kendini hangi başarı düzeyinde gördüğü yer alır. Bu bölümde aynı zamanda, kendi dışındaki (öğretmen, idareci vs.) kimselerin değerlendirmesine de yer verilebilir.
- 3. Dil Dosyası:** Dil dosyası kişinin öğrendiği yabancı dilde aldığı tüm belgelerin yer aldığı bölümdür. Bireyin amaç dilde yazmış olduğu yazılar ya da yapmış olduğu her türlü çalışma, bildiri, kitap gibi yayınlar, aldığı diploma ve sertifikaların bu bölümde yer alması istenmektedir. Bu belgeleri tarih ve adlarıyla ya da örnekleriyle dosyada bulundurması gerekmektedir.

Geleneksel değerlendirme anlayışında öğrenci sınavda başarısızlık duygusu yasarken, portfolyo uygulaması sayesinde öğrenci, neler yapabildiğini gösterme fırsatını bulabilmektedir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi de süreç değerlendirmede kullanılan Puanlama Yöntemi (Rubrik) çalışmalarıdır. Puanlama yöntemi, öğrencilerin çalışmalarını ölçmekte kullanılan bir değerlendirmedir. Kullanım amacına göre çok çeşitli şekillerde oluşturulabilen puanlamalar, üç temel ortak özellik taşımaktadırlar:

1. Puanlamalar, belirlenen hedefi (davranış, edim, v.b.) ölçmeye odaklıdır.
2. Başarımı belirlemede bir derecelendirme aralığı kullanılmaktadır.
3. Dereceyi belirleyen düzeylere göre düzenlenmiş, özel edim ölçütleri içermektedir (Picket ve Dodge, 2001, 3).

Değerlendirme, hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini saptayıp gerekli önlemleri almak için izleme, sorunları saptama, her bir öğrencinin başarısını belirleme amacıyla yapılır. Değerlendirmede, kendini değerlendirme envanteri, ünite değerlendirme formu, projeler, yorumlayıcı-temellendirici-yaratıcı konuşma ve yazma teknikleri kullanılır.

Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Etmenler

Yabancı dil öğreniminde bireyin öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen bir dizi etmen vardır. Bu etmenler *İçsel ve Dışsal* olarak iki başlık altında toplanabilir.

İçsel etmenler, doğrudan bireyin kendinden kaynaklanan, o güne kadar geçirdiği dilsel ve dil dışı yaşantıların dil öğrenimine etkisi olarak görülebilir. Aynı şekilde kişinin ruhsal ve bedensel durumu da içsel etmenler içerisinde yer alır. Kişinin ruhsal olarak yabancı dil öğrenmeye hazır ve istekli olması, bedensel olarak dil öğrenmeye engel bir durumunun olmaması öğrenimi kolaylaştırırken, bunun tersi durumlar yabancı dil öğrenimi için engel oluşturur. Dışsal etmenler ise, bireyin davranışını etkileyen, yönlendiren ve değerlendiren her türlü dış etkilerdir.

Yabancı dil öğrenimini etkileyen etmenlerle ilgili bazı kuramlar geliştirilmiştir (Arend, 1997:8-9). Bunlar:

Karşıtlık Kuramı: Fries (1945) ve Lado (1957) tarafından geliştirilen ve davranışçı görüşe dayanan karşıtlık kuramına göre birey, ikinci dil ediniminde büyük ölçüde öğrenilen birinci dilin yapısal etkisi altındadır; her iki dilde aynı olan kurallar

kolay ve hatasız öğrenilirken farklı yapıların öğrenilmesinde sorun yaşanır (Heyd, 1990, 14) Bu kurama yöneltile en önemli eleştiri, karşıt öğeler ileri sürüldüğünün aksine daha kolay öğrenilmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğreniminde, bireyin yabancı dile karşı tutumu, güdülenmesi ve kültürel etmenler de dikkate alınması gereken konulardır. Yalnızca anadil etmeni üzerinde durmak doğru değildir.

Özdeşlik Varsayımı: Selinker (1972) tarafından ortaya atılan bu varsayım, insan beyninin evrensel dil edinim düzeneğine sahip olduğu görüşünden hareketle, birinci ve ikinci dil edinim sürecindeki ortak yönleri vurgular. Bu varsayıma göre, farklı anadilleri olan bireyler ikinci bir dili doğal öğrenme sırasına göre öğrenir. Her ne kadar birinci ve ikinci dil ediniminde ortak yönler olsa da, yabancı dil öğrenimi, birinci dil öğreniminden farklı bilişsel, duyuşsal ve toplumsal etmenlerin etkisi altındadır. Yabancı dil öğretiminde bu üç konu üzerinde önemle durulmalıdır.

Kültürlenme Varsayımı (Schuman, 1978): Bu varsayıma göre, yabancı dili öğrenen ile hedef dili konuşan kimse arasındaki toplumsal ve ruhsal mesafenin derecesi, dil öğrenim süreci için önemli bir etken olarak görülür. Yani iletişime aynı zamanda hazır olma bakımından, karşılıklı kişisel ve kültürel kabul ve hoşgörü, dil öğrenimi için belirleyici olan güdülenmenin yönünü belirler. Öğrencinin öğrenmekte olduğu dile ve o dili konuşan toplumsal gruba karşı olumlu bir tutum içinde olması o dili öğrenme isteğini çoğaltır ve bunun doğal sonucu olarak öğrenme işlemi kolaylaşır (Ekmekçi, 1983, 110). Dilini öğrendiği toplumun yaşam ve kültürünü benimsemeyen, üstelik ona karşı çıkan bir öğrencinin başarılı olma şansı azalır (Schumann, 1978, 143).

Monitör-Modeli (Krashen, 1989, 78): Bu model, bilinçli-güdümlü dil öğrenimi ile bilinçsiz-doğal dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi vurgular. Bu modelin temel düşüncesi, dil öğrenen yetişkin bir birey, kendisine yeterli zaman tanıdığı anda, daha önce öğrendiği kural bilgileriyle oluşturduğu denetleme düzeneği yardımıyla kendiliğinden iletişimde bulunabilir. Krashen bu modeliyle dil edinimi ve dil öğrenmeyi birbirinden ayırır. Bu model bütün dilbilgisi yapılarında aynı derecede iyi çalışmaz. Karmaşık tümcelerde modelin çalışmadığı görülür. Anadilde karşılığı bulunmayan dilsel ve kültürel farklılıkların göz ardı edilmesi bu kuramın eksik yönü olarak görülebilir.

Ara dil Varsayımı (Selinker, 1972): Bu varsayıma göre öğrenci, anadili ile öğrenmekte olduğu yabancı dil arasında, hem anadilin hem de hedef dilin özelliklerini taşıyan (Interlanguage) bir dil geliştirir. Geliştirdiği dil her iki dilin yapısına da

uymayabilir. Birey geliştirdiği ara dil sayesinde bilinmeyen bir kelimeyi bağlamdan çıkarmaya, renmiş olduğu hedef dilin kurallarıyla hedef dildeki bir ifadeyi anlamaya çalışır. Öğrencinin geliştirdiği ara dil iletişim işlevini yerine getirdiği sürece hata olarak görülmemelidir. Geçiş süreci olarak algılanmalıdır. İletişimin gerçekleşmediği durumlarda ise, hata kaynakları araştırılmalı ve ilgili konular yeniden islenmelidir.

Tamamlama Kuramı: İnsanın gelişimine paralel olarak aşamalar halinde dilsel olmayan, öznel genel işleme düzeneği (Problem zme yetisi) de gelişir. Bu düzenek ergenlik dönemine kadar dil ediniminde önemli bir paya sahiptir. Bu düzenek, yabancı dil edinim düzeneğiyle bağlantılıdır. Bu bağlantının sonucu olarak, ses edinimi, biçim edinimi ve tümce edinimi sırasında öğrenmede değişiklikler meydana gelir. Aynı zamanda anadil ediniminde olduğundan farklı hata kaynakları oluşur. Doğal yabancı dil edinimini savunan “Felix ve Krashen” ın aksine, tamamlayıcı model ile yabancı dil dersinde iletişimci yöntem savunulmakta ve bilişsel yöntemle bağlantı kurulmaktadır (Heyd, 1990, 22).

Anadil ediniminde birey dili sorgulamadan öğrenirken, yabancı dil rgenimi sırasında birey sorgulayıcı bir yaklaşım sergiler. Anadil kullanımı bireye sınırsız bir dilsel özgürlük sağlarken, yabancı dilde birey o kadar zgr değildir; dil kullanımı sınırlı ve yaratıcılık, öğrenilmiş sözcüklerle kısıtlıdır.

2.1.2.2. Yabancı dil ğretimi, ilke ve yöntemler

Yirminci Yüzyılda yabancı dil öğretimini daha iyi öğretmek için etkili yollar aranmıştır. İnsanlar dil ğretimi probleminin sadece yeni bir yaklaşımın ve yöntemin bulunmasıyla zleceğine inanmışlardır. Dil bilim teorileri; yapısalcılık, Piaget sosyo-dilbilim teorisi, Chomsky'nin doğalcılığı, davranışcılık, sosyolojik teori, sosyo-dilbilim ve pragmatik teoriler gibi teorilerde yaklaşım ve yöntemlerin formüle edilmesine katılmıştır. Birçok dilbilimci, ses dilbilimi teorisine ve öğrenme teorisine dayalı yöntemlerin her yerde bağımsızca yabancı dil ğretiminde kullanılabileceğini düşünmüşlerdir.

Yabancı Dil ğretiminde Temel Alınan İlkeler

Yabancı dil ğretim yöntemlerinin sınıf-içi başarısı büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Demirel (2004)'e göre yabancı dil ğretiminde temel alınan ilkeler şoyledir:

Dört Temel Beceriye 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 Somuttan Soyuta Doğru Öğretme: Yabancı dil öğretiminde, önce basit cümle kalıplarından başlayarak birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır.

Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma: Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, kavramların ve cümle yapılarının 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.

Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma: Sınıf-içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır.

Verilen Bilgilerin Günlük Yasama Aktarılmasını Sağlama: Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerekir.

Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama: Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır ve öğretmen tarafından dikkate alınmalıdır.

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

Yukarıda sayılan ilkeler ve yöntemler, öğrencilerin zihinsel seviyelerine ve yaş gruplarına göre değişebilmekte ve farklı uygulamalara imkân tanımaktadır. Örneğin, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler henüz kendi ana dillerine ilişkin bilinçli bir çözümleme yapmadıkları için öğrendikleri yabancı dil yapılarına ve zamanlara ilişkin mantıklı bir açıklamaya ihtiyaç duymazlar. Bu yaş grubuyla gerçekleştirilecek yabancı dil öğretiminde, soyut düşünme dönemine henüz geçmedikleri için ana dilleri

olabildiğince az kullanmalı, görsel, işitsel ve etkileşime dayalı araçlara ve tekniklere ise mümkün olduğunca fazla yer verilmelidir.

Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Günümüzde yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, konuşma diline ağırlık verilmesi üzerine düzevarım (direct) yöntemi daha sonra da kulak-dil alışkanlığı (audio-lingual) yöntemi kullanılmaya başlanmış son zamanlarda da özellikle iletişimci (communicative) yöntem ön plana çıkmıştır. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde Dilbilgisi Aktarma Yöntemi'nin (Grammar Translation Method) yerini almıştır. 1950'lerde başlayıp 1970'lere kadar ise; Sesbilim Yöntemi (Audiolingual Method) çok popülerdi. Chomsky'nin biçim değişimi (transformasyonel) dilbilgisinin ortaya çıkmasıyla, yapısalcı ve davranışçı temelleri olan Sesbilim Yöntemi 1970'lerde önemini yitirmiş ve özellikle Birleşmiş Milletler' de Sessiz Öğretim Yöntemi (The Silent Way), Fiziksel Cevap Yöntemi (Total-Physical Response) İletişimsel Dil Öğrenme Yöntemi (Communicative Language Learning) ve Yeni Bilgiyi Elde Etme Yöntemi (Suggestopedia) gibi yöntemler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı yöntemler kısaca şunlardır (Demirel, 2004):

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi (The Grammar Translation Method)

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle gelişmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Başlangıçta klasik metot olarak adlandırılan bu yöntem özellikle Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılmıştır (Larsen-Freeman, 1986, 4).

Bu yöntem dil öğretiminde hala en popüler ve favori modellerden biridir. O eğitim reformlarına karşı dirençli ve belli standartta olan, geniş çaplı kullanılan bir yöntemdir. Ama bazıları tarafından bu yöntemin, öğrencilerin hedeflenen dilde iletişim yeteneklerini geliştirmekten daha çok dilbilgisini vurgulamasından dolayı dil öğretimine hemen hemen hiç katkıda bulunmadığı söylenir. Öğrenci her zaman ana dilinin etkisinde kalır; çünkü bütün açıklamalar ve çalışmalar ana dili kapsamaktadır. Dahası bu yöntem dilin doğasını ya da nasıl öğrenildiğini kapsayan hiçbir pratik ve teorik araştırmaya dayalı değildir (Demirel, 2004). Larsen-Freeman (1986)'a göre yöntemin kullanım özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Dilin kurallarını öğretmek esastır. Öğretim anadil kullanımıyla yapılır. Telaffuz fazla önem taşımaz. Çeviri esastır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli bir konudur. Ancak bu gelişim ezberlemeyle yapılır. Bu yöntemde öğretmen geleneksel bir rol üstlenmiştir. Sınıfın otoritesidir. Öğrenci, öğretmen ne söylerse onu yapar ve öğretmen ne biliyorsa onu öğrenir.

Doğrudan öğretim (Düzevarım) yöntemi (The Direct Method)

Bu yöntem, 1950'lerde ortaya çıkmış dünyada çok yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. 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 düzevarım 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, 1993, 33-34).

Görerek öğrenme ve örneklendirme, bu yöntemin başarısında rol oynayan önemli etkenlerdir. Örneğin bir kelime öğretilirken o kelimenin karşılığı olan nesne öğrencilere gösterilerek yabancı dildeki anlamı söylenir. Yöntem öğretmenin aktifliğine dayanır. Öğretmen akıcı olarak hedef dili kullanmalıdır (Demirel, 1993, 34). Düzevarım yönteminin kullanım özellikleri şöyle gibi sıralanabilir. Dersler, diyaloglar ve kısa fıkra anlatımıyla başlar. Gramer ve yeni sözcük öğretimi sözel olarak yapılır. Sözcük öğretimi görsel araç, pantomim ile yapılır. Dilin yoğun bir şekilde kullanılması hedeflenmiştir. Telaffuz öğretimine zaman verilir. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına rağmen, öğrenci dilbilgisi çeviri yöntemine kıyasla daha aktiftir (Larsen-Freeman, 1986, 24).

Sesbilim yöntemi (Kulak-Dil Alışkanlığı) Yöntemi (The Audiolingual Method)

Bu yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Özellikle II. Dünya savaşı sırasında Amerika'da geliştirilmiştir (Larsen-Freeman, 1986, 31).

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, 1993, 37).

Bu yöntem hedeflenen dilin bilimsel analizlerine ve davranışçı sosyologların teorisine, davranışçı formasyonuna dayanır (Demirel, 2004).

Aşağıdakiler bu yöntemin karakteristik özellikleridir:

- Tanımlama, yapısalcı ve 1950'lerin dilbiliminin karşılaştırmasına dayanır.
- Mimik ve küçük ezberleme tamlamalarına bağlıdır.
- Yapısal bölümleri tekrar alıştırmaları yoluyla öğretir.
- Morfolojiden çok söz dizimine odaklanır.
- Kelime içerikle öğrenilir.
- Kaset ve görsel araç kullanılır.
- Telaffuza odaklıdır.
- Doğru cevaplarla hızlıca güçlendirilir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine göre dil bir alışkanlıklar dizgesidir. Dil öğrenme, alışkanlık kazanmadır. Dil öğretimi sırasında çözümlene değil karşılaştırma yapılmalıdır (Ay, 1997, 19). Fakat, bu yöntem popülaritesini 1960'lardan sonra kaybetmiştir. Alıştırmalara ve ezbere çok önem verdiğinden dolayı iletişim becerisini kazandırmakta başarısız olmuştur.

Yeni bilgiyi elde etme Yöntemi (Suggestopedia)

Sovyet sosyolojik araştırmalarının üzerine Lozanov (1979) yabancı dil öğretiminde rahatlamayı kullanarak yeni bilgiyi elde etme yöntemini geliştirmiştir. Bu yöntemde müzik büyük rol oynamıştır ve bu yöntemin takipçileri derslerini klasik müzik eşliğinde ve öğrenciler rahat sandalyelerde otururken hazırlamışlardır. Sadece bu yolla öğrenciler yeni bilgiyi elde etmiş olur. Bu yöntemin zayıf yönü, eğer sınıflarda rahat sandalye ve CD çalar olmazsa ne olacağını bilemememizdir. Rahatlatılmış bir

beyin ve konforlu bir atmosfer belki de sadece bu yönteme değil başka bir yönteme de yardımcı olabilir (Demirel, 2004).

Sessiz öğretim yöntemi (The Silent Way)

Bu yöntem Yeni Bilgiyi Elde Etme Yöntemi'nin tersine etkili tartışmaların yerine anlama ve kavramaya dayalıdır. Bu yöntem, öğrenmeye problem çözme yaklaşımı getirmektedir. Öğretmen her şeyi öğrencilere açıklamaktan çok, sessiz kalır. Yöntem; ters olmasından, öğretmene uzak olmasından, genel bir çizgi içinde olmasından ve sınıf ortamının elverişsiz olmasından dolayı eleştirilir (Demirel, 2004).

Bütünleştirilmiş yaklaşım (Integrated Approach)

Geleneksel yöntemler öğrencilere dili iletişimde kullanma konusunda gerçek tecrübe kazandırma fırsatı vermeyince başarısız oldular. Bu yüzden becerilerin karıştırılması ve dilin parçaları dil öğretiminde-dil öğrenmede önem kazandılar. Bu karıştırma dört beceriyi (dinleme-okuma-konuşma-yazma) ve kelime bilgisi, heceleme, telaffuz, söz dizimi, anlam ve kullanım gibi ilgili ya da çağrışım yapan becerileri de kapsar. Ödeve dayalı, içeriğe dayalı ve iletişimsel yaklaşımlar karışım becerilerinin genel çeşitleridir. Bu yaklaşımlarda ikili ve grup çalışmalarını kullanmak öğrenciler arası etkileşimi, işbirliğini artırır (Demirel, 2004).

İletişimsel dil öğretme yöntemi (Communicative Language Teaching)

Gerçek iletişim ihtiyacı bu yöntemin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yöntemin özelliği; dilin fonksiyonlarıyla birlikte konuşabilme yeteneğinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin, umulduğu gibi kullanabildiğini savunmasıdır. Stillerin özelliğine ve sessiz iletişime dikkat çekecek olursak, bu yöntem öğretmenleri sadece metnin yapısını değil aynı zamanda güncel iletişimi de öğretme konusunda cesaretlendirir.

- Bu yöntemin ana özellikleri şunlardır:
- İletişim tekniklerinde akıcılık ve düzgünlük ilkelerini göz önünde bulundurur.
- Sadece dilbilgisi ve dilbilime değil iletişime de odaklıdır.
- Öğrencilerin dili daha iyi kullanabilmesi için pragmatik ve fonksiyoneldir.
- Dili prova etmeden kullanır.

Anlama-kavrama (cognitive theory) teorisine dayalı olan bu yöntem ses biliminde (audiolingualism) ihmal edilen yaratıcılık ve dili anlamlı kullanmaya dikkat eder. Görev Temelli Öğretme (Task-Based Teaching) ve İçerik Temelli Öğretme (Content-Based Teaching) yöntemlerinin bu yönetime dayalı olduğu söylenir.

İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil uzmanları, iletişim amacıyla yapılacak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında kavramsal-işlevsel yaklaşımdan, sınıf içinde kullanılacak yöntem olarak da iletişimci yaklaşımdan söz etmektedirler. Bu uzmanların önde gelen ortak kanıları, dilin öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ders programlarının hazırlanışında diğer bazı yöntemlerle uzlaşmaya gidilmesi yönündedir. Böyle bir uzlaşma öğrencilerin gereksinimlerine ve öğretim koşullarına göre ayarlanır (Demirel, 1993:44). İletişimci yaklaşımın kullanım özellikleri: Öğretim öğrenci merkezlidir (Hossinni, 1991:140). Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır. Öğretim etkinlikleri daha çok diyalog, problem çözme, benzetim ve eğitsel oyunlara dayanır.

Beyin temelli öğrenme (Brain-Based Learning)

Bu öğrenme teorisi beyin yapısı ve fonksiyonlarına dayalıdır. Eğer beyin normal kapasitesinden fazla zorlanmışsa, öğrenme görülebilir. Her insan muazzam çalışan bir beyinle doğar. Geleneksel okul sisteminde bazen cesaretsizlik, aldırış etmeme, cezalandırma gibi nedenler beynin normal öğrenmesini engeller.

- Bu yaklaşım su özelliklere dikkat çekmektedir:
- Beyin, tat ve koku alma gibi paralel özellikteki birçok işlemi aynı anda yapabilir.
- Öğrenme bütün psikolojiyi meşgul eder.
- Anlam için araştırma modelden elde edilir.
- Duygular modeller için tehlikelidir.
- Beyin parça ve bütünle uyumlu ilerler.
- Öğrenme, hem dikkatli odaklanmayı hem de çevresel algılamayı içerir.
- Öğrenme, hem bilinçli hem de bilinçsiz ilerlemeyi içerir.
- İki çeşit hafıza vardır: boyutsal ve hareketsel.
- Boyutsal hafızada, olgular doğal yerleştirildiği zaman en iyi şekilde anlaşılır.
- Öğrenme mücadeleyle arttırılır ve tehditle engellenir.

- Her beyin eşsizdir.

Bu prensipler doğrultusunda eğitimciler, öğrencilerin takım halinde öğrenmesine ve çevresel öğrenmeyi kullanmasına öncülük etmelidirler. Öğretmenler öğrenmeyi gerçek problemler çevresinde yapılandırmalıdır; aynı zamanda öğrencileri sınıf ve okul dışında da öğrenme konusunda cesaretlendirmelidir (Demirel, 2004).

NLP-Sinir dili programlaması (Neuro-Linguistic Programming)

NLP, sosyolojinin pozitif ve kullanılabilir etkilerini içermesi nedeniyle güçlü bir düşüncedir. Neuro; beynimizi nörolojiyle nasıl kullanabileceğimizi, nasıl programlayabileceğimizi, farklı yollarla nasıl düşünebileceğimizi ifade eder. Bu dönüşüm amaçlarımızın başarıya ulaşmasına yardımcı olur. NLP' yi güvenle deney yapma ve farkı fark etme üstünlüğünün bir başarısı olarak düşünebiliriz.

NLP, beyin temelli öğrenmenin birçok kavramını paylaşır: Dünya'da yaşadığımız her şey beynimize nörolojik kanallarla aktarılır. Yaşamımızdaki iyi ya da kötü anlarda; 'deneyimlerimiz' iç deneyimlerimize görüntü (visual), ses (auditory), vücut duyarlılığı (kinesthetic), koku (olfactory) ve tat (gustatory) olarak dönüştürülür. Bu beş duyu (VAKOG) beynimizin doğal dilini oluşturur.

NLP, duyguların ifadesini değerlendirir: Su anda yapılan sinirbilim araştırmaları öğrenmede yeri olan algılama kadar duyguların da gerekli olduğunu gösterir. Bir başka deyişle duygular öğrenmede kritik bir öneme sahiptir. Bugün düşünce ve duygunun birlikte çalıştığını ve bilginizi zenginleştirmek için bir bütün olarak görev yaptığını biliyoruz. Eğer eğitim; öğrencinin heyecanla, korkuyla, sinirle, umutla konuşmasını sağlamaya odaklanır ve bunu amaç edinebilirse öğrenciler onlara öğretilenleri hatırlamakta büyük başarı elde edeceklerdir.

NLP, öğrencileri öğrenme süreciyle meşgul eder ve bu, motivasyonu yüksek seviyede tutar. Her ne kadar onların dikkat seviyesi az olsa da genç öğrencilerde motivasyonu yükseltmek kolaydır. Bunun en kolay yolu; onları eğlenceli ve unutulmaz yapabilmek için herhangi bir deneyimin çeşitli duyumsal niteliklerine odaklanmaktır.

NLP, çocukların yaratıcılığını artırır: Hayal gücü, fiziksel etkinliklerden daha güçlü olabilir. Öğrencilere, beyinlerinin kullanmadıkları kısmını nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yardım edersek, onların yaratıcılık kapasitelerinin gerçekte ne kadar olduğunu anlamalarına da yardımcı olmuş oluruz.

NLP, çocukların kendi baslarına insanların iç dünyasını anlamasına yardım edebilir: Eğer hissettikleri şeylerin kaynağını bulabilirsek; onların çocukluklarına döndüklerini, sevgi ve iyilik için emek harcadıklarını ve dış dünyayı umursadıklarını görebiliriz. NLP, küçük çocukları ve etraflarındaki insanları çevreye sorumlu hale getirir (Demirel, 2004).

Çoklu zeka teorisi (The Theory Of Multiple Intelligences)

Gardner'a göre; insan zekâsı 'hayatta karşılaştığı problemleri çözebilecek beceriye, etkili ürün yaratma yeteneğine ya da bir kültürde değerli olan hizmeti sunmaya, problemler yaratma ya da fark etme potansiyeline ve böylece yeni bilginin önemini kanıtlamaya sahip' olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004). Gardner; tüm insanların en az sekiz zekâyâ sahip olduğunu gösterir.

1-Sözel Zeka (Verbal / Linguistic Intelligence):

Hem sözlü hem de yazılı dille ve kelimelerle bağlantılıdır. İnsanlar okuma, şaka yapma, hikaye anlatma, şiir okuma, kelime oyunları, yaratıcı yazı, resmi konuşma, yeni kelimeler öğrenme ve tartışma gibi çok gelişmiş sözel zekaya sahiptir.

2-Mantıksal Zeka (Logical / Mathematical Intelligence):

Mantıksal zeka; muhakeme zincirini yönetebilme, örüntüleri ve sırayı tanıma yeteneğine sahip olmayı ifade eder. Bireylerden matematiksel zekaya sahip olanlar yap-bozdan, problem çözmekten, sayı ve matematiksel formüllerle çalışmaktan ve işlemlerden, nesnelere çözmekten, analiz etmekten ve soyut örüntülerle çalışmaktan zevk alırlar.

3-Müzikal Zekâ (Musical / Rhythmic Intelligence):

Müzikal zekâ; ton örüntüleri ve ritimleri kullanma ve hatırlama kapasitesine sahiptir. Bireyler şarkı söyleme, müzik aleti çalma, şarkı sözü yazma ve çok çeşitli müzik dinleyebilme zekasına sahiptirler.

4-Vücut Zekâsı (Bodily / Kinaesthetic Intelligence):

Vücut zekâsı; bir kişinin düşünce ve duygularını anlatırken vücudunu kullanma yeteneğidir. Bireyler dans etme, koşma, yüzme, elleriyle çalışma, vücut dilini kullanma, diğer fiziksel mimikleri yapma ve bir şeyin nasıl yapılacağını göstermede iyidirler.

5-Görsel Zekâ (Visual / Spatial Intelligence):

Görsel zekâ; şekilleri anlama ve düşünceleri somut hale getirme yeteneği ile ilişkilidir. Bireyler harita okuma, yeni yerlerde yön bulma, resim çizme, resim boyama, ilginç taslak ve model yapma ve nesne inşa etme zekâsına sahiptir.

6-Sosyal Zekâ (Interpersonal / Social Intelligence):

Sosyal zekâ; sözlü ve sözsüz iletişim kurma, işbirliği yapma, beraber çalışma, diğer bireyler arasında fark gözetme, dikkat çekme ve olayları başkasının bakış açısından görebilme yeteneği ile ilişkilidir.

7-Öze dönük Zekâ (Intrapersonal / Introspective Intelligence):

Öze dönük zekâ; kişinin iç dünyasını anlama, zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirme, ruhsal durum ve önsezi kapasitelerini kapsar.

8-Doğacı Zekâ (Naturalist Intelligence):

Doğacı zekâ; bireyin doğadaki modelleri sınıflandırma ve ayırt etme yeteneğidir. Bireyler çevrede olup bitenleri fark edebilen, doğa gezilerinden, hızlı aktivitelerden, kır yürüyüşü, kamp yapma gibi doğayla ilgili diğer sporlardan hoşlanan kişilerdir. Gardner, her insanın az ya da çok bu zekâlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bütün zekâların eşit şekilde değerlendirilmesi, öğretilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2004).

2.1.3. İngilizce

İngilizce, Batı German dillerine ait, İngiltere kökenli bir dildir. Amerika Birleşik Devletleri, Anglofon Karayipler, Avustralya, Birleşik Krallık, İrlanda Cumhuriyeti, Kanada ve Yeni Zelanda'da yaşayanların çoğunun anadilidir. İkinci dil ve resmî dil olarak dünya genelinde, özellikle İngiliz Milletler Topluluğu ülkeleri ve çok sayıda uluslararası örgüt tarafından kullanılmaktadır.

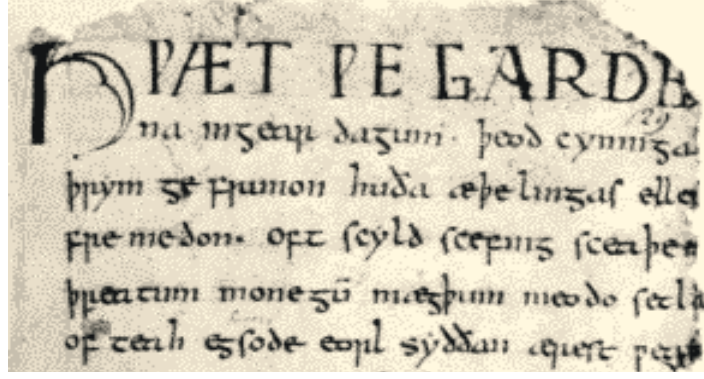
Modern İngilizce, anadili farklı olan insanların konuştuğu ilk "küresel ortak dil" ya da "lingua franca" olarak tanımlanmaktadır (Graddol, 1997). İngilizce iletişim, bilim, ticaret, havacılık, eğlence, radyo ve diplomasi alanlarında egemen uluslar arası yardımcı dildir. Dilin Britanya Adaları'ndan öteye yayılmasında Britanya İmparatorluğu'nun büyük payı vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nin II. Dünya Savaşı sonrasında artan ekonomik ve kültürel etkisi, İngilizcenin benimsenmesini önemli şekilde hızlandırmıştır (Graddol, 1997). Bazı alanlarda ve mesleklerde yeterli düzeyde İngilizce bilinmesi gerekir. Bundan dolayı bir milyarı aşkın kişi en az basit seviyede İngilizce konuşabilmektedir.

2.1.3.1. İngilizcenin Tarihsel Gelişimi

İngilizce, Germen kökenli bir dildir. Kavimler Göçüyle yer değiştirmiş Germen kavimlerinin Britanya Adalarında yaşayan Keltleri sürerek bu adalara getirdikleri dildir. Adını adaya yerleşen ve Saksonlarla karışan Angluslardan almıştır. Bu kavimler dillerine "Anglik" demişlerdir. Germen kavimleri tarafından Britanya Adaları'nda kullanılmasına dayandırılarak, filologlar tarafından kaynağının Almanca olduğu savunulmaktadır. Roma İmparatorluğu döneminde Britanya adalarına gönderilen rahipler, buraya Kitabı Mukaddes'in başlıca çevirilerinden birinin dili olan Latinceyi getirmiş ve uzun yıllar Latincenin etkisi bas göstermiştir. Daha sonra Kuzey'den gelen Norman istilaları ile "Normanca" denilen dil ile karışmıştır. Yönetici sınıf bu dili konuşurken köylü sınıfı olarak kabul edilen halk "Old English" yani İngilizceyi konuşmaktaydı. 1066'da Hastings Savaşıyla William the Conqueror (Fatih William) adaları ele geçirerek uzun yıllar boyunca Normancanın yerleşmesine sebep olmuştur. Normanların İngiltere'yi fethi, aynı zamanda İngiltere'nin son fethidir. İngiliz dilinin gerçek tarihi İ.Ö. 5. yy. boyunca Britanya'yı fetheden Germen kabilesinin adaya gelişle başlamıştır. Anglo'lar, Sakson'lar ve Jute'lar adı verilen bu kabileler günümüzde Danimarka ve Kuzey Almanya'nın bulunduğu yerden Kuzey Denizi'ni geçtiler. Bu sırada Britanya'nın yerlileri arasında Kelt dili hakimdir. Fakat Keltçe konuşanlar işgalciler tarafından kuzeye ve batıya sürülmüşlerdir. Bugünkü Wales, İskoçya ve İrlanda bölgeleri Anglo'lar Englaland'tan gelmişlerdir ve Englisc denilen bir dil kullanmışlardır. England (İngiltere) ve English (İngilizce) kelimeleri buradan gelmektedir (Kılıç, 2009).

Eski İngilizce (450-1100)

Eski İngilizce bu günkü konuşulan İngilizceden farklıdır (Şekil 1). Ana dili İngilizce olanlar bile eski İngilizceyi anlamakta güçlük çekmişlerdir. Yine de, modern İngilizcede kullanılan kelimelerin yarısına yakını köklerini eski İngilizceden almaktadır. Örneğin, be, strong ve water kelimeleri eski İngilizceden gelmektedir. Eski İngilizce 450-1100 yıllarına kadar konuşulmuştur (Kılıç, 2009).



Şekil 1. Eski İngilizcede Yazılmış Bir Şiirden Alınan Bölüm

Orta İngilizce (1100–1500)

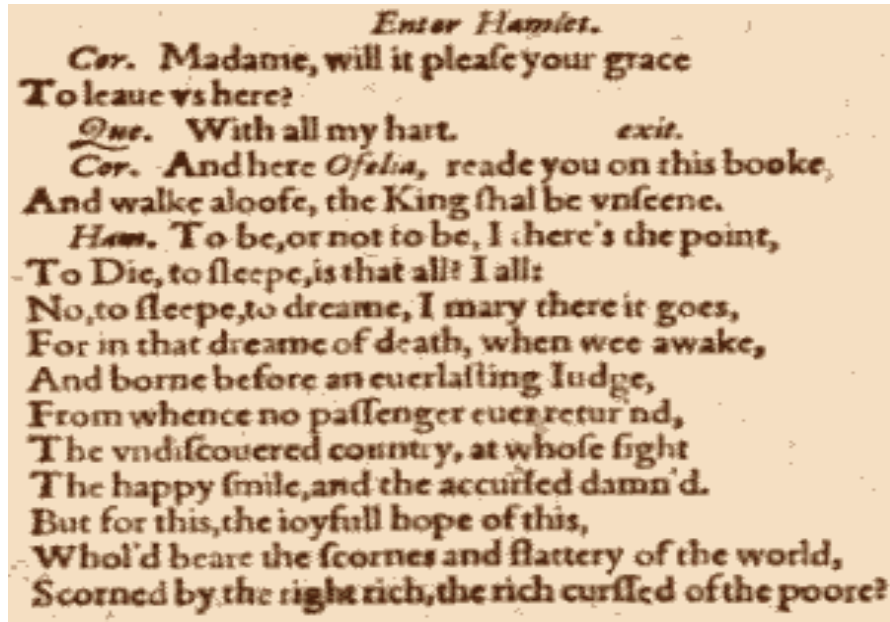
1066'da Normandy (modern Fransa'nın bir parçası) Dükü William the Conqueror İngiltere'yi fethetmiştir. Yeni fatihler (Normanlar) bir çeşit Fransızca dilini beraberlerinde getirmişlerdir. Bu dil kraliyet sarayında yönetici ve ticari sınıf arasında kullanılmaktadır. Bir dönem dilsel bir sınıflaşma yaşanmış, alt sınıflar İngilizce konuşurken üst sınıflar ise Fransızca konuşmuşlardır. 14. yy.da İngilizce Britanya'da tekrar baskın dil olmuş ama içersine birçok Fransızca kelime eklenmiştir. Bu dile orta İngilizce adı verilir. Fakat yine de bugün anadili İngilizce olanlar tarafından anlaşılması zordur. Fransızcanın etkisinde kalan ve 1100-1500 yıllarını kapsayan Orta İngilizce dönemine ait Chaucer tarafından yazılmış bir örnek Şekil 2'de verilmiştir.

And whan I sawgh he wolde never fine
To reden on this cursed book at night,
Al sodeinly thre leves have I plight
Out of his book right as he redde, and eke
I with my fist so took him on the cheeke
That in oure fir he fil bakward adown.
And up he sterte as dooth a wood leon
And with his fist he smoot me on the heed
That in the floor I lay as I were deed.
And whan he swagh how stille that I lay,
He was agast, and wolde have fled his way,
Till atte laste out of my swough I braide:
"O hastou slain me, false thief?" I saide,
"And for my land thus hastou mordrede me?
Er I be deed yit wol I kisse thee."

Şekil 2. Chaucer Tarafından Yazılmış Bir Orta İngilizce Örneği.

Erken Modern İngilizce (1500–1800)

Orta İngilizcenin son dönemlerine doğru telaffuzda büyük ünlü değişimi adı verilen ani bir değişim yaşanmıştır. Ünlü sesler gittikçe daha kısa söylenmeye başlanmıştır. 16.yy.ın başından itibaren Britanyalılar tüm dünyadan birçok halkla iletişime geçmişlerdir. Bunun ve Rönesans'ın etkisiyle dile birçok yeni kelime girdi. Matbaanın icadıyla da basılı metinlerde genel bir dil oluşmuştur. Kitaplar daha ucuz hale geldi ve daha fazla kişi okumayı öğrenmiştir. Matbaa aynı zamanda İngilizceye standart getirmiştir. Heceleme ve gramer durağanlaşmıştır. Birçok matbaanın bulunduğu Londra'nın lehçesi standart haline gelmiştir. 1604'te ilk İngilizce sözlük basılmıştır (Kılıç, 2009). İngiliz Edebiyatının temel taşlarından olan Shakespeare'in ünlü eseri Hamlet'te yer alan 'Olmak ya da Olmamak' ifadesi Erken Modern İngilizce'ye örnek olarak gösterilebilir (Şekil 3).



Şekil 3. Erken Modern İngilizce Dönemine Ait Shakespeare Tarafından Yazılan Hamlet' in Ünlü "To Be, Or Not To Be" Satırları

Geç Modern İngilizce (1800-)

Erken modern İngilizce ile geç modern İngilizce arasındaki temel fark kelime dağarcığıdır. Geç modern İngilizcede iki temel faktörden dolayı çok daha fazla kelime vardır. Bu faktörlerden ilki yeni kelimelere ihtiyaç yaratan endüstri devrimi ve

teknolojidir. Britanya İmparatorluğunun dünyanın dörtte birini ele geçirmesi ve bu ülkelerden yeni kelimeler adapte etmesi ikinci faktördür (Kılıç, 2009).

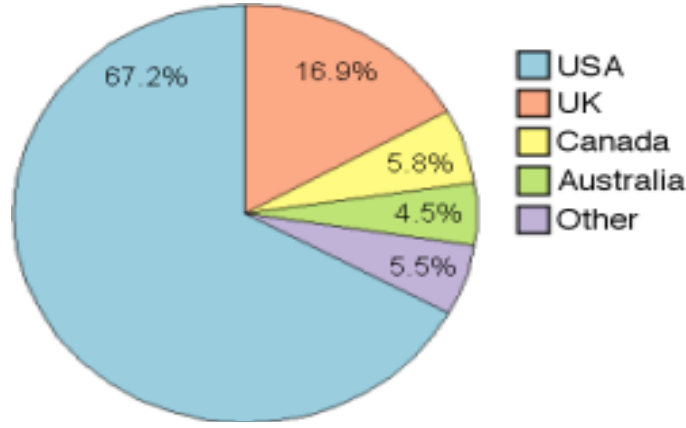
İngilizcenin Varyasyonları

1600 yıllarından itibaren Kuzey Amerika'nın kolonileşmesi, İngilizcenin farklı bir Amerikan varyasyonunun ortaya çıkmasıyla sonuçlandı. Bazı İngilizce telaffuzlar ve kelimeler Amerika'ya ulaştığında “donda”. Bazı bakımlardan Amerikan İngilizcesi modern Britanya İngilizcesinden çok Shakespeare'in İngilizcesine benzer. Britanyalıların “Americanisms” adını verdikleri bazı ifadeler koloniler tarafından korunmuş orijinal Britanya ifadeleridir ve zamanla anavatanlarında değişmişlerdir. Bunlar trash _ rubbish (çöp) , loan _ lend (ödünç vermek) fall _ autumn (sonbahar) gibi ifadelerdir. Bazıları, frame up gibi Hollywood gangster filmleri sayesinde tekrar Britanya'ya geri dönmüşlerdir. Amerikan İngilizcesi İspanyolcadan da etkilenmiştir. Amerika'nın batısına yerleşen İspanyolların etkisiyle canyon, ranch, stampede ve vigilante gibi İspanyolca kelimeler İngilizceye de girmiştir. Fransızca kelimeler Louisiana'dan ve batı Afrika kelimeleri köle ticareti sonucunda Amerikan İngilizcesini ve belirli ölçülerde de Britanya İngilizcesini etkilemiştir.

Bugün Amerikan İngilizcesi ABD'nin sinemada, televizyonda, popüler müzikte, ticarete ve teknolojideki üstünlüğünden ötürü daha etkilidir. Fakat bunun yanında dünya üzerinde İngilizcenin birçok başka varyasyonları vardır. Bunlar Avustralya İngilizcesi, Yeni Zelanda İngilizcesi, Kanada İngilizcesi, Güney Afrika İngilizcesi, Hindistan İngilizcesi ve Karayip İngilizcesidir.

İngilizcenin Konuşulduğu Yerlerin Coğrafi Dağılımı

İngilizce, Çince ve İspanyolcadan sonra ilk resmi dil olarak dünyanın en çok konuşulan üçüncü dilidir. Dünyada resmi dil olarak en çok kullanılan üçüncü dil olmasına rağmen, dünyada en çok kullanılan birinci dildir. Dünyada İngilizce iletişim dili olarak kabul edilir. Bu yüzden bir milyarı aşkın kişi en basit seviyede de olsa İngilizce bilmektedir. Bu yüzden İngilizce dünyanın en çok bilinen dilidir (Şekil 4).



Şekil 4. Anadili İngilizce olan insanların ülkelere göre dağılımı, 1997 verileri (Kılıç, 2009)

Dünya üzerinde İngilizceyi ana dil olarak kullanan insanların yaşadıkları ülkelere göre dağılımını gösteren pasta grafiğine göre İngilizce konuşan toplam nüfusun % 67,2 si Amerika Birleşik Devletlerinde, % 16,9'u Britanya'da, % 5,8'i Kanada'da, % 4,5'i Avustralya ve Okyanusya'da ve % 5,5'i de diğer ülkelerde yaşamaktadır.

2.1.4. Avrupa'da Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Programları

Avrupa çok dilli ve çok kültürlü toplumların bulunduğu bir noktadadır. Çok çeşitlilik insanlar arası iletişim, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ihtiyacını doğurmaktadır. 1976 yılında Konsey ve Eğitim Bakanlıkları Önergesi ile öğrenciye topluluğun diğer üyelerine ait en az bir dili öğrenme fırsatı yaratmayı, amaçlamaktadır. Bu zamandan beri Topluluğun yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında başarılı girişimleri olmuştur. 1989 yılında Lingua programının başlatılması da bu başarıyı pekiştirmiştir.

1995 yılında Avrupa Komisyonu Beyaz Kitabı'nda (özel politik alanda genel bilgileri ve eylem önerilerini içeren yönlendirme doküman) yer alan eğitime ve yetiştirmeye ilişkin amaçlar şunlardır;

1. Gençlerin topluluğa ait en az iki yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması
2. Yeni dil öğretme yöntemlerinin kullanımının desteklenmesi,
3. Avrupa yabancı dillerinin günlük hayatta kullanımının her öğretim kademesinde yaygınlaştırılması,
4. Topluluk dil ve kültür bilincinin erken yaşta oluşturulması.

Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir.

Yabancı dil yeterliliği bir zorunluluk halini almıştır. Bu nedenle, Avrupa eğitim sistemleri konuyla ilgili her çeşit ihtiyacın karşılanması doğrultusunda gerekli olan bütün çabayı göstermektedir. Genç Avrupalıların tümü okula gitmektedir. Okul birçoğu için dil becerilerini edinebilecekleri en uygun yerdir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde çocukların dil yeterliliği kazanmalarını sağlayan unsurların gözlenmesi ve incelenmesi çok önemlidir (Eurydice European Unit, 2001). Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturmuştur. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının 2001 yılında tanıtımı yapılmış, uygulamaları 2002'de başlamış, 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel 2003).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde yer alan *dil pasaportu*, kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerini gösteren, kişi tarafından düzenli olarak güncelleştirilen bir belgedir. Bu belge aracılığı ile Avrupa vatandaşları, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağına kavuşacaktır. Dil pasaportu tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standarttır. Dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyden oluşmaktadır. Dil becerileri ise, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, etkili konuşma, yazma olarak beş kategoride ele alınmaktadır. A1-A2 temel, B1-B2 orta, C1- C2 ileri düzeydir. *Dil öğrenim geçmişi*, kişinin dil öğrenme deneyimlerini içerir. *Dil dosyasında* ise kişinin dil öğrenimi sırasında yaptığı çalışmalardan örnekler bulunur. Avrupa ülkeleri beş coğrafi grupta toplanmaktadır. Bunlar Almanca konuşulan ülkeler ve Benelüks (Belçika, Hollanda, Lüksemburg); İngilizce konuşulan ülkeler; İskandinav ülkeleri; Akdeniz havzasındaki ülkeler; son olarak da Orta ve Doğu Avrupa ülkeleridir. Portekiz dışında bu grupta yer alan tüm ülkelerde zorunlu eğitim iki basamağa (ilk ve orta) ayrılmıştır. İlköğretimde zorunlu yabancı dil öğretimi, bu ülkelere ait eğitim sistemlerindeki yeni bir gelişmedir. Son on, yirmi yıldır yabancı dil öğretiminin ilköğretimde zorunlu hale gelmesi için çok ciddi çabalar harcanmıştır. Bu çabaların sonunda 1980'li yıllarda ve 1990'lı yılların başında Akdeniz havzasındaki grup da dahil hemen hemen tüm ülkelerde, yabancı dil öğretimi ilköğretim seviyesinde zorunlu olmuştur (Eurydice European Unit, 2001). Bütün Avrupa ülkeleri, yabancı dil öğretimini eğitim programının zorunlu bir parçası haline getirerek ve ilk yabancı dili daha erken bir yaşta öğretmeye başlayarak yabancı dil öğretiminin konumunu değiştirmiştir. 1970'li yıllarda ve 1980'li yılların başında Avrupa Konseyi uzmanları pek çok çalışmalar yayınlamışlardır. Bu çalışmalar pek çok

Avrupa ülkesinin yabancı dil öğretim programlarını ve ders kitaplarını etkilemiştir. Bu ülkeler okullardaki yabancı dil eğitimi için *iletişimci yaklaşımı* uygulamışlardır. 1960'lı ve 70'li yıllardan itibaren okullar iletişimsel becerilere çeviri ve dilbilgisinden daha fazla önem vermişlerdir. 1980'li yıllarda birçok ülkedeki öğretim programı, yabancı dil öğretiminde uygulanacak yöntembilimsel yaklaşımın açıkça tanımlanmasına ilişkin ihtiyacı belirtmiştir (Eurydice European Unit, 2001).

Avrupa Ülkelerinde İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimi

2002/03 öğretim yılında İrlanda ve İskoçya hariç bütün ülkelerde bütün öğrenciler örgün eğitim süreci içerisindeyken bir zorunlu ders olarak en az bir yabancı dili öğrenirler. İrlanda'da bütün öğrenciler İrlanda dilini ve İngilizce konuşurlar. Belçika, Slovakya İngiltere ve Bulgaristan gibi ülkeler hariç diğer ülkelerde bu gereksinimlere bağlı olarak dil öğrenimine ilköğretimde başlamak zorundadır. Bu ülkelerde yabancı dil öğrenimi uygulamada ilköğretimde başlar. Ayrıca Bulgaristan'da 2003/04, Belçika'da (flaman toplumunda) 2004/05 öğretim yılından itibaren ilköğretimde bir yabancı dili öğrenmek zorunlu olmuştur. Belçika'da (Almanca konuşan topluluk), Almanya'da Baden- Württemberg, İtalya ve Avusturya'da yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfından itibaren öğretilmesi zorunludur. Danimarka'da öğrenme yaşı dokuz ve Yunanistan'da sekiz'e doğru kaydırılmıştır. İtalya ve İngiltere'nin Galler bölümü hariç bütün öğrenciler zorunlu eğitimin sonunda en az bir yabancı dili öğrenmeleri zorunludur (Eurydice, 2005). İkinci yabancı dili öğrenme bütün doğu ve batı Avrupa ülkelerin, EFTA/EEA (European Free Trade Association- Avrupa serbest ticaret topluluğu) ülkelerinde genel ortaöğretim okullarında eğitim programının bir gerekliliğidir. Dört ülkede (Estonya, Lüksemburg, İsveç ve İzlanda) iki yabancı dil öğretimi ilköğretimden itibaren öğretilmektedir. Lüksemburg'da bütün öğrenciler hem almanca ve Fransızca'yı ilköğretim ikinci sınıftan itibaren öğrenirler. Her iki dilin resmi statüsü olmasına rağmen, buna rağmen öğretim programında yabancı diller olarak göz önünde bulundurulmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretim 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu temel öğretime geçmesiyle ilköğretim birinci kademedeki verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla, Türkiye'de yabancı dil öğretimi resmi olarak 10 yaşında başlamaktadır. Ancak bazı özel okullar öğrenci ve velilerin isteklerine bağlı olarak dil öğretimine daha erken yaşlarda verebilmekteler (Tök ve Arıbaş, 2008).

2002 verilerine göre birçok ülkede, ilköğretimde öğrencilerin %50 si veya daha fazlası en az bir yabancı dili öğrenmiştir. Lüksemburg'da bu eğitimin bu kademesinde öğrencilerin %80 iki dil ya da daha fazlasını öğrenmiştir. Estonya, İsveç ve İzlanda'da öğrencilerin %10 bir dili öğrenmişlerdir. Türkiye'de 2004/2005 Öğretim yılında İlköğretim birinci kademede yabancı dil öğrenen öğrencilerin oranı: Almanca 0.036, Fransızca 0.005, İngilizce 99.9, Rusça 0.013.

Tablo 1. Avrupa'da 2001/02 Öğretim Yılında İlköğretimde Öğrenilen Dil Sayısına Göre Bütün Öğrencilerin Dağılım Yüzdesi

Ülke	1	2
Belçika	45.5	(.)
Hollanda	33.3	(-)
Çek Cumhuriyeti	39.3	4.4
Avusturya	3.6	93.3
Danimarka	48.8	(-)
Polonya	-	(:)
Almanya	-	(:)
Portekiz	-	(:)
Estonya	56.5	24.6
Slovenya	46.3	(-)
Yunanistan	43.7	0.8
Slovakya	36.6	2.7
İspanya	85.9	1.2
Finlandiya	55.3	13.1
Fransa	-	(-)
İsveç	66.8	12.1
İrlanda	4.5	(-)
İngiltere	-	(:)
İtalya	83.0	0.1
İzlanda	28.3	14.7
Kıbrıs	52.8	(:)
Lihtenştayn	-	(:)
Letonya	55.2	1.1
Norveç	100	(-)
Litvanya	51.6	0.0
Bulgaristan	34.9	0.4
Lüksemburg	19	80.8
Romanya	59.7	(-)
Macaristan	(:)	(:)
Türkiye	99.0	(-)

Kaynak. Eurostat, New Cronos May 2004. Türkiye ile ilgili veriler Milli Eğitim Bakanlığı APK istatistik bölümünden sağlanmıştır. 1: Birinci yabancı dil, 2: İkinci yabancı dil, (-): Uygulanmamaktadır veya değer sıfır, (:): Bilgi yok

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim yabancı dil zorunlu bir ders olarak okutulmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler %100 bir yabancı dili öğrenmektedir. İlköğretimdeki durumun tersine, genel ortaöğretim ikinci kademedeki hiçbir ülke yabancı dil öğrenmeyen öğrencilerin oranını bildirmemişlerdir.

İlköğretimde En Çok Öğretilen Dil İngilizcedir

Belçika ve Lüksemburg hariç bütün AB ülkelerinde İngilizce ilköğretimde öğretilen en yaygın dildir. 10 ülkede, ilköğretim seviyesinde öğrencilerin %50’ den fazlası İngilizce öğrenmektedir. Lüksemburg’da en çok öğretilen dil Almancadır. Merkezi ve batı Avrupa ülkelerinden Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovakya’da Almanca öğrenen öğrencilerin oranı %10’dan fazladır. Fransızca ise Belçika flaman toplumunda ve İrlanda’da en yaygın öğrenilen dildir. Fransızca’yı öğrenen öğrencilerin oranı bu ülkelerde %10’ dan fazladır. İlköğretimde ne kadar erken yabancı dil öğrenilirse, öğrenenlerin oranı o kadar artmaktadır. Malta ve Norveç’te ilköğretimin başından beri İngilizce zorunlu yabancı dildir. Fransızca, Lüksemburg’da ilköğretimin ikinci sınıfından itibaren zorunlu dildir. Ancak, Belçika’nın flaman toplumunda ilköğretimde yabancı dil öğrenmek zorunlu olmadığı halde, öğrencilerin %35’i Fransızca öğrenmektedir (Eurydice, 2005). Türkiye’de Avrupa birliği ülkelerinde olduğu gibi, en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. En çok öğretilen ikinci dil ise Almancadır (MEB, 2005).

Avrupa ülkelerin çoğunda yabancı diller sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Yedi ülkede, (Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İspanya, Polonya, Slovakya, Bulgaristan, Romanya) yabancı diller sadece branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Almanya’da yarı uzman (semi-specialist) yavaş yavaş yerini sınıf öğretmenlerine bırakmaktadır (Eurydice, 2005). Türkiye’de de ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretimi 2006’ya kadar genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ancak, sınıf öğretmenlerinin ilköğretimin ilk beş yıllık döneminde bütün derslere girmesine dayalı sistem 2006 yılından itibaren kalkmış ve Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen branş derslerine sınıf öğretmeni yerine, branş öğretmenlerinin girmesini kararlaştırmıştır (MEB, 2005).

Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi başlangıcında konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bir yabancı dilde iletişim bütün beceriler için yeterli olmayı gerektirir. Yabancı dillerin bütün resmi müfredatı dinleme, konuşma, okuma ve

yazma becerilerin öğretimini esas almaktadır. Bu dört beceriyle ilişkili eğitim amaçları daima eşit düzeyde sıralanmamıştır. Önceliklerin belirgin olduğu durumlarda, özellikle ilköğretim düzeyinde konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkılmakta ve bu beceriler üzerinde odaklanılmaktadır. Eğitim programlarında ilköğretim seviyesinde, özellikle dokuz yaş ve sonrasında öğretimin dört beceri üzerine odaklanması vurgulanmıştır. Birkaç ülkenin öğretim programlarında bütün düzeylerde (ilköğretim ve Ortaöğretim) dört temel becerinin öğretilmesi belirtilmektedir. İlköğretim düzeyinde Almanya, Fransa, İtalya, İsveç ve Çek cumhuriyeti dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verirken Türkiye ilköğretim programı dört beceriye birlikte önem vermektedir (MEB, 1997).

Zorunlu ilköğretim süresi ve sınırlıkları konusunda ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla oranlar arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Türkiye'deki bu oran ilköğretim birinci kademeyi (4. ve 5. sınıf) kapsamaktadır. Türkiye'de ilköğretim birinci kademedeki zorunlu yabancı dil ders saati Belçika, Almanya, Finlandiya, Norveç ve daha bir çok gelişmiş ülkeden çok daha fazla iken yabancı dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi ülkemizde daha zor gerçekleşmektedir. Yeterli derecede hatta çok daha fazla ders saatine rağmen yabancı dilin gereken düzeyde öğrenilmemesinin nedenleri ciddi bir şekilde araştırılmalı ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır.

Avrupa ülkelerinde son on yılda, zorunlu ders olarak yabancı dillere ayrılan minimum zaman miktarında çok az değişiklikler yapılmıştır. Hemen hemen ülkelerin yarısı yabancı dile verilen zamanı bir miktar artırmışlardır. Ancak buna karşılık, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Kıbrıs, Letonya, Avusturya, Finlandiya gibi ülkeler programda yabancı dile ayrılan zamanı çok az azaltmışlardır. Avrupa ülkelerinde ilköğretimde zorunlu yabancı dil saatleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Avrupa’da 2002/3 Öğretim Yılında İlköğretimde Zorunlu Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Dersine Ayrılan Minimum Zaman / toplam ders saati

Ülke	2002/3
Belçika Fr.	20
Malta	159
Belçika Al.	101
Hollanda	+
Belçika Fl.	*
Avusturya	30
Polonya	37
Danimarka	40
Portekiz	+
Almanya	28
Slovenya	39
Estonya	66
Slovakya	*
Yunanistan	39
Finlandiya	38
İspanya	58
İsveç	67
Fransa	32
İngiltere	*
İrlanda	*
İzlanda	31
İtalya	80
Lihtenştayn	18
Kıbrıs	24
Norveç	39
Letonya	35
Bulgaristan	*
Litvanya	13
Lüksemburg	351
Türkiye	144

2.1.4. Osmanlıdan Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Programları

Türk tarihi boyunca yabancı ülkelerle olan ilişkiler uzun süre az sayıda çevirmen aracılığıyla kurulmuş, milletlerin yönetimi yabancı dil bilen yöneticiler, azınlıklardan alınan tercümanlar kullanılarak yürütülmüştür. Osmanlı gerileme dönemine girince, yabancı dil Batı'dan teknik alımın bir aracı olarak görülmüş, Batı dillerine olan bağımlılık giderek artmış, tercümanlık zamanla abartılı bir itibar kazanmıştır. Eskiden yalnızca yöneticiler ve gelir durumu iyi olanlar yabancı dil öğrenimi görebiliyorken bugün artık ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim çağında bulunanlar eğitim alabilmektedir (Demircan, 1988, 13). Yaklaşık 5000 yıllık bir geçmişi olduğu bilinen (Germain, 1993) yabancı dil öğretimi Osmanlı'dan günümüze seyri şu şekilde olmuştur:

Demirel (2007, 4-5) Türkiye'de yabancı dil öğretimini Cumhuriyetten önceki dönem ve Cumhuriyetten sonraki dönem olmak üzere iki bölüm halinde ele almıştır. Cumhuriyetten önceki dönemi de Tanzimat ve Tanzimat sonrası olarak iki bölüme ayırmıştır. Bunun sebebini; Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin kamu ödevi olarak yürütülmesinin Tanzimat'tan sonra başlamış olmasını ve Tanzimat'a kadar eğitimin din esaslarına göre yürütülürken Tanzimat devrinde Batılı usullere göre yürütülmesini dikkate alarak oluşturduğunu belirtmiştir. Tanzimat'a kadar geçen devrede Sübyan okullarında öğretim dili Arapçadır. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi 18. Yüzyılın ikinci yarısında başlamış ve Fransızca, Türkiye'de batı dillerinin ilki olarak ordu okullarında öğretilmeye başlanmıştır. Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması da ortaöğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olması nedeniyle yabancı dil öğretiminin bir dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2007, 6). Uluslararası ilişkilerin artması yabancı dil öğretimini de etkilemiştir. "Tanzimatla birlikte ve daha çok Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi öncelik kazanmış, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce, ülkede etkinlik ve güncellik kazanmıştır" (Cem, 1978, Akt. Demirel, 2007, 7).

Tevhid-i Tedrisat Kanununun 3 Mart 1924'te çıkmasının ardından Osmanlı imparatorluğunda uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış ve yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuş, Arapça ise sadece imam hatip liselerinde meslek dersleri arasında verilmeye devam edilmiştir (Demirel, 2007, 7).

Atatürk'ün önerisi üzerine 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş, dernek tarafından Ankara Kolejinin 1931-1932 öğretim yılında ilköğretim, 1933-1934'te de lise kısımları açılmış ve İngilizce öğretimi verilmeye başlanmıştır. Bu kolejin açılmasıyla takviyeli İngilizce dersi veren özel okullar açılmaya başlanmıştır (Demirel, 2007, 9).

Bir kısım dersleri 1956 yılına kadar yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken bu yıldan itibaren kolej (Anadolu liseleri) açılmaya başlanmıştır. Yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı 1974-1975 öğretim yılında 12'ye, 1982-1983 öğretim yılında 23'e, 1986-1987 öğretim yılında 103'e ulaşmıştır. Cumhuriyet döneminde yabancı dille öğretim yapan özel liseler kapatılmamış fakat yenilerinin açılmasına da izin verilmemiştir (Demirel, 2007, 9).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ile yaygın eğitim okul ve kurumlarında yapılan yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili usul ve esasları Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde belirtilmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil öğretiminin bugünkü durumuna bakılacak olursa son yıllardaki gelişmeleri iki ana başlık altında toplayabiliriz (Demirel, 2007, 17):

1. 1997 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlaması ve yabancı dil öğrenme yaşının bu uygulama ile dokuz yaşında başlamasına olanak sağlaması
2. İkinci yabancı dil öğretimine başlanması

Türkiye'de yabancı dil giderek önem kazanmaktadır. Avrupa ile gelişen ilişkiler sonucunda yabancı dil ihtiyacı da artmaktadır. İnternet'in gelişmesi ticari ilişkilerin artması Türkiye'de de yabancı dil öğretiminin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. 1980'den sonra Özal, kamu bankaları aracılığıyla halkın kaynaklarını özel sektöre aktararak, ülkede liberal sermaye birikimini başlatmıştır ve bu dönemde Türkiye dışa açılmıştır. Dolayısıyla dış ilişkilerin gelişmesiyle yabancı dilin bilinmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Demircan, 1988, 119). Devlet orta öğretim kurumlarındaki yabancı dil dersinde başarı sağlanamayınca ve devlet kurumları yeterli kapasiteye ulaşamayınca bu alan 1980 yılından itibaren özel sektöre ve eğitim vakıflarına açılmıştır. 1984 yılından sonra meslek öğretimi İngilizce yapan Anadolu liseleri ve Almanca öğretim yapan

İmam-Hatip Liseleri açılmıştır. Yabancı dille eğitim veren okullar bu gelişmeye göre artmaktadır.

Buna ek olarak, genç nüfusun fazlalığı ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı okulların yanı sıra yabancı dil eğitimi veren özel kurs ve dershanelerin da açılmasını sağlamıştır. Özellikle 90'lı yıllarda açılan özel kurs ve dershanelerin sayısı özellikle artmıştır. İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerimizin merkezlerinde yabancı dil eğitimi veren kurs ve dershanelerin fazlalığını gözlemlemek mümkündür. Binlerce kişi de buralarda yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını gidermektedir.

Ancak bütün bu gelişmeler bazen eleştirilmektedir. Örneğin Demircan (1998, 294) “Türk Dili ile öğretimin niteliği 1980’den sonra giderek ve hızla düşürüldü. Karşı çıkabilecek bütün kurumlar (örneğin Eğitim Enstitüleri) ve derneklerin hepsi kapatıldı. Artan bir yoğunlukla yabancı bir dille (özellikle İngilizce) Orta ve yüksek öğretim yaygınlaştırıldı. Amaç ‘nitelik’ arttırmak değil, en karlı birikim pazarını sermayeye açmaktı. Böylece hem ulusal çıkarlara hem de fırsat eşitliğine aykırı bir ‘yabancı dille öğretim iş kolu yaratıldı ‘: parası olana yabancı bir dille sözde daha iyi orta ve yüksek öğretim, parası olmayana ise Türkçe, sıradan bir eğitim. Bu durum, Osmanlı döneminde yaratılan ikiliğe benziyor” demektedir ve eklemektedir “Türkiye’de kamu eğitiminin kuyusunu kazan güçlerin bir bölümünün kurduğu özel dershaneler sadece dev ekonomik bir güce ulaşmamışlar, aynı zamanda önemli bir siyasal güç ve etkiye sahiptirler. Kamu eğitim kurumları, eğitim vermeden diploma veren duruma düşmüşlerdir.”

Bu eleştirilere rağmen Türkiye’de yabancı dil eğitimi geniş bir şekilde yapılmaktadır. Çok çeşitli kaynaklardan öğrenme ve öğretme imkânının olması yabancı dilin eğitimini ülkemizde daha da geliştirecektir.

2.1.6. Türkiye’de İngilizce ve İngilizce Öğretimi

Türkiye’de İngilizce eğitimi ise yine diğer dünya devletlerinde yaşanan İngilizce popülaritesi akımıyla başlamıştır. Eski dünya soylu dili olan Fransızca, 2. Dünya Savaşı ile birlikte etkinliğini yitirmiş ve yerini uluslararası arenada etkinliğini gösteren İngilizce almıştır. Bizde de baş gösteren İngilizce sevgisi, zamanla tüm üniversitelerimize yansımıştır. Yani Türkiye’de birçok üniversite, sınavı kazanan öğrencilerini önce bir yeterlilik sınavından geçiriyor. Bu yeterlilik sınavı da İngilizce alanında oluyor. Çünkü her üniversite mezun olan öğrencilerini uluslararası arenada görmek istiyor. Sınavı geçemeyen öğrenciler, bir sezon süresince İngilizce hazırlık

sınıfını okuyor ve yeterli hale geliyor. Uluslararası dil olan İngilizce ile anadilimiz Türkçe arasında ise bazı farklılıklar yer alıyor. Çünkü Türkiye’de okutulan İngilizce eğitimi tamamen Gramer üzerinedir, pratik günlük konuşma dili hakkında herhangi bir bilgi verilmemektedir. Farklılıkların ne olduğuna kısaca bakılacak olursa İngilizce dilinde edatlar yani preposition’lar sözcükten ayrı yazılırken, Türkçede bunlar kelimeye bitişik olarak yazılmaktadır. Türkçede geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman gibi 5 ana zaman dilimi bulunurken; İngilizcede bu zaman dilimleri 12 tanedir. Bu sebeple İngilizce-Türkçe çevirilerinde önemli sorunlar yaşanmaktadır... Türkiye’de uzun yıllar yabancı dil olarak öğretilen İngilizce bu statüsünü korumaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretimi Fransızcanın etkisini kaybetmeye başladığı dönemde atılım yapmıştır. Bir zamanların soylular dili olan Fransızca önemini yitirmiş ve II. Dünya Savaşı sonrası artan Amerikan etkisiyle İngilizce Türkiye’de ve dünyada önem kazanmıştır. 8 yıllık ilköğretim yasasından sonra İngilizce ilköğretim 4. sınıflara kadar çekilmiştir. Genel liselerin 4 yıla çıkmasıyla beraber hazırlık sınıfı kavramı ortadan kalkmış İngilizce derslerinin haftalık ders saati artmış bulunmaktadır.

Pek çok üniversite, liselerde hazırlık sınıfı okunmuş bile olsa öğrencilerini bir yeterlilik sınavından geçirerek İngilizce seviyelerini ölçmektedir. Ön koşullara uymayan öğrenciler bir yıl süreyle hazırlık sınıfında yoğun İngilizce programlarıyla yeterli seviyeye getirilirler. İngilizce öğretmenliği programlarında da bu yeterlilik sistemi uygulanmaktadır. İngilizce öğretmenliği programları hazırlık sınıfı dahil edildiğinde 5 yıl, 10 yarıyıldan oluşmaktadır. Yeterlilik sınavını veren öğrenciler 8 yarıyıl boyunca İngilizce okuma ve konuşma becerileri, İngilizce dil bilgisi, yazma becerileri ve bu becerileri öğretme yöntemleriyle ilgili dersler aldıkları gibi İngiliz edebiyatı, Amerikan edebiyatı ve İngiliz dilinin tarihi ve yapısıyla ilgili yoğun olmayan dersler alırlar. Ayrıca günümüzde İngilizcenin önem kazanmasıyla birlikte çok sayıda dil eğitim siteleri kurulmuştur. Aynı zamanda İngilizcenin bilgisayar ortamında öğretilmesiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli projeleri bulunmaktadır. Ancak İngilizce Türkiye' de resmî işlerde kullanılmamaktadır.

2.1.6.1. Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademe 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, 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, 307).

1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Reformuna göre, ilköğretimin birinci basamağı sadece ana dilin öğrenildiği ve öğretildiği bir kademe olmaktan çıkarılmış, söz konusu öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan *İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesine* göre, yabancı dil dersi (İngilizce, Almanca, Fransızca dillerinden birisi) ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir. Bu programa göre, yabancı dil dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda 4 saat okutulacaktır; ayrıca dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az 1 en çok 3 saat takviyeli yabancı dil dersi verilebilecektir (Tablo 3).

Tablo 3. İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

Yabancı Dil Dersleri	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu	2	2	4	4	4
Takviyeli	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Seçmeli	-	-	2	2	2

Okullarda İkinci Yabancı Dil Öğretimi

Polat (2001, 33), yabancı dil öğretim programlarının tek bir dille sınırlı tutulmasının, Avrupalılık bağlamında artık aşılması ve değiştirilmesi gereken bir eğitim anlayışı olduğunu belirtmektedir. Nitekim 1995 yılında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ikinci bir yabancı dil öğrenilmesi / öğretilmesi gerektiği konusunda alınan kararlar birlikte, Türkiye'de de öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenmeleri gündeme gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yaptığı çalışmalarda bu konuyu dikkate alıp eğitim sisteminde bu yönde değişikliklere gitmiştir. Nitekim 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Eğitim Reformu ile ikinci yabancı dil dersi, ilköğretim altıncı sınıftan itibaren seçmeli bir ders olarak sunulmuştur. Bu durumda öğrenci, *bilgisayar, drama, güzel yazma ve konuşma, turizm, tarım ve yerel el sanatları* gibi yedi seçmeli ders arasından haftada 1-2 saat verilen ikinci yabancı dil dersini alabilme olanağına sahip olmuştur.

Yabancı Dil Öğretim Programları ve Ders Kitapları

Okullarda okutulan yabancı dil öğretim programları, Atatürk İlkeleri, T.C. Anayasası, hükümet programları, beş yıllık kalkınma plânları ve yıllık programlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilât ve görevlerini belirleyen kanun hükmünde kararname, Milli Eğitim Şuraları ile Talim ve Terbiye Kurulu kararları gibi temel unsurlarla yönlendirilmektedir. *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu* ile *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin* de dikkate alındığı eğitim plân ve programlarını hazırlamak görevi Talim ve Terbiye Kurulu'na verilmiştir (MEB, 1999, 17-19). 70'li yıllardan sonra *Avrupa Konseyi* ile iş birliği çerçevesinde geliştirilen ve öğretim yılına, okul tipine, dersin zorunlu ya da seçmeli oluşuna göre değişen yabancı dil öğretim programları, öğrencinin aktif katılımını esas alan öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı geliştirilmiş olup, genel amaçlar arasında, *öğrencinin seviyesine uygun olarak dinlediğini, okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini yazabilmesi, konuşabilmesi ve farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilmesi* vs. bulunmaktadır (MEB, 1999, 573). Derslerde okutulan kitaplar bu programlara uygun olarak yazılmıştır. Deneyimli Türk yabancı dil öğretmenleri ve yabancı danışmanlardan oluşan komisyonlara yazdırılan bu kitaplar, genelde resmi okulların bir çoğunda okutulmaktadır; ancak yabancı dil öğretim yöntemlerinin, buna bağlı olarak da programların geliştirilmesi, yenilenmesi vb. gibi nedenlerle, yabancı dil ders saatleri

diğer okullardan fazla olan Yabancı Dil Ağırlıklı Okullara uygun kitap yazılamamıştır. Bu konudaki gereksinim, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayladığı ve okullarda okutulması uygun görülen ithal kitaplar yoluyla karşılanmaktadır.

2.1.7. İlköğretim Programları

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye özellikle son yıllarda etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel altyapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır (Çınar ve diğerleri, 2006, 48).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerindeki öğretme ve öğrenme anlayışındaki gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı ve bilgiyi tüketmekten çok bilgi üreten, yorumlayarak, anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan bireylere ihtiyaç duyulması gibi sebepler eğitimde yeni bir arayışı gerekli kılmıştır (www.tfl.k12.tr, 10.09.2009). Uzun yıllardır kullanılan davranışçı yaklaşımın artık toplumun ihtiyaçlarını karşılamaması üzerine birçok gelişmiş ülke davranışçılık yaklaşımını uygulamaktan vazgeçmiştir. Ülkemizde de artık davranışçılık yaklaşımının ihtiyaca cevap vermediği görülmüş ve eğitimde yeni arayışlar başlamıştır. Bu araştırmaların başında beyin araştırmaları gelmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda birçok gelişmiş Avrupa ülkesinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım, Türk eğitim sisteminde de uygulanmaya başlanmıştır (Özerbaş, 2007, 610).

2.1.7.1.Yapılandırmacılık ve Eğitim

Yapılandırmacı yaklaşım birçok ülkede yaygın olarak kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır. Bugünün okullarındaki anlayış bilginin yeni kuşaklara aktarılması ile görevli olduğu şeklindedir, ancak bilgiyi aktarma biçiminde gerçekleştirilen bu eğitim aktarılan bilginin yeni kuşakları gerçek hayata hazırlayamadığı şeklinde sıklıkla eleştirilmektedir (Freire, 1993). Okullarda öğrenilen bilgi okul ortamında ve okul içi bağlamlarda kullanılabilirken, bu bilginin daha sonra, gerçek hayatta kullanılma garantisi yoktur. Bunun yerine bilginin gerçek bağlamlar içinde öğrenilmesi - bu şekilde

de öğrenilen bilginin anlam kazanacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Freire'e (1993) göre de eğitimde öğrenenler, bilgiyle doldurulabilecek içi boş kaplar olarak görülmektedir, oysa olması gereken öğrenenlerin bilgiyi anlamlı olarak nasıl kullanacaklarının anlayışının yerleştirilmesidir, böylece de eğitim süreci içinde kendi öğrenimi için sorumluluk alacak bireylerin ortaya çıkacağını vurgular. Martin'e (2000, 20-27) göre de "çocukların gücü ellerine almaları için düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekir. Kendi bilgi ve düşüncelerinin sorumluluğunu almaları gerekir. Doğru-yanlış değerlendirmeleri yerine öğrenenlerin kendileri soruları sormalı ve cevap verme yollarına kendileri karar vermelidir." (Can, 2006, 286).

Yapılandırmacılık kuramıyla birçok bilim adamı ilgilenmiştir. Bunların başlıcaları John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jarome Bruner, E. von Glasersfeld olarak sıralanabilir.

Jean Piaget, bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini ilişkilendirmiştir, dahası bilginin bu ilişkiden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturulduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin temeli keşfetmektir. Basit bir olguyu anlamak için çocuklar daha sonra yanlış olarak niteleyecekleri bazı düşünceleri görme aşamalarından geçmek durumundadırlar. Anlama adım adım etkin bir katılım yoluyla oluşturulur. Düşünce etkinlikten doğar, etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir (Yurdakul, 2005, 42-43).

Bu bilginin ışığında son yıllarda yeni bir sözcük eğitim dünyasında yer almaya başladı ve eğitim kavramını yeni bir bakış açısıyla zenginleştirilmiştir. Bu yeni sözcük *oluşturmacılıktır*.

Lev Vygotsky'nin çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde oluşturmacı olduğu söylenebilir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanmaktadır. Toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır. İçselleştirme süreci bir şeyi düşünebilme ve o şeyi yapabilme arasında ayrımın fark edilmesi olarak adlandırılır (Demirel, 2005, ed: 44-46).

Yeni programda, birlikte çalışma öne çıkarılmakta ve öğrencilerin birtakım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzeni değişmekte hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ile öğrenciler arasında sürekli işbirliği yapılması zorunlu hâle gelmektedir.

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurma, birlikte çalışma, sorumluluk alma gibi yeni beceriler edinebilmeli ve onları kullanabilmelidirler. Bunlara ek olarak, öğrenciler eğitim yaşamlarını sürdürürken, problem çözebilmeli, matematiksel düşünme ve matematiksel güçlerini kullanabilmeli, kendi kararlarını alabilmeli, kendini ifade edebilmeli, öğrenmelerini değerlendirebilmeli ve olaylara eleştirel gözle bakabilmelidirler (Akt: Güzel ve Alkan, 2004, 389).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenmede çok aktif olması gerektiğini savunur. Bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamlarının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen, 2004, 103–104). Richardson'a (1997) göre bireyler daha önceki bilgi ve inançlarına dayalı olarak yeni anlayışlarını kendileri yapılandırır. Kişi, daha önce bilmediği bir durumu anlamlandırmak için sadece var olan bilgilerini kullanabilir ve yeni öğrenmeler, dış dünyayla etkileşim sayesinde önceki bilgilerin üzerine inşa edilir (Akt: Aydın ve Balım, 2005, 150–151).

2.1.7.2. Programın Temeli Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Yabancı Dil Eğitimi

Demirel'e göre (2005) yapılandırmacılara göre öğrenci öğrenme ortamında öğrenmeye hevesli ve özgürdür. Kararlarını kendi verebilir, sorumluluklarını üstlenebilir. Bunun neticesinde yeni bilgiler öğrenciler vasıtasıyla şekillendirilerek inşa edilir. Bilginin oluşması dört unsura bağlıdır. Bunlar sırayla birey, nesne, olgu veya olaydır. Birey ve olay ya da nesne arasında oluşması beklenen etkileşim ve bireyin olgu, nesne ve olaylara verdiği anlamlardır diyebiliriz. Bu unsurların gerçekleşmesi ise öğrencinin katılımı ve öğrenme etkinliklerinin öğrencinin geçmiş deneyimleri ile bağ kurulmasıyla oluşur. Bunun sonucu öğrenci bilgiye aktif katılımı ve kendi yapılandırmasıyla sahip olduğu için öğrenme düzeyi doğal olarak daha üst seviyede olacaktır. Öğrenci ezberden uzaklaşarak olay ve olguları kendi yorumlarıyla yapılandıracaktır (Akt: Özdemir, 2006, 64–65).

Yeni öğretim anlayışında öğretmen güdümlü öğretimden, öğrenci ağırlıklı bir düzene geçiş açıkça görülmektedir. Öğretmen yine de öğretimin vazgeçilmez ögesidir, ancak üstlendiği rol yol göstericiliktir; her şeyi bilen değil, sınıf içi çalışmayı düzenleyen bir konumdur. Öğrenci kendi yetenekleri çerçevesinde öğretmenle olduğu

ölçüde arkadaşlarıyla etkileşim içinde yabancı dil çalışmaktadır. Bunun sonucu küme çalışmaları ve ikili çalışmalar önem kazanmıştır. Bu tutum zaman zaman derslik içinde oturma düzenini bile etkilemektedir. Öğretmenin disiplin anlayışının da değişmesi gerekmektedir; bastına değil, düzenleyici, hoşgörüyü dayanan bir disiplin anlayışı üzerinde durulmaktadır. Bu durumun ülkemizdeki kalabalık sınıflarda büyük güçlükler çıkaracağı düşünülebilir ama sözde, zorlama suskunluk yerine, denetimli bir konuşma ve katılımın yararları da unutulmamalıdır. Ayrıca öğrencinin odağa yerleşmesi derse ilgiyi ve güdülenmeyi artırabilir (Kocaman, 1983, 381).

Yapılandırmacı bir yabancı dil eğitiminin özelliklerini Reinfreid (2000) şöyle çerçevelemiştir.

- Eylem Odaklılık: İşbirlikçi öğrenme, Sınıf içi etkinliklerde yaratıcılık, Projeler yoluyla öğrenme, Öğrenen odaklı öğrenme: öğreterek öğrenme
- Öğrenen Odaklılık : Öğrenimin Bireyselleştirilmesi: Öğrenen özerkliği
- Süreç Odaklı Farkındalık: Öğrenme farkındalığı, Kültürlerarasılık farkındalığı, Dil farkındalığı
- Bütüncül Dil Deneyimi: İçerik odaklılık, Gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı

Reinfried (2000)'e göre yapılandırmacı bir yaklaşımla hazırlanan yabancı dil derslerinde olması gereken özellikler şunlardır: “eylem odaklılık”, “öğrenen odaklılık”, “süreç odaklı farkındalık”, “bütüncül dil deneyimi”. Bunların Avrupa Topluluğu Eğitim Komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelemek için 2000 yılında yayımladığı Genel Avrupa Referans Çatısı ile de uyuştuğunu görmek mümkündür. Yapılandırmacı kurama göre Eylem odaklılık, işbirlikçi öğrenme, yaratıcılık, projeler yoluyla ve öğreterek öğrenme gibi sınıf içi etkinliklerle sağlanabilir. Derslerin bu tür özelliklere sahip olması öğrenenin daha etkin olmasını ve buna ek olarak öğrenenin sınıf içinde etkin olması derslerin de daha eylem odaklı olmasını sağlayacaktır. Bu tür etkinlikler aynı zamanda öğrenenin de özerkliğini destekleyerek, öğrenimin bireyselleşmesi ile birlikte eylem odaklılık kadar öğrenen odaklılığı da destekleyecektir. Öğrenmenin bireyselleşmesi ve öğrenenin özerkliğinin farkına varması gerçekte öğretim ve öğrenme süreciyle ilgili bir farkındalık da geliştirecektir. Bunlara içerik odaklılık, gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı eklendiğinde bütüncül bir dil öğrenme sağlanabilir. Görüldüğü gibi Reinfried'in Oluşturmacı Yabancı Dil

tasarımı birbirleriyle ilişki içinde olan özellikler bütünlüğüne işaret etmektedir. (Akt: Can, 2006, 287).

2.1.7.3. Yabancı Dil Ders Programı

Öncelikle, görev ve etkinlikler yapılandırmacılık çerçevesinde, öğrenme için doğal ortam olarak nitelendirilebilir. Bu doğal ortamda yabancı dil becerileri geliştirilir. Öğrenenlerin bu ortama önceden hangi becerileri getireceğini tahmin etmek kolay değildir, dolayısıyla öğrenimin ne yönde gelişeceği o ana, öğretene ve öğrenenin ilişkisine, öğrenenin konuyla ve etkinlikle olan duygusal bağına bağlıdır. Ancak bu belirsizlik anlam oluşturma çabasındaki öğrenen ve öğretmen için gerçek bir sorun ve gerçek öğrenme için olanak sağlar. Gerçek dil öğrenimi için verimli bir araç olarak kullanılabilir. Bu belirsizlik öğrenenler için bazı gereksinimler ortaya çıkarabilir, öğretene de bunlara destek vermek durumunda kalabilir; bu da öğretmen ve öğrenen için dili doğal ve anlamlı olarak kullanabilecekleri bir durum yaratır. Bu gereksinimler, dünyayı, diğerlerini ve genel kavramları anlama gibi bilişsel de olabilir.

Yapılandırmacı yabancı dil sınıflarında görevlerin yerine getirilmesi için çok çeşitli özellikler gerektirebilir. Bu özellikler bilişsel, dilsel, etkileşimsel, üstdilsel, fiziksel ve etkin katılım gerektirebilir. Bu görevlerin yerine getirilmesi sırasında bazı bölümlerde anadilden de yararlanılabilir. Ancak görevin en önemli niteliği öğrenenlerin yapılarından çok anlam ve anlam verme üzerinde yoğunlaşmalarıdır. Öğretmenin ve öğrenenlerin temel hedefleri dil ve dil üzerinde düşünme şeklinde olmalıdır. Bu görevler, öğrenenlerin toplumsal, fiziksel, deneyimsel ve düşünsel gelişimlerine uygun olmalıdır. Bütünlük, devamlılık, anlam ve hedef üzerinde yoğunlaşma, başı-sonu belirli ve öğrenenin etkin bir biçimde katılımını sağlaması bu görevlerin özelliklerindedir. Bu görevler, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Konuşma becerilerinde de anlam önde gelmelidir. Genel kavramlar, nesnelere diğer nesnelere ve kişilerle olan ilişkileri gibi konular konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir. Konuşma dili aynı zamanda diğer öğrenmeler için de temel oluşturur. Konuşma becerisinin gelişmesi, söylemsel bazı becerilerin de gelişmesine olanak sağlar, böylece etkin bilgi oluşturma ve diğer tür etkinliklere etkin katılımın sağlanması konusunda katkı sağlar. Söylemin farkına varan öğrenenler, dilin bağlamlar içinde kullanıldığı konusundaki bilincini daha rahat geliştirebilir, bu da dilin işlevsel olarak kullanılması konusunda ona yardımcı olur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin amacı öğrenenlerin olabildiği

kadar yabancı dili gerçek durumlarda gerçek amaçlar için kullanmalarıdır. Söylem ve dilin işlevlerinin farkında olan öğrenenler karşılıklı konuşmalarda daha rahat olacaklardır, ayrıca konuşmaları uzatma ve ya kısaltmak için işlevsel olarak karar verebileceklerdir. Ayrıca bu onların, diğer insanların düşüncelerinin farkına varmasını da sağlayabilir. Bu da sınıf içi ve toplumsal iletişimlerini geliştirebilir. Dahası, metinsel söylemlerin farkına varmaları öğrenenlerin yabancı dilde okuma becerilerini de geliştirecektir. Çeşitli anlatılar, tanımlamalar, tasvirler, yönlendirmeler, fikirler söylemsel özelliklere sahip bazı iletişim türleridir. Öğrenenler daha küçük bağlam bölümlerinden daha geniş bağlamların anlayışını geliştirebilirler, ayrıca bazı ipuçlarından iletişimi ve anlamalarını devam ettirebileceklerinin bilgisinin öğrenenlere yerleştirilmesi, öğrendikleri dilsel yapılar ve sözcüklerin çok çeşitli bağlamlarda kullanılabilir olduğunun da gösterilmesi gerekir. Yabancı dilin söylemsel özelliklerini öğrenmek için öğrenenler, dilin çok çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığını filmler ve çeşitli programlar aracılığıyla izleyebilirler ve ya dinleyebilirler, çok kullanılan günlük dil cümleleri, yapıları ve sözcükleri doğrudan verilebilir; öğretmenin kullandığı dil örnekleyici olabilir, ayrıca bu özel ve yönlendirici sınıf dili süreç içinde öğretmen ve öğrenen tarafından geliştirilebilir. Öğretmenin dil kullanımını önemli yapılar çerçevesinde oluşturulabilir, öğreten ve öğrenen arasında özel bir iletişim geliştirebilir, süreç içinde yapılar ve sözcükler değiştirilerek zorlaştırılabilir (Erkan, 2009).

Çok erken yaşlardan itibaren insanlar sözcükler için kendi öznel anlamlarını oluştururlar. Yapılandırmacılık kuramı da bu düşünceyi desteklemektedir. Sözcükler nesnelere simgeleştirirler, sözcükler sayesinde dilbilgisi yapıları kullanılabilir hale gelebilir. Sözcüklerin öğrenilmesi yeni bilgilerin oluşturulması ve yeni öğrenme için basamak oluşturur. Yabancı dil öğrenimi sürecinde sözcüklerle sürekli karşılaşılır, bunlara zaman ilerledikçe yeni yeni anlamlar eklenebilir, farklı bağlamlarda ve durumlarda farklı anlamlarda işlevsel bir biçimde kullanılması sözcüklerin dil üretim ve anlam vermek için çok önemli olduklarını göstermektedir. Sözcük bilgisinin artması, öğrenenlerdeki kavramsal bilginin arttığına işarettir. Sözcükler kültürel bilgiyi de en yoğun olarak taşıyan dil etmenleridir. Sözcükler kültürel işaretlerdir. Sözcükler, yabancı dilin günlük yaşamını sembolize eder. Sözcükler arasındaki tematik ilişkiler ve onların sınıflandırılması öğrenilmelerini kolaylaştırır.

Sözcükler içerik ve işlevsel sözcükler olarak ikiye ayrılabilir, ilk sınıftakiler anlamları taşıyanlardır, ikinci sınıftakiler ise anlam taşıyan sözcüklerin nasıl

dizileceğini gösteren işlevsel sözcüklerdir. İşlevsel sözcükler süreç içinde, anlamlı bağlamlar içinde, çeşitli durumlarda dilin kullanılmasıyla öğrenilebilirler. Günlük dilde çok kullanılırlar. İçerik sözcükleri ise konuşmalar, metinler aracılığıyla daha planlı bir şekilde öğrenilebilir. Sözcükler hakkında düşünebilmek onların öğrenilmesi için iyi bir yoldur, bu aynı zamanda öğrenenlerin kendi düşünme yolları üzerinde düşünebilmelerini de sağlar. Bütün parça ilişkileri içinde, sınıflandırmalar yoluyla sözcükler hatırlanabilir, sık kullanımla da etkin olarak bilinebilir duruma getirilebilir. Benzerliklerden yararlanma, eş anlamlılık ve zıt anlamlılık gibi sözcüklerin özellikleri de öğrenilmeleri için kolaylık sağlayabilir.

Cameron (2001)' a göre dilbilgisi yapılarının öğrenilmesi için oluşturmacılık kuramı, söylem ve bağlam kavramlarından uzaklaşılması gerektiği düşüncesindedir. Dilbilgisi yapıları, bağlamlar içinde, süreçler içinde öğrenilmelidir. Yapılandırmacılığa göre bu yapılar, bağlamlar içindeki anlamları ve sözcükleri sıkı bir biçimde birbirine bağlamaktadır. Yabancı dil eğitimi dilbilgisinin teknik ve soyut adları kullanılmadan gerçek görevler içinde yapılmalıdır. Öğrenenler, anlamlı cümleler ve fikirler üretebilmek için bu yapıları etkin bir biçimde kendi zihninde oluşturmalıdır. Yapılandırmacılığa göre bir dilin yapıları bilişsel süreçler yoluyla oluşturulur. Ancak bu oluşturma düzlemsel değil döngüselidir. Bir yapının kullanımı diğerine bağımlı değildir. Hiç biri diğerinden daha önemli ya da zor değildir. Dilbilgisi yapılarının zihinde yapılandırılması aşamasında öğrenenin bu tür etkinliklere etkin olarak katılımı gerekmektedir. Öğrenen bu amaç için hazır bulunmalıdır, dikkati bu yönde olmalıdır. Öğrenme süreci, bu nedenle, öğrenen için anlamlı ve ilginç olmalıdır. Yabancı dil etkinliklerinin yapılması sırasında sınıfın içinde bulunacağı hava ve toplumsal ilişkiler ağı da önemlidir. Söylemden dilbilgisi kuralları ve yapılarına doğru bir öğretim süreci öğrenen için daha rahat ve verimli bir öğrenme durumu demektir. Dilbilgisi kurallarının öğretimi dinleme, okuma, şarkı söyleme, farkına varma, sunuş, gerçek araç-gereç kullanımı, drama ve oyuncak kullanımı gibi diğer etkinlikler içinde yapılmalıdır. Böylece soyut kurallar yerine gerçek etkinlik ve eylemler yoluyla edinilmiş olurlar. Bilgi paylaşımlı, bilgi yarışmaları, bilgi araştırmaları ve sormacaları yoluyla da dilbilgisi kuralları öğretilir. Bu etkinlikleri oluşturma aşamasında en önemli nokta, bunların öğrenenin sürekli olarak düşünebileceği, kendini değerlendirebileceği, seçebileceği, diğerleriyle paylaşabileceği, kendi için öğrenebileceği olanakların yaratılmasıdır. Böylece, oluşturmacılık kuramının öğrenmenin bireysel ve özerk bir

eylem olduğu ilkesi vurgulanmış olur. Yapılandırmacılık ilkelerine göre yabancı dili öğretenler dilbilgisi kuralları ve yapılarının görevler, etkinlikler, masallar, hikayeler, şarkılar, şiirler ve sınıf için konuşmada yer aldığını görür, bunları öne çıkarmak ve anlamlı çalışmalara çevirmek için çeşitli etkinlikler yapabilir (Akt: Can, 2006, 286).

Bruner (2003) ve Cameron (2001)'a göre masallar, hikayeler ve çeşitli anlatılar yoluyla yabancı dil öğretmek yapılandırmacılık kuramı çerçevesinde desteklenen bir etkinliktir. Anlatılarda konusal ve zamansal ilişkiler gerçek dilde olduğu gibi simgeleştirilir. Anlatılar, aynı zamanda, öğrenenlerin hedef dilin kültürünü yansıttığından öğrenenin hedef dilin kültürünün bilgisini edinmesini ve hedef dilde toplumsallaşmasını sağlayabilir. Anlatılarda olayların yapısal ve zamansal ilişkileri, kişilerarası ilişkiler, kişilerin çevreleriyle ilişkileri ve dilin gerçek bağlamlarda kullanılması çok zengin olarak bulunur. Dilin öğrenilmesi için bütüncül bir yaklaşım verirler, zengin bir düşünsel ve hayali dünya sunarlar, yaratıcı dil kullanımı için örnek oluştururlar, birden çok açılardan değerlendirilebilecek olayları içerirler, her öğrenenin herhangi bir tarafıyla bireysel olarak ilgilenebileceği bir dünya sunarlar. Hikayeler, sınıf içine gerçek dünyayı ve onun dilini getirirler, etkinliklerin bunların çerçevesinde oluşturulmasına olanak verirler. Öğrenenler de kendi düşüncelerini ve hedef kültürle ilgili bilgilerini, yabancı dille ilgili bilgilerini oluşturabilme, günlük dil yaratma ve zengin ve çeşitli sözcük kaynağı yaratma olanağını verirler. Anlatılar konuşma, dinleme, okuma, yazma, oynama becerilerinin tamamına entegre edilebilirler. Anlatılardaki söylemsel yapılar, zamansal ilişkiler, iyilik-kötülük, başarı-başarısızlık-zenginlik-yoksulluk, çalışmak-çalışmamak gibi genel kavramlar öğrenenin gerçek dünyayı anlaması ve gerçek dünyadaki ilişkileri sorgulaması için zengin kaynaklar yaratır. Yabancı dilin kültürüyle kendi kültürünü karşılaştırma olanağını verirler, bu açıdan da öğrenenin kendini ve kültürünü daha iyi tanımasına, kendini ve kültürünü sorgulamasına neden olurlar, öğrenenin dünyanın diğer yerlerindeki insanları, onların davranışlarını, yaşayışlarını, gelenek-göreneklerini tanımasını sağlarlar. Öğrenenin kendisini oluşturan etkenleri ve kendi düşünüş şeklini daha saydam bir biçimde görmesine yardımcı olabilir. Diğer kültürlerin dilsel yaratılarını ve kendi dilinin özelliklerini ve kültürel değerlerini daha yakından tanır. Bunun için öğretmenin de bunun farkında olması gerekir. Anlatılardaki, paralellikler, zengin sözcük kullanımları, benzetmeler, çelişkiler öğrenen için çözülmesi gereken gerçek sorunlar yaratabilir. Dinleme, rol yapma, hikâye anlatma, anlatılardaki bağlamların başka bağlamlarla

birleştirilmesi, amaçlı ve dikkatli okuma, anlatılardan durumların kullanılması gibi etkinlikler yoluyla anlatılar oluşturmacı yabancı dil öğretimi için zengin bir kaynak yaratabilir (Akt: Can, 2006, 286).

Konu odaklı öğretme ve öğrenme de yine oluşturmacılık kuramı çerçevesinde yabancı dil öğretimine önerilebilecek uygulamalardan biridir. Konuların içeriklerinin çeşitliliği öğrenenlere çoklu görüş açıları ve bunlar arasındaki ilişkileri getirebilir. Bu konular öğrenen ve öğretene arasında da ilişki yaratır. Ayrıca konu odaklı öğretimde, öğrenenler konularda tanıtılan kavramların birbiriyle olan ilişkilerini genel kavramlar çerçevesinde şemalar yoluyla simgeleştirebilirler, bu da öğrenenlerin kendi düşüncelerini de bu yönde şemalarla gösterebilmelerine yardımcı olur. Bu şekilde, öğrenenler kendi düşünce yollarını saydam bir biçimde görebilirler, dahası sahip oldukları kavramlarla yeni karşılaştıkları kavramları ilişkilendirebilirler. Çeşitli konular üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini sınavabilirler, düşünme sürecini yaşayarak gerçek yaşamlarında da kullanabilecekleri becerileri sınıf içinde geliştirmiş olurlar. Çeşitli dil becerileri konular odağında geliştirilebilir. Bu da konu odaklı eğitimle oluşturmacılık ilkeleri doğrultusunda eğitim verilebileceğini örnekler, zira bu şekilde dilin bütüncül bir biçimde, parçalara ayrılmadan öğretilbileceği çıkarılabilir. Bu öğretim biçiminde konu seçmek, içeriğin ve onunla ilgili dil etkinliklerini planlanması oluşturmacılık kuramı çerçevesinde izlenebilecek bir yoldur. Konular odağında sözcükler, iletişimsel ve düşünsel beceriler geliştirilebilir (Can, 2006, 287). Yapılandırmacılık yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda, yabancı dil sınıflarında yapılacak öğrenen değerlendirme öğrenme süreci içinde yapılmalıdır. Değerlendirme, yeni öğrenmeler için bir fırsat olarak görülmelidir. Değerlendirme için öncelikle öğrenme süreci içindeki etkinliklere katılım ve yapılacak görevlerin sonuçlandırılması gibi ilkeler belirlenmelidir. Değerlendirme ilkeleri ve bunların nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde öğrenenlere öğrenme süreci başında verilmelidir. Değerlendirme sürecine öğrenen de kendini değerlendirerek katılabilir, buna ek olarak diğerlerini ve gerçek bir topluluk olan sınıftaki diğer öğrenenleri de değerlendirebilir. Değerlendirme ilkeleri öğrenenlerle birlikte sorgulanarak oluşturulabilir. Değerlendirme ilkeleri öğrenenlerin yardımıyla hazırlanabilir, öğrenenlerin kendi öz değerlendirmelerinden çıkan sonuçlar da değerlendirme ilkelerinin oluşturulması için kullanılabilir. Değerlendirme için birden çok ve olabildiği kadar çok açıdan ilke belirlenmelidir. Böylece bütün süreci oluşturan öğeler değerlendirmiş olur (Can, 2006, 287).

2.1.7.4. Ders Etkinlikleri

Bu bölümde oluşturmacı yaklaşımının yabancı dil öğretimine ne yönlerden katkı yapabileceği ders içi uygulamalarla örneklenecektir. Bu uygulamalar çeşitli ve öğrenme ortamı zenginleştirici olmalıdır. Yıldırım ve Akar (2004) yaptıkları çalışmada bu tür etkinlikleri şöyle örneklemişlerdir:

- Araştırma ya da proje hazırlamak
- Benzetim ya da rol çalışmaları yapmak
- Çoklu öğrenme ortamları yaratmak
- Durum çalışmaları yapmak
- Sözlü durum çalışmalar yapmak
- Sorgulamaya dayalı konuşma/tartışma ortamları yaratmak
- Karşılıklı konuşma: tartışma
- Kavramsal çatışma ya da ikilem
- Fikirlerin paylaşılması
- Özgünlük: anlam çıkarma, gerçek yaşantı örnekleri
- Portfolio etkinlikleri

Yapılandırmacı etkinliklere diğer örnekler:

- Öğrenenlerin öğrenme sürecine katıldığı etkinlikler
- Anlam çıkarma etkinlikler
- Eylem odaklı etkinlikler
- Hayal gücü gerektiren etkinlikler
- Yaratma gerektiren etkinlikler
- Etkileşim sağlayan etkinlikler
- Özerklik gerektiren anlamlı etkinlikler
- Okuyucu cevabı gerektiren etkinlikler

Bu tür etkinliklere somut örnekler şöyle sıralanabilir; Öğrenenler, oluşturmacı sınıflarda, özgünlüğü grup çalışması şeklinde birlikte çeşitli konularla ilgili dilekçe yazmak, yine bu konuların özelliğine göre sorunlara alternatif çözümler getirmek için tartışmalar yapmak, gönüllü sosyal çalışmalar hazırlama ve konularla ilgili diğer öğrencilerin ve kişilerin fikirlerini ortaya çıkarabilecek sormacalar hazırlama ve bunları uygulayıp sonuçlarını sunmak, konularla ilgili İnternet sayfalarında araştırmalar yapmak, gibi etkinliklerle yakalayabilirler. Bu şekilde kendi öğrenme ortamlarını da yaratmış ve zenginleştirmiş olacaklardır (Can, 2006, 285).

Yapılandırmacılık çerçevesinde yabancı dil eğitimi, öğrenen ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini gözlemledikleri ve değerlendirdikleri bir süreçtir. Bu süreçte öğrenenler ve öğretmenler kendi düşüncelerini ve davranışlarını etkileyip oluşturan etkenlerin farkına varırlar. Bu süreçteki amaç, sürece katılanların kendilerini devamlı olarak süreç içinde görmeleri ve incelemeleridir. Bu süreci daha iyi değerlendirmeleri için öğrenenler ve öğretmenler yaptıkların kaydını tutmalı, ve bunları değerlendirmelidirler. Öğretmenler, sınıflarında yaptıkları etkinlikleri, kullandıkları araç-gereçleri, ders planlarını, ödevleri, süreçle ilgili düşündüklerini ve sonuçlarını biriktirebilirler, bu şekilde de kendilerini ve yaşadıkları süreci somut verilerle değerlendirmiş olurlar. Öğrenenler de yaptıkları çalışmalar ve süreç içerisinde yaptıkları ödevleri ve ürettiklerini toplayabilirler, bu şekilde kendilerini ve başarılarını, nereden nereye geldiklerini daha kolay değerlendirebilirler. Buna portfolyo yaratmak olarak da bakılabilir. Öğrenenler kendileri ders dışında arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler düzenleyebilir, birlikte çalışabilir ve sonuçlarını ders içinde paylaşabilir. Bu şekilde, öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması desteklenmelidir. Oluşturmacılık bağlamında yabancı dil öğrenme, öğrenenin kendiliğinden harekete geçen bilgi üreticisinin – oluşturucusunun eylemidir. Yabancı dil öğretmenin de bu süreci gerçek ve karmaşık araç-gereçler üzerine öğrenenlerin dikkatlerini, birlikte çalışmaya, yönlmesi ile desteklemesi gerekir. Bu şekilde yabancı olan dili, temsil ettiği kültürü ve yabancı yönlerini öğrenene yakınlştırılmış ve daha tanıdık bir hale getirmiş olur. Öğrenenler, önceden hazırlanmış ünitelerle öğrenmek yerine gerçek araç-gereçlerle gerçek dünyada karşılaşabilecekleri gibi doğrudan ilişki kurmuş olurlar. Buna ek olarak öğretmen, öğrenenlerin kendi özerkliklerini ve araç-gereç üzerindeki kontrollerini de desteklemiş olur (Can, 2006, 287).

2.1.8. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları

Dil öğretiminde son yaklaşımlarda dikkatlerin ‘ürün’den ‘süreç’e kaydığı görülmektedir. 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 isine 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 (MEB, 2006 ,2).

Bu programda **yapısal** (dilbilgisi yapıları), **durumsal** (iletişim ortamları), **konu odaklı**, **kavramsal / işlevsel** (dilbilgisi kuralları / kavramlar + yapılar ve kullanın / tutarlı söylemde işlevler), **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 Pasaportunu (ELP)'nun programla kolayca bütünleşebileceği görülmektedir. ELP, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir. Dolayısıyla programda iletişimsel yön (işlevler ve kavramlar) bulunmalıdır. Ayrıca ELP'nin pedagojik işlevleri (dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak) dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlerde vurgulanan öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünciyi geliştirme konularıyla da örtüşmektedir. Bundan dolayı, gerek dil gerekse çalışma becerileri ve görevler programda yer almalıdır. 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 görünümlemlerle tekrar edilerek pekiştirilir (MEB, 2006, 2-3).

İlköğretim birinci kademedede yabancı dil dersleri ilk kez 1997 yılında 144 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararıyla başlamıştır (Demirel, 2007, 17). 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 3'er saat 6-7-8. sınıflarda yabancı dil zorunlu dersi İngilizce 4 saat olarak verilmekteydi. Ayrıca 4. sınıftan itibaren başlanan seçmeli yabancı dil dersi haftada 2 saat olarak

belirlenmişti (iogm.meb.gov.tr). İlköğretim 1997 programındaki yabancı dil dersinin haftalık ders saati dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Okullarında İngilizce Ders Saatleri

İlköğretim Okullarında	4. sınıf	5. sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
Zorunlu yabancı dil dersi İngilizce	3 saat	3 saat	4 saat	4 saat	4 saat
Seçmeli yabancı dil dersi	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat	2 saat

Tablo 4’te görüldüğü gibi İlköğretim okullarında 1997 programındaki uygulamaya göre 4. ve 5. Sınıflarda zorunlu yabancı dil dersi haftada üç saat iken, seçmeli yabancı dil dersi iki saattir. 6.,7.,8. Sınıflarda ise zorunlu yabancı dil dersi haftada 4 saat iken seçmeli yabancı dil dersi yine 2 saattir.

Yenilen İlköğretim programları 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olsa da Yeni İlköğretim İngilizce programı uygulanması ancak 2006/2007 öğretim yılıyla gerçekleşmiştir. Uygulama aşamalı bir şekilde yapılmıştır. İlk yıl 4. Sınıflarda yeni program uygulanmaya başlanırken, 2007/2008 öğretim yılında 5. Sınıflar yeni programla tanışmış, 2008/2009 öğretim yılıyla birlikte de 6., 7. Ve 8. Sınıflarda Yeni İlköğretim İngilizce program uygulanmaya başlamıştır.

2.1.8.1. İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programları

Eğitim ve dil bilim ile ilgili olan bir dizi çalışmalar, çocuklara yabancı dilin mümkün olduğunca erken yaşlarda öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum hem sosyal hem de kişisel yarar sağlamaktadır. Kişisel olarak, çocuklar daha fazla insanla iletişim kurma becerilerini hayat boyu geliştirebilecek; kendi kültürlerini ve diğer kültürleri daha derinlemesine anlayabileceklerdir. Buna ek olarak; çocuklar erken dil talimatlarından, ön okul performanslarının gelişmesinden ve iyi problem çözme becerilerinden başka yarar sağlama sonucuna varabilirler. Bazı deliller ikinci bir dil öğrenen çocukların daha yaratıcı ve karışık problemleri çözmede daha iyi olduğunu göstermektedir. Bundan başka; yabancı bir dil bilmek, çocuklarımızın geleceğinde önlerine çıkabilecek ek iş fırsatlarında bu iş gücü içinde bulunan yarışmalarda avantaj sağlar. Onlar böylece, fazla sayıda kariyer imkânlarıyla karşılaşabilirler. Sosyal olarak; birçok yarar vardır. Diğer dilleri akıcı şekilde konuşan vatandaşlarımız, yurt dışındaki

ekonomik rekabeti arttırabilirler, evrensel iletişimi geliştirebilirler ve kendi politik ve gizli ilgilerini ortaya çıkarabilirler.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda yabancı dil dersi zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencileri seviyelerine uygun olarak bir dili kullanabilir duruma getirmektir. Bu konudaki öğretim programları, öğrenci kitabı, öğretmen kitabı ve eğitim araçları bütünlük gösterecek şekilde sürekli geliştirilmektedir. 1997–1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim gereğince haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarına haftada 2 saat yabancı dil dersi zorunlu ders olarak konulmuştur. 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir. Bu bağlamda; ikinci yabancı dil eğitimine, ilköğretim okulları 6. sınıfından itibaren haftalık ders çizelgesinde yer verilmiştir (Tök ve Arıbaş, 2008, 205).

Yabancı dil öğretimi başlangıcında konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bir yabancı dilde iletişim bütün beceriler için yeterli olmayı gerektirir. Yabancı dillerin bütün resmi müfredatı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerin öğretimini esas almaktadır. Bu dört beceriyle ilişkili eğitim amaçları daima eşit düzeyde sıralanmamıştır. Önceliklerin belirgin olduğu durumlarda, özellikle ilköğretim düzeyinde konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkılmakta ve bu beceriler üzerinde odaklanılmaktadır. İlköğretim seviyesinde, özellikle dokuz yaşında ve dokuz yaşından sonra öğretimin dört beceri üzerine odaklanması eğitim programlarında belirtilmektedir. Birkaç ülkenin öğretim programlarında bütün düzeylerde (İlköğretim ve Ortaöğretim) dört temel becerinin öğretilmesi belirtilmektedir. İlköğretim düzeyinde Almanya, Fransa, İtalya, İsveç ve Çek cumhuriyeti dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verirken Türkiye ilköğretim programı dört beceriye birlikte önem vermektedir (MEB, 1997)

2.1.8.2. 4. ve 5. Sınıflar İçin Ders Programı

Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenciler, haftada iki saat zorunlu ve iki saat seçmeli İngilizce dersi alırlar. Ders programı, buna göre tasarlanmıştır. Her birim iki kısımdan oluşur: Birinci kısım; zorunlu İngilizce dersi alanlar, ikinci kısım ise hem zorunlu hem de seçmeli İngilizce dersi alanlar için planlanmıştır. İkinci kısım herhangi bir yeni bilgi içermez; ama birinci kısımda çalışılanları zenginleştirir ve güçlendirir. Her bölüm yaklaşık olarak iki haftayı kapsar. Zorunlu kısmı belirlenen sürede bitiremeyen

öğretmenler, haftada dört saat İngilizce çalışan öğrencilerle ikinci kısma geçebilirler. Amaç; üniteleri bitirmek değil İngilizceyi öğretmektir. Birleştirilmiş üniteler haftada iki saati kapsar. Her ünite için tahsis edilmiş projeler öğrenciler tarafından dosyalarda tutulur ve öğretmenler seçmeli derslerde birleştirilmiş ünitelerden sonra dönüt verebilirler. Aynı zamanda öğrenciler yaşlarıyla derste kendi projelerini paylaşabilirler (MEB, 2006).

4. ya da 5. sınıfı tamamlayan öğrencilerden dildeki yetenek seviyelerini şu şekilde göstermeleri beklenir (MEB, 2006):

- Somut örnekler gerektiren ve kişisel detaylar hakkındaki basit ifadeleri elde etmek.
- Belli somut durumlarla ilişkisi olan sözcük ve kelimeleri ayırıp temel kelimeleri elde etmek.
- Öğrenilen cümle örnekleri ve basit dil yapılarını çok az sınırlandırıp göstermek.
- Öğrenilen kelime ve cümlecikleri zorlanmadan anlaşılır bir şekilde söyleyebilmek.
- Basit işaretler, yönergeler, günlük hayatta kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri ve düzenli kullanılan sözcükler gibi tanıdık kelimeleri aynen söylemek.
- Adres, milliyet ve diğer kişisel detayları heceleme.
- Selamlaşma, tanışma, veda etme, lütfen, teşekkür ederim, affedersiniz gibi günlük hayattaki basit nezaket ifadelerini kullanarak sosyal iletişim sağlamak.
- İfadeler için daha fazla araştırma yapmak, daha az bilindik kelimeleri tane tane söylemek ve iletişimi daha iyi hale getirmekle birlikte daha önceden öğrenilmiş, soyutlanmış, çok kısa ifadeleri başarabilmek.

Bağlam için (durumlar ve metinler) aşağıdakiler kullanılabilir:

- İnsanlar arasındaki resmi olmayan kişiler arası diyalog ve konuşmalar
- Kaydedilmiş çok kısa diyalog ve parçalar
- Kaydedilmiş çok kısa basit okuma metinleri
- Görsel materyaller(resimler, haritalar, çizgi filmler, karikatürler, fotoğraflar)
- Kısa sözcükler ve cümleler

- Öğrenci konuşmaları
- Öğretmen söylemleri
- Günlük genel ders dili
- Kısa betimleyici paragraflar
- Oyunlar
- Hikâyeler
- Drama ve dramatisasyon
- Şarkılar, şarkı sözleri ve kafiyele
- Şiirle, bilmecele, şakale
- El sanatları ve sanat etkinlikleri
- Kelime pazıları, kelime avları, karışık kelimele, kelime bingos
- Kaydedilmiş sesle, çizme ve boyama etkinlikleri
- Noktaları birleştirme ve labirent etkinlikleri
- Çeşitli okuma parçaları
- Boşluk doldurma etkinlikleri

Birinci kademe İngilizce programında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden öncelikle yabancı dili sevmeleri ve yabancı dille ilgili bir farkındalık yaşamaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda öğrencilerin yaş düzeylerine uygun ders kitapları, oyun ağırlıklı etkinlikle, günlük hayatta kullanılacak kısa diyalogla ve parçale, şarkıle, boyama ve çizme etkinlikleri gibi öğrenciyi sınıf içinde aktif kılacak aktivitelere yer verilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmale

Üstünoğlu (1998) , bir araştırmasında, “ Anadolu Liseleri, Özel Türk Liselerinde ve Özel Yabancı Liselerde” İngilizce öğretiminin etkililiğini ürün ve süreç boyutunda ele almıştır. Araştırmada mevcut programların durumu öğretmen boyutunda sürece ağırlık verilerek incelenmiş ve bu okullarda görev yapan idarecilerin etkili öğretim ortamının oluşturulmasında ne tür katkılarının olduğu konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Yabancı dil öğretim sürecinde, öğretim ortamındaki etkinlikle öğretmen ve yönetici boyutunda incelenmiştir. Ürün boyutunda ise öğrencilere başarı testi uygulanarak farklı program uygulayan okullardaki öğrencilerin yabancı dil başarıları karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin önemsedikleri amaçlar incelendiğinde “ anadilden bir parçayı İngilizceye çevirebilme” amacıyla okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre Özel Yabancı Okullar, Özel Türk ve Anadolu liselerine oranla bu amacı daha önemsiz bulmuşlardır.
2. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin önemsedikleri içerik ölçütleri incelendiğinde içeriğin daha çok “dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olması” ile içeriğin “dört temel beceriyi aynı derecede ön plana çıkarması” ölçütü okullar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkarmıştır. Buna göre yabancı özel okullar içeriğin daha çok dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olması ölçütünü diğer okul türüne kıyasla az önemli bulmuştur. Dört temel beceriyi aynı derecede ön plana çıkarması ölçütü ise en çok özel Türk liselerinde önemli görülmüştür.
3. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin önemsedikleri yöntemler incelendiğinde, “işitsel-dilsel” yöntemin daha çok özel Türk ve Anadolu liselerinde uygulandığı yabancı özel okullarda ise önemli görülmediği, bu okullarda daha çok “eklektik” yöntemin uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. “Programlı öğretim” yöntemini ise en çok özel Türk liselerinde uygulandığı sonucuna varılmıştır.
4. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı teknikler incelendiğinde, “küçük gruplarla öğretim” tekniğinin uygulanmasında farklılıklar görülmüştür.
5. Yabancı dil öğretiminde yabancı okulların çoğunlukla “otantik” malzemelerden yararlandığı ve bu özellik ile diğer okullardan farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
6. Yabancı okullarda çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ayrılan süreyi yeterli bulmamasına karşın, Anadolu ve özel Türk liselerinde görev yapan öğretmenler bu süreyi yeterli buldukları belirlenmiştir.
7. Yabancı dil öğretiminde motivasyonun sağlanması için yabancı özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerle küçük gruplar halinde çalıştıkları, işbirlikçi öğrenme ortamını diğer okullara kıyasla daha fazla sağladıkları belirlenmiştir.

8. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin okullar arasında fark yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve klasik sınavların dışında öğretmen uygulamaları anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
9. Okullarda uygulana başarı testlerinde yabancı özel liseler ilk sırada, Anadolu liseleri ikinci ve özel Türk liseleri ise üçüncü sırada yer almışlardır.

Demirel (1999) bir çalışmasında yabancı dil öğretiminde farklı programlarda yetişen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farkların olup olmadığını incelemiştir. Demirel (1999) öğrenci başarıları ve program süreçleri arasındaki ilişkiyi de dikkate alarak farklı programlar; amaçlar, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme ve öğretmen yetiştirme açılarından karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yabancı dille öğretim yapan okullarda izlene program uygulamasının takviyeli yabancı dil ve normal yabancı dil öğretimi uygulamalarından daha başarılı ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (1999) bu okulların başarılı olmasının sebebinin:

1. Yabancı dil öğretiminde özel amaçları belirlemeleri,
2. İçerik olarak günlük yaşamdan hareket etmeleri,
3. Basitten karmaşığa giden ders kitaplarını kullanmaları,
4. Çeşitli basılı gereçleri kullanmaları,
5. Öğrencilerin öğretim sürecinde güdülenmeleri,
6. Yabancı dil derslerine ayrılan sürenin farklı olması vb ile açıklamıştır.

Harman (1999) çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf programlarını; amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme açılarından incelemiş ve programın uygulanmasında karşılaşılan problemleri araştırmıştır. Harman (1999) çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yabancı dil dersi amaçlarının gerçekleşme oranının çok düşük olduğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve araç-gereç eksikliklerinin bunda önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmenlere göre yabancı dil dersinde kullanılan kitabın ihtiyacı orta derecede karşıladığı, kitapta işlenen konuların öğrencinin öğrenmesi gereken konular açısından yine orta derecede olduğu, bu konuların günlük yaşama uygunluğunu orta derecede veya üzerinde olduğu ama öğrencilerin

öğrendiklerini günlük yaşamda uygulama düzeyinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Yabancı dil dersi içeriğinin okutulan sınıfın yaş, bilgi ve kavrama düzeyine uygunluğunun orta düzeyde, programların kapsadığı konuların da yine orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Ders işlenirken öğretmenlerin günlük yaşamla bağlantı kurmaya çalıştıkları, yabancı dil dersinin ilköğretim okullarında seçmeli ders olmaması gerektiği, ilköğretim 4. Sınıftan itibaren temel bir ders olması gerektiği ya da 5. Sınıftan sonra bir yıl hazırlık olarak okutulmasının yararlı olacağı belirlenmiştir.
5. Yabancı dil derslerindeki başarı durumlarının zayıf ve orta seviyede yoğunlaştığı, öğrenci başarısının ölçülmesinde daha çok kısa cevaplı testlerin ve sözlü sınavların tercih edildiği belirlenmiştir.

Abalı (1999), yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesi konulu tez çalışmasında Sakarya Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfların da uygulanan programın değerlendirmesini yapmıştır. Program dört boyut altında öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda; öğretim elemanları, kendilerini yenileme ve geliştirme yönünde hiçbir çalımsa yapamadıklarını, herhangi bir hizmet içi eğitim tabi tutulmadıklarını, ayrıca İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelere gönderilmelerinin sağlanmadığını böylece değişiklikleri takip edemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, aktif öğrenen ve öğrendiklerini uygulayıcı değil de dinleyici rolü üstlendikleri ve bunun da onların dil öğrenmelerine engel olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenmede beklentilerinin dikkate alınmadığı da görülmüştür. Programın üniversitenin kendi şartları doğrultusunda hazırlanması gerektiği, ayrıca programda sürece katılan bireylerin psikolojik ve sosyal yönlerinin programın hazırlanmasında dikkate alınması belirtilmiştir. Kullanılan yöntem ve materyallerin öğrencilerin dil gelişimlerini ve aktif katılmalarını sağlayacak şekilde belirlenmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Dil öğretiminde değerlendirmenin sadece sınavla ile değil sınıf içinde yaptıkları çalışmalar ile değerlendirmesi gerektiği ve değerlendirmeler konusunda yeteri kadar objektif olunmadığı belirtilmiştir.

Mirici (2000) çalışmasında İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Programlarının belirlenen amaçlara ulaşmada nasıl daha iyi bir hale getirilebileceğini Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden rastgele seçilen 14 ilde görevli 605 öğretmene anket uygulayarak ve

AB ülkelerindeki uygulamaları da göz önüne alarak incelemiştir. Mirici (2000) şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Ülkemizde yabancı dil öğretimine başlangıcın 4. Sınıf olarak belirlenmesi doğru bir uygulamadır.
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarındaki ünite sonlarında ilgili üniteye başarıyı ölçecek testlere yeterince yer verilmemiştir.
3. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar için hazırlanan İngilizce Programı 6. Sınıf için hazırlana İngilizce programının hemen hemen aynıdır. 4. ve 5. Sınıf programlarının daha fazla görsel materyal ile oyun ve şarkılarla desteklenmesi gerekmektedir.
4. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda İngilizce öğretecek İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Haftalık ders saatleri artırılmalı ve sınıf mevcutları da azaltılmalıdır.

Orhan (2001) araştırmasında özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okullarında izlenen 4. Sınıf İngilizce öğretim programlarını öğrenci ve öğretmen görüşlerini alarak karşılaştırmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı “Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı” (EARGED) tarafından hazırlanan” Yabancı Dil Programı Araştırma-Geliştirme anketi esas alınmıştır. Araştırma sonucunda özel ilköğretim okullarında derslerin, devlet okullarına oranla daha ilgi çekici olduğu, ders içinde etkinliklere daha fazla yer verildiği, öğretmenlerin ders dışında daha fazla kaynak kullandığı, görsel ve işitsel araç-gereç kullanımının daha çok yaygın olduğu, öğretmenlerin sınavlarla ilgili daha çok açıklama yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan önceki derslerin özetlenmesi, ders sonunda öğrenciler ödev verilmesi uygulamalarının devlet okullarında özel ilköğretim okullarına oranla daha çok yapılmakta olduğu belirlenmiştir. Ders saatlerinin artırılması, İngilizce öğretimine daha erken yaşlarda başlanması, hizmet içi eğitimlerin gerekliliği konularında ise özel ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortak görüşte oldukları gözlenmiştir.

Büyükduman (2001) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde; İlköğretim okullarının birinci kademesinde 4. ve 5. Sınıflarda uygulanan ilk İngilizce öğretim programının genel özelliklerinden biri olarak ele alınan programın duyuşsal yönüne ilişkin olarak, öğretmenlerin genelde olumlu görüşleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya göre; programdaki amaç ifadeleri

öğretmenlerin çoğu tarafından olumlu bulunmuştur. Programın kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri de oldukça olumludur. Programın işleyiş boyutuna ilişkin olarak öğretmenler, programda önerilen öğretim yöntemlerinin (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli vb.) İngilizcenin bu yaş grubuna öğretimi için uygun; fakat sınıf ortamında uygulanamayacağı görüşündedir. Programın değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ise öğretmenler, programda önerildiği şekilde üç becerinin (dinleme, okuma, yazma) birlikte değerlendirilmesinin mümkün olmayacağı ancak, değerlendirme ve ödev için programda önerilen değişik tip soruların uygulanabilir nitelikte olduğu görüşündedir.

İğrek (2001) ‘Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri’ adlı yüksek lisans tezinde; İlköğretim okullarının birinci kademesinde 4. ve 5. Sınıflarda uygulanan ilk İngilizce öğretim programıyla ilgili araştırmasında hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına ilişkin görüşlerin ‘kararsızım’ düzeyinde yoğunlaştığını ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

Koydemir (2001), “Erken Yasta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri, eğitim durumları, öğretmenlik deneyimleri, cinsiyetleri, etkili etkisiz olma durumları ile öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Koydemir, erken yaşta yabancı dil dersindeki öğrenci tutumlarının öğretmenin eğitim durumu ve cinsiyetinden değil öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik davranışları bakımından etkili olmasından etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Koydemir erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarısı ya da başarısızlığında en belirleyici unsurun göreve uygun nitelikte öğretmen yetiştirmedeki başarımız olacağı kanaatine varmıştır.

Mersinligil (2002) “ İlköğretim Dört ve Besinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi’ adlı doktora tezinde; İlköğretim okullarının birinci kademesinde 4. ve 5. Sınıflarda uygulanan ilk İngilizce öğretim programı ile ilgili olarak şunlara dikkati çekmiştir. Çalışmasında İngilizce dersine ait deneysel programın öğrenciler tarafından yeterli düzeyde hayata geçirilemediğini, öğretmenlerce programın yeterince olumlu bulunmadığını, sınıfta uygulanan programın yeterince işlevsel olmadığını, tanımı yapılan resmi İngilizce Öğretim Programının hedefine tam olarak ulaşmadığını belirtmiştir.

Nasman (2003), çalışmasında Türkiye ve Fransa'daki İlköğretim İngilizce programlarını karşılaştırmış iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemiştir. Nasman, aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Fransa'da İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programında iletişimsel becerilere yönelik olan hedefler merkezde iken Türkiye'de birinci kademe İngilizce programında iletişimsel becerilere yönelik hedefler programın merkezinde değildir.
2. Fransa'da ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programında 5. Sınıf içeriğinin 4. Sınıf içeriğini tamamen kapsadığı, Türkiye'de İlköğretim İngilizce programında 5. Sınıf içeriğinin 4. Sınıf içeriğini kapsamadığı belirlenmiştir.
3. Fransa İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumlarının Türkiye İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce programından çok daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır.
4. Araştırmada Fransa ve Türkiye İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının sınaama durumlarının birbirlerinden oldukça farklı olduğu sonucu çıkmıştır. Türkiye'de uygulanan programda ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu, Fransa'da ise süreç değerlendirmenin söz konusu olduğu belirlenmiştir.

Büge'nin (2005) 'Türkiye İlköğretim İngilizce Programı ile Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi' adlı Yüksek Lisans Tezi'ne göre; Finlandiya İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programının, bir çerçeve program niteliğinde olduğu saptanmıştır. İçerik sadece ana hatlarıyla verilmiştir. Ancak, öğrencilerden beklenen davranışların aşamalı olarak derecelendirilmiş dil yeterliliği ölçüğüne göre çok açık, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edildiği bulgulanmıştır.

Finlandiya İlköğretim Yabancı Dil Programında hedeflerin, dört dil becerisiyle ilgili dil yeterliliklerinin yanı sıra, çalışma stratejileri, kültürel iletişim becerileri ve iletişim stratejileri olarak dört ana başlık altında toplandığı saptanmıştır. Türkiye İlköğretim İngilizce Programında yer alan hedeflerde ağırlığın, öğrencilere belirli dilbilgisi yapıları bilgisini verme, bu bilgileri kavratma ve bu yapıları belirli durumlarda kullandırmaya yönelik olduğu saptanmıştır.

Finlandiya Yabancı Dil Programının oluşturulmasında Avrupa Konseyi'nin Diller için Ortak Başvuru Metni dokümanından yararlandığı ve bu dokümandaki dil yeterliliklerinin Finlandiya okul sistemine uyarlandığı bulgulanmıştır. Türkiye

İlköğretim İngilizce Öğretim Programında içeriğin, işlevsel ders tasarımına uygun olarak düzenlendiği, işlevlerin etrafında yapıların ve sözvarlığının yer aldığı; Finlandiya İlköğretim Yabancı Dil Programında ise, çerçeve program niteliğinde olduğundan sadece konular ve temaların, temel yapıların belirtildiği bulgulanmıştır.

Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programında, eğitim durumlarıyla ilgili açıklamaların yer aldığı, buna karşılık, Finlandiya İlköğretim Yabancı Dil Programında bu açıklamanın öğretimin görevleri başlığı altında hedef niteliğinde verildiği saptanmıştır. Türkiye İlköğretim İngilizce Programında sınama durumlarının ürün değerlendirmeye yönelik olduğu, Finlandiya İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programında ise, süreç değerlendirmeye de önem verildiği bulgulanmıştır.

Gömleksiz'in (2005), "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulamadaki Etkiliğinin Değerlendirilmesi" adında bir araştırmasında 2004–2005 eğitim öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ile okullardaki eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni programı ne ölçüde tanıdıkları, programı benimseyip benimsemedikleri ve uygulamaya ilişkin görüşleri; il, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin yeni öğretim programları ile öngörülen öğrenme ortamlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2005) yaptığı çalışmasında devlet okulları İlköğretim 4.ve 5. sınıflarda uygulanmakta olan İngilizce programını öğretmen ve öğrenci görüşleriyle değerlendirmiştir. Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin yabancı dilde okuma, dinleme ve yazma becerilerini kazandıklarını ancak kendi kendilerine cümle kurma ya da günlük yaşamda konuşma becerisini kazanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, İlköğretim okulları 4.ve 5. sınıflarda 2 saatlik bir ders saatinin yeterli olmadığı görüşündedirler. Öğrenciler ise aynı çalışmada dersler sırasında eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak oyunlar, filmler ve değişik etkinliklere az yer verildiğini belirtmişlerdir.

Er (2006), 4. ve 5. sınıf İngilizce programı öğretmen ve müfettiş görüşlerine başvurarak, eğitim programında bulunması gereken dört temel öğeye göre (hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirme) değerlendirmiştir. Çalışmada

genel amaçların kazandırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde zihinsel öğrenmeler, günlük yaşamda yabancı dili kullanma, psikomotor alan, duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçların kazandırılmasında sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Genel amaçların anlaşılır bir dille ifade edildiği, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu ve kazandırılabilir bir nitelikte olduğu belirtilmiştir. Çalışmada özel amaçların kazandırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; telaffuz bilgisi, öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurma, emir kalıplarını kavrayabilme, geniş zaman ve şimdiki zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme, vardır kalıbını kavrayabilme amaçlarının kazandırılmasında sorun olduğu belirtilmiştir. İngilizce sayma, haftanın günleri, eşyalar bilgisi, saat bilgisi ve belli başlı sıfatlar bilgisi amaçlarının kazandırılmasında herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Programın içeriğine ilişkin sonuçlar bakıldığında; içeriğin gereksiz bilgi ve ayrıntılardan oluştuğu, İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmadığı, içeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta sıralandığı ve günlük yaşamdan seçildiği belirtilmiştir. Programın öğretim süreçlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; programın uygulanması esnasında kullanılması önerilen araç gereçlere ulaşılamadığı, yöntem ve tekniklerin amaçları gerçekleştirecek nitelikte olmadığı, ancak yöntem ve tekniklerin İngilizceyi sevdireci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Programın ölçme- değerlendirme konusunda öğretmenleri yeteri kadar bilgilendirmediği, değerlendirmede araç gereç ve yöntemlerin yeterli olduğu, dönem başı ve sonunda program geliştirme faaliyetlerinin çok az yapıldığı, zümre öğretmenler toplantılarında programa dönük tartışmaların yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri analiz etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğretim programının başarısının zamana yayılacak özenli bir çaba, ayrıntılı yapılmış bilimsel çalışmalardan elde edilen bulgularının değerlendirilerek programın güncellenmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Sert (2008) tarafından ortaya konan bir çalışmada ise ilköğretim beşinci sınıf İngilizce, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji programlarının yapılandırmacılık yaklaşımının ilkelerine ve standartlarına uygunluğu incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; 1) araştırma konusu olan programlarda uygulananlarla, oluşturmacı eğitim ilkelerinin uyumlu olduğunu; 2) öngörülen ya da öngörülme (örtük) kazanımlarla, programlarda uygulananlar ve oluşturmacı eğitim standartlarının uyumlu olduğunu

söylemek mümkündür. Ancak, elde edilen bulguların ayrıntısına inildiğinde; araştırma konusu olan programlarda içerik, öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve kaynak kullanımına ilişkin bazı sorunlar ve belirsizlikler göze çarpmaktadır.

Sak (2008) “İlköğretim 1. kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde programın uygulanabilirliğini incelemek amacı ile, öğretmenlere kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bölümlerinden oluşan bir anket uygulamıştır. Sak (2008) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. İngilizce Programının Kazanımlarına öğretmenler genel anlamıyla olumlu bakmışlardır. Fakat; ‘İngilizce Programında Kazanımlar, bireylerin sosyal problemleri çözmelerine yardımcı olabilecek niteliktedir’ görüşüne ilişkin öğretmenler arasında cinsiyet açısından farklılıklar ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bayan öğretmenler bu konuda daha olumlu düşünürken (%43,2) erkek öğretmenlerin oranı (%23,1) düşüktür. ‘İngilizce Programında kazanımlar, dikey olarak birbirini destekliyor niteliktedir’ görüşü ile ilgili kıdem açısından farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca ‘İngilizce Programında kazanımlar, öğrenci davranışına dönüktür’ görüşü ile ilgili olarak da mezuniyet açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır.
2. İngilizce Programının içeriğine öğretmenler genel anlamıyla olumlu bakmışlardır. Fakat bazı sorularda içerik ile ilgili farklılıklar olduğu görülmüştür. ‘İngilizce Programında içerik, kazanımlarla tutarlıdır’ görüşü ile ilgili olarak kıdem açısından farklılıklar meydana gelmiştir. Bu durum tüm grupların içeriği kazanımlarla tutarlı görmediğini gösterir. Üçüncü grubun tamamı bu soruyu olumlu bulduğunu belirtmiştir. ‘İngilizce Programında içerik hazırlanırken günlük hayata yakınlık ilkesi göz önünde bulundurulmuştur’ görüşünde ise mezuniyet açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır.
3. İngilizce Programının Eğitim Durumlarına öğretmenler genel anlamıyla olumlu bakmışlardır. Sadece bir soruda farklılıklar ortaya çıkmıştır. ‘İngilizce Programında yer alan eğitim durumları, kazanımlarla tutarlıdır’ görüşünde cinsiyet açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca aynı soruda mezuniyet açısından da farklılıklar görülmüştür.

4. İngilizce Programının Değerlendirmesine öğretmenler genel anlamıyla olumlu bakmışlardır. Fakat birinci ve ikinci değerlendirme sorularında kıdem, dördüncü değerlendirme sorusunda ise mezuniyet açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır. ‘İngilizce Programında kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri, kazanımlar ölçmede yeterlidir’ görüşüyle ilgili olan kıdem farkları öğretmenlerin bu teknikleri tam olarak bilmemesine ya da istedikleri gibi uygulayamamalarına bağlanabilir. ‘İngilizce Programında çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmıştır’ görüşünde oluşan kıdem farkları ise; öğretmenlerin çoklu değerlendirme teknikleriyle ilgili sıkıntılar yaşadıklarını gösterebilir.

Çelik’in (2009) “İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce ders öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri” isimli yüksek lisans tezinden elde ettiği sonuçlar şöyledir:

- 1- Öğretmenler İlköğretim 4. Sınıf İngilizce dersinin kazanımlarının programda anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler programın öğrenciler için ilgi çekici olduğunu ve kazanımların programın genel amaçlarıyla ve birbirleriyle tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir.
- 2- Öğretmenler programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade etmektedirler.
- 3- Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk aldıklarını ve İngilizce iletişim kurmaya istekli olduklarını ama yine de günlük hayatta dili etkin olarak kullanamadıklarını belirtmişlerdir.
- 4- Öğretmenler yeni programda okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesinde zaman zaman sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- 5- Öğretmenler programın etkinliklere yeteri kadar yer vermediğini, okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerinin artırılması gerektiğini, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerin verilen sürede tamamlanmasının sınıfta bulunan öğrenci mevcutlarının fazla olmasından dolayı zaman zaman mümkün olmadığını ifade etmişlerdir
- 6- Programda önerilen yöntemlerin öğretmenlere yeterince rehberlik ettiği ve İngilizcenin bu yaş grubuna öğretime uygun olduğu belirtilmiştir.

- 7- Öğretmenler, programda daha çok öğrenci merkezli yaklaşımlardan yararlandığını ve bu sayede kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler yetiştirdiklerini ifade etmişlerdir.
- 8- Öğretmenler programda öngörülen ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmeye uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Erkan (2009) “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2007-2008 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki İlköğretim okullarında görev yapan 93 öğretmene anket uygulamıştır. Erkan araştırmasında; program uygulanmaya geçilmeden önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği, programın öğretmenlerce tam algılanmadığı, öğretmenlerin programın uygulama aracı olan ders kitaplarından 4. Sınıf düzeyinde olanın etkin olarak uygulanabildiği fakat 5. Sınıf ders kitabının uygulanamadığı yönünde görüş bildirdiği, programın etkili uygulanabilmesi için yeterli araç gerecin okullarda bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin sorun olarak algıladıkları bir diğer husus ise içeriğin tekrar gözden geçirilmesi, süre konusunda öğretmenlere esneklik sağlanması gerektiği ve özellikle 5. sınıf temalarının öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde yeniden düzenlenmesi gerekliliğidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının uygulanması, verilerin analizi ve yorumu yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma örneklemdaki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında İngilizce dersine giren öğretmen görüşlerinin belirlenmesine dayalı, belli zaman içinde var olan durum belirlenmeye çalışıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005, 77). Araştırma bu modelle desenlenmiştir. Erden (1998, 59) tarama yönteminin genel özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Tarama araştırmasında bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılır.
2. Araştırma hakkında sorulan sorulara alınacak yanıtlar doğrudan yazılı ya da sözlü olarak alınır.
3. Araştırma, evreni temsil edecek şekilde seçildiğinden sonuçlar genellenebilir.
4. Tarama araştırması doğal koşullarda yürütülür.

Tarama araştırmalarında veri toplamak için genellikle anket ve görüşme teknikleri kullanılır. Gerçekte tarama araştırmalarında, bu iki veri toplama tekniğinin büyük yeri vardır. Betimleme türü araştırmalarda anket ve görüşmeye ek olarak gözlem ve test tekniklerinden, standart tutum ölçeklerinden de geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Tarama modelleri bazen bu tekniklere göre de isimlendirilmektedir: Anket tarama, mülakat tarama, gözlem tarama gibi. Bu araştırmada ise evreni temsil edecek sayıda

İngilizce öğretmenine yenilenen İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini almak amacıyla anket verilerek doldurmaları istenmiştir. Öğretmen görüşleri belirlendiğinden dolayı bu araştırma betimsel çalışmayı içermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi veren 346 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu okullardan tesadüfî yöntemle seçilen 121 öğretmen oluşturmaktadır. Bu da evrenin %34.97'sini temsil etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans-yüzde değerleri

Kişisel Bilgiler		F	%
Cinsiyet	Kadın	90	74.4
	Erkek	31	25.6
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	95	78.5
	6-10 yıl	17	14.0
	11-15 yıl	5	4.1
	16 yıl ve üzeri	4	3.3
Bölüm	İngiliz Dili ve Edebiyatı	43	35.5
	İngilizce Öğretmenliği	78	64.5
Statü	Kadrolu	87	71.9
	Sözleşmeli	13	10.7
	Vekil-Ücretli	21	17.4
Okutulan sınıf	4. sınıf	17	14.0
	5. sınıf	23	19.0
	4. ve 5. Sınıflar	81	66.9
Sınıf mevcudu	0-15	3	2.5
	16-29	37	30.6
	30-44	67	55.4
	45 ve üzeri	14	11.6
Hizmet içi eğitime katılım	Katılan	61	50.4
	Katılmayan	60	49.6
Toplam		121	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılıp anket formunu dolduran 121 İngilizce öğretmeninin çoğunluğunu (%74.42) bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Yine örneklemdaki öğretmenlerin %78.5'ini mesleki kıdem bakımından 1 ila 5 yıllık görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. %14.0'ü 6-10 yıl mesleki kıdeme sahipken, %4.1'i 11-15 yıllık öğretmen ve ancak %3.3'ü 16 yıl veya daha fazla zamandır öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin %35.5'i İngiliz Dili ve edebiyatı mezunu iken daha büyük çoğunluğu (%64.5'i) İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarıdır. Öğretmenlerin %71.9'u kadrolu olarak görev yapmakla birlikte, %10.7'si sözleşmeli olarak çalışmakta, %17.4'ü vekaleten ya da ücretli olarak bu görevi yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %14.0'ü sadece 4. sınıflara İngilizce dersi verirken %19.0'u sadece 5. sınıfları okutmaktadır. Programı hem 4. sınıflarda hem de 5. sınıflarda uygulayan öğretmenler çoğunlukta ve araştırmaya katılanların %66.9'unu oluşturmaktadır. Okutulan sınıfların mevcutlarına bakılacak olursa öğretmenler %55.4'ü 30-44 mevcutlu sınıflarda, %30.6'sı 16-29 kişilik sınıflarda, %11.6'sı 45 ve üzeri öğrenciden oluşan sınıflarda ve %2.5'i 0-15 mevcutlu sınıflarda öğretim yapmaktadır. Araştırmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin %50.4'ü Yeni İlköğretim İngilizce öğretim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış olmakla beraber %49.6'sı programla ilgili bir eğitim ya da seminer almamıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket, kâğıt kalem yoluyla objenin, bireyin ya da grubun araştırma problemleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bir veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005). Anket soruları hazırlanırken her sorunun sadece bir fikri içerdiğine, sorularda kullanılacak sözcüklerin herkes tarafından bilinmesine, ifadelerin açık seçik ve anlaşılır biçimde olmasına dikkat edilmiştir. Thomas (1998) anketi insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri 2008). Armağan (1983) ise anketi belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlar (Akt. Balcı, 1995).

Araştırmacı tarafından 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretmenlerinin yenilenen İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini almak, aynı zamanda alt problemlere yanıt bulmak amacıyla anket geliştirilmiştir.

Anket geliştirilirken öncelikle İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce öğretim Programlarının değerlendirilmesi için konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar ve kaynaklar ışığında programla ilgili boyutları içeren maddeler yazılmış ve anket uzman görüşüne (Doç. Dr. Burhan Akpınar, Doç. Dr. Çetin Semerci, Yrd. Doç. Dr. Nuriye Semerci, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kazu, Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazu) sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler dikkate alınarak ankette ekleme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçek Gaziantep ili Yavuzeli, Oğuzeli, Karkamış, Nizip ilçelerinde farklı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine (40 öğretmene) inceletilerek ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Anket formunda kişisel bilgilere yönelik yedi soruya yer verilmiştir. Ayrıca anket formunda İngilizce öğretim programının temel öğelerini içeren (hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme) dördü derecelmeli 50 soru bulunmaktadır. Derecelmeli sorular; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Anket formunda bunun yanı sıra programın geneli ile ilgili beş genel soru ve programla ilgili karşılaşılan sorunların ve uygulamadaki eksikliklerin tespiti için de ayrıca bir açık uçlu soruya yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistik analizi; 'SPSS for Windows' programı kullanılarak yapılmıştır. Analizde, araştırmanın Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil ilçeleri İlköğretim Okulları'nda İngilizce derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%) dağılımları kullanılmıştır.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programı'nın öğretmen görüşlerine göre; cinsiyet, mezun olunan bölüm, okutulan sınıf, statü, hizmet içi eğitime katılım durumu ve hizmet içi eğitimin gereksinimi karşılaması durumlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Chi-Square Tekniğı (X^2) kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Kıdem ve sınıf mevcudu ile ilgili herhangi bir karşılaştırma yapılmamıştır. Bunun nedeni araştırmaya katılan 121 öğretmenden 112'sinin meslekteki kıdem yıllarının 1-10 yıl arası (95'i 1-5 yıl ve 17'si 6-10 yıl olmak

üzere) görülmüş olmasıdır. Ayrıca 121 öğretmenden sadece 3' ü 0-15 mevcutlu sınıfları okutmakta ve sadece 14'ü 45 ve üzeri mevcuttaki sınıflarda görev yapmaktayken, 104'ü 16-44 mevcutlu sınıfları (37'si 16-29 mevcutlu sınıfları okutmakta, 67'si de 30-44 mevcutlu sınıfları okutmakta) okutmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenler kıdem ve okuttukları sınıfların mevcutları bakımında benzer özelliklerdedir, bu yüzden bu değişkenlerle ilgili bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Programla ilgili karşılaşılan sorunların ve uygulamadaki eksikliklerin tespiti için ankette yer verilen açık uçlu sorunun analizinde soruya öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelenerek yorumlanmıştır. Böylece öğretmenlerin programın uygulanmasında yaşadığı sorunlar ve programla ilgili eksikliklerle ilgili görüşleri saptanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinin İlköğretim Okullarında İngilizce derslerine giren öğretmenlerin yeni uygulanan İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öncelikle ankette yer alan İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili genel sorulara ilişkin bulgular ve yorumlar ortaya konulacak daha sonra programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutu ile ilgili dörtlü derecelmeli sorulara verilen cevaplar yorumlanacaktır. Son olarak ankette yer alan ve programla ilgili karşılaşılan sorunların ve uygulamadaki eksikliklerin tespiti için de yer verilen açık uçlu bir soruya verilen yanıtlar incelenecektir.

4.1. Öğretmenlerin Programla İlgili Genel Görüşleri

Tablo 6. İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili verilen hizmet içi eğitim kursunun gereksinimleri karşılama düzeyi

Maddeler	F	%
Yeterince Karşılamaştır	6	9.8
Kısmen Karşılamaştır	45	73.8
Karşılamaştır	10	16.4
Toplam	61	100.0

Daha önce Tablo 6’da bahsedildiği gibi araştırmada yer alan İngilizce öğretmenlerinin, %50.4’ü (61) İlköğretim Birinci Kademe İngilizce öğretim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış olmakla beraber %49.6’sı (60) programla ilgili bir eğitim ya da seminer almamıştır. Öğretmenlerin yeni programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış olan 61’i bu faaliyete katılımın programla ilgili gereksinimlerini ne derecede karşılandığı konusunda farklı görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin %9.8’i katıldığı hizmet içi eğitimin veya seminerin programla ilgili gereksinimini yeterince karşıladığını belirtirken, büyük çoğunluğu ise (%73.8) bu gereksinimin kısmen karşılandığı düşüncesindedir. Eğitime ya da semire katılan öğretmenlerin %16.8’i ise bu eğitim veya seminerlerin programla ilgili gereksinimleri karşılamadığı inancındadır.

Tablo 7. Programla ilgili bir kursa veya seminerin gereksinimleri karşılama alanı

Maddeler	F	%
Yeni program geliştirilmesinin gerekçeleri ve programın felsefesi	29	19.7
Programın yapısı (konular, dil becerileri/kazanımlar, bağlam, dil işlevleri, dil görevleri)	42	28.6
Öğrenme-Öğretme süreci (önerilen kuramlar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, uygun alıştıırma türleri)	36	24.5
Ölçme-Değerlendirme	38	25.9
Diğer	2	1.4
Toplam	147	100.0

Programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminere katılmış olan öğretmenlerin bu faaliyete katılımın programla ilgili hangi gereksinimlerinin karşılandığı konusunda ise fikirleri şu şekildedir: İngilizce öğretmenlerinin %19.7’si bu eğitim ya da seminerlerin “Yeni program geliştirilmesinin gerekçeleri ve programın felsefesi” konusunda gereksinimleri karşıladığını, %28.6’sı “programın yapısı (konular, dil becerileri/kazanımlar, bağlam, dil işlevleri, dil görevleri)” konusunda gereksinimlere cevap verdiğini, %24.5’i “Öğrenme-Öğretme süreci (önerilen kuramlar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, uygun alıştıırma türleri)” konusunda gereksinimleri karşıladığını ve %25.9’u da bu kurs, seminer ve eğitimlerin Ölçme-Değerlendirmeye ilişkin gereksinimlere cevap verdiğini belirtmişlerdir. Diğer cevabı verenler ise katıldıkları eğitimin SBS sınavlarına yönelik çalışma metotları ve gelişen dünya konjonktüründe İngilizcenin öneminin öğrencilere benimsetilmesi konusunda yararlı olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 8. Programla ilgili eksiklikleri karşılamak için yapılanlar

Maddeler	F	%
Eksikliğini hissettiğim konularda programı inceliyorum	67	22.3
Problemim hakkında mevcut olan mevzuatı bireysel olarak inceliyorum.	48	15.9
MEB, TTK, ilimizin MEM web sitesini ve eğitim sitelerini güncel olarak takip ediyorum.	71	23.6
Diğer İngilizce öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunuyorum.	103	34.2
Hiçbir şey yapmıyorum.	3	1.0
Diğer	9	3.0
Toplam	301	100.0

Programla ilgili eksiklikleri giderme konusunda öğretmenlerin %22.3'ü eksikliğini hissettiği konularda programı incelemeyi tercih ederken, %15.9'u mevzuatı incelemeyi tercih etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu ya da İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin web sitelerini takip edip programla ilgili eksikliklerini gidermeye çalışan öğretmenler ise %23.6'dır. Öğretmenlerin %34.2'si diğer İngilizce öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunurken %1'i ise bu konuda hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Diğer cevabını veren öğretmenler kaynak kitaplar kullandıklarını, internette ve internet kaynaklarından yararlandıklarını, internet sitelerindeki yorumları ve açıklamaları takip ettiklerini belirtmektedirler.

Tablo 9. İngilizce öğretim programının geliştirdiği beceriler

Beceriler	F	%
Eleştirel düşünme	25	4.5
Yaratıcı düşünme	68	12.4
İletişim	71	12.9
Araştırma-sorgulama	50	9.1
Problem çözme	21	3.8
Bilgi teknolojilerinden yararlanma	57	10.4
Girişimcilik	38	6.9
Türkçeyi doğru kullanma	20	3.6
Karar verme	21	3.8
Konuyu ve sorunu tanımlama	34	6.2
Soru sorma	49	8.9
Tartışma	16	2.9
Psiko-motor beceriler	38	6.9
Teknolojiyi etkin kullanma	39	7.1
Diğer	3	0.5
Toplam	550	100.0

Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin programın özellikle yaratıcı düşünme (%12.4) iletişim (%12.9) ve bilgi teknolojilerinden yararlanma (%10.4) gibi temel becerileri ön plana çıkardığı görüşündedirler. Araştırma-sorgulama (%9.1) ve soru sorma (%8.9) gibi becerilerin de yeni programla vurgulanan temel beceriler arasında olduğu söylenebilir. Yeni programın en az geliştirdiği beceriler arasında ise tartışma (%2.9), Türkçeyi doğru kullanma (%3.6), karar verme (%3.8) ve problem çözme (%3.8) gibi beceriler olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Programla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Yeni programla ilgili karşılaştığınız sorunlar	F	%
Kılavuz kitaplar ders işlenişinde yeterince yol gösterici değil.	45	8.3
Program öğrencinin dersle ilgili motivasyonunu artırmada etkili değildir	51	9.4
Programın amaçlarının gerçekleştirilmesi için ayrılan zaman yeterli değil.	95	17.5
Önerilen yöntem ve teknikler uygulanabilir nitelikte değildir.	41	7.6
Program temel becerileri kazandırmada etkili değildir.	48	8.9
Aileler, öğrencinin derse olan ilgisini ve performansını artırmada yeterli desteği sağlamamaktadır.	90	16.6
Yeni programla birlikte gerekli araç ve gereçler öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmamıştır.	80	14.8
Programda yer alan etkinlikler öğrencilere yeterli öğrenme fırsatı sunmamaktadır	36	6.6
Programla ilgili öğretmenlere sunulan eğitimler, kurslar ve seminerler yeterince bilgilendirici ve yol gösterici değildir.	51	9.4
Diğer	5	0.9
Toplam	542	100.0

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlar; programın öğrencinin dersle ilgili motivasyonunu artırmada etkili olmayışı, programın amaçlarının gerçekleştirilmesi için ayrılan zaman yeterli olmaması; ailelerin, öğrencinin derse olan ilgisini ve performansını artırmada yeterli desteği sağlamaması, yeni programla birlikte gerekli araç ve gereçler öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmaması, programla ilgili öğretmenlere sunulan eğitimler, kurslar ve seminerler yeterince bilgilendirici ve yol gösterici olmayışı şeklinde özetlenebilir.

4.2. Programın Temel Öğelerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 11 'de yer almaktadır.

Tablo 11. Programla İlgili Derecelemeli Soruların Frekans ve Yüzde Tablosu

Maddeler	4	3	2	1	Toplam
	F %	F %	F %	F %	
1. Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır.	34 8.1	72 59.5	4 3.3	11 9.1	121 100.0
2. Programda, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir araya getirildiği karma yaklaşımın kullanılması amaçlanmaktadır.	21 7.4	76 62.8	18 14.9	6 5.0	121 100.0
3. Programda öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatın içinde keşfetmeleri ve kullanmaları amaçlanmaktadır	43 5.5	44 36.4	26 21.5	8 6.6	121 100.0
4. Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır.	41 3.9	47 38.8	23 19.0	10 8.3	121 100.0
5. Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır.	22 8.2	56 46.3	25 20.7	18 14.9	121 100.0
6. Program öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.	45 37.2	48 39.7	14 11.6	14 11.6	121 100.0
7. Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	15 12.4	42 34.7	36 29.8	28 23.1	121 100.0
8. Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.	18 14.9	64 52.9	31 25.6	8 6.6	121 100.0
9. Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır.	25 20.7	53 43.8	22 18.2	21 17.4	121 100.0
10. Program 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) eşit şekilde geliştirmeyi sağlayabilmektedir.	17 14.0	37 30.6	45 37.2	22 18.2	121 100.0
11. Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	17 14.0	39 32.2	39 32.2	26 21.5	121 100.0
12. Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	19 15.7	56 46.3	23 19.0	23 19.0	121 100.0
13. Program İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	24 19.8	64 52.9	19 15.7	14 11.6	121 100.0
14. Program İngilizce yazma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	23 19.0	64 52.9	20 16.5	14 11.6	121 100.0
15. Programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	26 21.5	76 62.8	11 9.1	8 6.6	121 100.0

Tablo 11'in Devamı

16. Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	15 12.4	68 56.2	24 19.8	14 11.6	121 100.0
17. Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	13 10.7	79 65.3	16 13.2	13 10.7	121 100.0
18. Programda süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	17 14.0	66 54.5	25 20.7	13 10.7	121 100.0
19. Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmıştır.	10 8.3	66 54.5	31 25.6	14 11.6	121 100.0
20. Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermektedir.	28 23.1	67 55.4	14 11.6	12 9.9	121 100.0
21. Programla öğrenmeyi öğrenme mümkün olabilir.	10 8.3	73 60.3	26 21.5	12 9.9	121 100.0
22. Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.	25 20.7	69 57.0	19 15.7	8 6.6	121 100.0
23. Sarmal formatla konunun unutulmasının önlenmesi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi sağlanabilmektedir.	39 32.2	49 40.5	23 19.0	10 8.3	121 100.0
24. Programda işbirliğine dayalı öğrenmeye oldukça önem verilmektedir.	27 22.3	59 48.8	22 18.2	13 10.7	121 100.0
25. Programla birlikte öğrencilerde teknolojiyi etkin kullanma becerisi geliştirilebilir.	20 16.5	56 46.3	23 19.0	22 18.2	121 100.0
26. Program öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almaktadır.	22 18.2	75 62.0	10 8.3	14 11.6	121 100.0
27. Program öğrencilerin psiko-motor becerilerini dikkate almaktadır.	14 11.6	61 50.4	26 21.5	20 16.5	121 100.0
28. Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır.	18 14.9	73 60.3	14 11.6	16 13.2	121 100.0
29. Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	14 11.6	82 67.8	14 11.6	11 9.1	121 100.0
30. Bu program öğrencilerin İngilizce`ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabilmektedir.	17 14.0	65 53.7	27 22.3	12 9.9	121 100.0
31. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur	13 10.7	48 39.7	36 29.8	24 19.8	121 100.0

Tablo 11'in Devamı

32. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	18 14.9	60 49.6	27 22.3	16 13.2	121 100.0
33. Programda, öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeye dayalı dil öğrenme ve öğretme yöntemlerine önem vermektedir.	22 18.2	63 52.1	28 23.1	8 6.6	121 100.0
34. Programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) bu yaş grubuna uygundur	37 30.6	62 51.2	10 8.3	12 9.9	121 100.0
35. Program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.	22 18.2	61 50.4	28 23.1	10 8.3	121 100.0
36. Ders kitapları çizgi / karikatür, bulmaca gibi farklı görsellerle öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir.	48 39.7	59 48.8	6 5.0	8 6.6	121 100.0
37. Ders kitapları öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygundur.	6 5.0	64 52.9	30 24.8	21 17.4	121 100.0
38. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir.	45 37.2	53 43.8	17 14.0	6 5.0	121 100.0
39. Kitaplardaki etkinlikler, yapılması istenen şeyler Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	21 17.4	38 31.4	17 14.0	45 37.2	121 100.0
40. Kitaplar sadece öğrencilere değil öğretmenlere de vizyon ve ufuk kazandıracak düzeydedir.	16 13.2	53 43.8	33 27.3	19 15.7	121 100.0
41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini arttırmada bir avantajdır.	20 16.5	56 46.3	30 24.8	15 12.4	121 100.0
42. Yeni programla sonucu değil süreci değerlendirmek amaçlanmıştır.	30 24.8	60 49.6	19 15.7	12 9.9	121 100.0
43. Yeni programla öğrencilerin gelişimini izlemek daha kolaydır.	11 9.1	75 62.0	19 15.7	16 13.2	121 100.0
44. Proje ödevleriyle öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulaması sağlanabilmektedir.	30 24.8	55 45.5	26 21.5	10 8.3	121 100.0
45. Performans ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına nasıl uygulayacaklarını kavramaları açısından faydalıdır.	36 29.8	52 43.0	24 19.8	9 7.4	121 100.0
46. Performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından faydalıdır.	54 44.6	44 36.4	14 11.6	9 7.4	121 100.0

Tablo 11'in Devamı

47. Programda yer alan 4 Temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir.	28 23.1	53 43.8	27 22.3	13 10.7	121 100.0
48. Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir.	20 16.5	80 66.1	13 10.7	8 6.6	121 100.0
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.	9 7.4	43 35.5	30 24.8	39 32.2	121 100.0
50. Program öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımları için fırsat verir.	21 17.4	62 51.2	19 15.7	19 15.7	121 100.0

“Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır” maddesine öğretmenlerin %28.1’i “tamamen katılıyorum”, %59.5’i “katılıyorum”, %3.3’i “katılmıyorum ve %9.1’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın İngilizceyi kullanma yeteneğini artırma amacıyla hem fikir olduğu görülmektedir.

“Programda, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir araya getirildiği karma yaklaşımın kullanılması amaçlanmaktadır” maddesine öğretmenlerin %7.4’i “tamamen katılıyorum” %62.8’i “katılıyorum”, %14.9’u “katılmıyorum” ve %5.0’ı “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. Bu bulgularla öğretmenlerin programda karma yaklaşımın kullanılmasını amaçladığı görüşüne büyük oranda katıldığı ortaya çıkmıştır.

“Programda öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatın içinde keşfetmeleri ve kullanmaları amaçlanmaktadır” maddesine öğretmenlerin %35.5’i “tamamen katılıyorum” %36.4’ü “katılıyorum”, %21.5’i “katılmıyorum” ve %6.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna göre program öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamda kullanmalarını amaçladığını düşünen öğretmenler yine çoğunluktadır.

“Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır” maddesine öğretmenlerin %33.9’u “tamamen katılıyorum” %38.8’i “katılıyorum”, %19.0’ı “katılmıyorum” ve %8.3’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenler genellikle programın öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmalarını amaçladığı görüşündedirler.

“Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır” maddesine öğretmenlerin %18.2’si “tamamen katılıyorum” %46.3’ü “katılıyorum”, %20.7’si “katılmıyorum” ve %14.9’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu

(%64.5) amaç ifadelerini yeterince açık bulurken, öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmı da (%35.6) bu ifadelerin açık olmadığını düşünmektedir.

“Program öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır” maddesine öğretmenlerin %37.2’si “tamamen katılıyorum” %39.7’si “katılıyorum”, %11.6’sı “katılmıyorum” ve yine %11.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgular öğretmenlerin, bu programın öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma amacı konusunda çoğunlukla hem fikir olduklarını gösterse de %23.2’lik bir öğretmen yüzdesi de buna katılmamaktadır.

“Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” maddesine öğretmenlerin %12.4’ü “tamamen katılıyorum” %34.7’si “katılıyorum”, %29.8’i “katılmıyorum” ve %23.1’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin %52.9 gibi önemli bir çoğunluğu bu programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemini kavramasını amaçlamaktadır” maddesine öğretmenlerin %20.7’si “tamamen katılıyorum” %43.9’i “katılıyorum”, %18.2’si “katılmıyorum” ve %17.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğuna göre programın öğrencilere dilin önemini kavratma gibi bir amacı vardır ama %35.6’lık bir kısmının da, programda bunun amaçlanmadığını düşündüğü görülmektedir.

“Program dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) eşit şekilde geliştirmeyi sağlayabilmektedir” maddesine öğretmenlerin %14.0’ı “tamamen katılıyorum” %30.6’i “katılıyorum”, %37.2’si “katılmıyorum” ve %18.2’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenler, programın en önemli amaçlarından biri olan dilin dört temel becerisini de eşit şekilde geliştirmeyi sağlama konusunda çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu oran, %55.4 gibi azımsanmayacak bir orandır.

“Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin %14.0’ı “tamamen katılıyorum” %32.2’si “katılıyorum”, yine %32.2’si “katılmıyorum” ve %21.5’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu da gösteriyor ki Öğretmenlerin sadece %46.2’si bu programla İngilizce konuşma becerisinin kazandırılacağına inanmakta ama çoğunluk olan %53.7’si bununla ilgili olumsuz görüş bildirmektedir.

“Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin %15.7’si “tamamen katılıyorum” %46.3’ü “katılıyorum”, %19.0’ı “katılmıyorum” ve yine %19.0’ı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin %62.0’ı yeni programla İngilizce dinleme becerisinin kazandırılmasının mümkün olduğunu düşünmekte ama geriye kalan % 38.0 oranındaki öğretmen bunun mümkün olmadığı yönünde görüş bildirmektedir

“Program İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin %19.8’i “tamamen katılıyorum” %52.9’u “katılıyorum”, %15.7’si “katılmıyorum” ve %11.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Burada öğretmenlerin çoğunluğu (%72.7) programla İngilizce okuma becerisinin kazandırılacağına inanmaktadır. Yukarıda bahsedilen konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılması konusundaki olumsuz görüşlerinin aksine İngilizce okuma becerisinin kazandırılması konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler.

“Program İngilizce yazma becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin %19.0’ı “tamamen katılıyorum” %52.9’u “katılıyorum”, %16.5’i “katılmıyorum” ve %11.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Görülüyor ki öğretmenlerin %71.9’u İngilizce yazma becerisinin bu yeni programla kazandırılacağına düşünmektedir. Öğretmelerin İngilizce okuma becerisinin kazandırılması ile ilgili görüşleri İngilizce yazma becerisi ile ilgili görüşleriyle hemen hemen aynı derecede olumludur.

“Programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır” maddesine öğretmenlerin %21.5’i “tamamen katılıyorum” %62.8’i “katılıyorum”, %9.1’i “katılmıyorum” ve %6.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgularla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%84.3) programda yapısal yaklaşımlardan yararlandığı fikrinde olduğu söylenebilir.

“Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır” maddesine öğretmenlerin %12.4’ü “tamamen katılıyorum” %56.2’si “katılıyorum”, %19.8’i “katılmıyorum” ve %11.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin %68.6’sı da programın durumsal yaklaşımlar kullanılarak geliştirildiğini düşünmektedir

“Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır” maddesine öğretmenlerin %10.7’si “tamamen katılıyorum” %65.3’ü “katılıyorum”,

%13.2'si "katılmıyorum" ve %10.7'si "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Yine öğretmenlerin çoğunluğu programda konu odaklı, kavramsal/işlevsel yapılardan yararlandığı yönünde olumlu görüşleri vardır.

"Programda süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır" maddesine öğretmenlerin %14.0'ı "tamamen katılıyorum" %54.5'i "katılıyorum", %20.7'si "katılmıyorum" ve %10.7'si "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Buna göre %68.5 gibi bir çoğunluk programda süreç/görev odaklı yaklaşımlardan yararlandığını düşünmektedir.

"Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmıştır" maddesine öğretmenlerin %8.3' ü "tamamen katılıyorum" %54.5'i "katılıyorum", %25.6'sı "katılmıyorum" ve %11.6'sı "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Buradan öğretmenlerin %37.2'si programda beceri odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

"Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermektedir" maddesine öğretmenlerin %23.1'i "tamamen katılıyorum" %55.4'i "katılıyorum", %11.6'sı "katılmıyorum" ve %9.9'u "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programda çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verildiğini düşünürken, %21.5 gibi bir kısmı ise bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir.

"Programla öğrenmeyi öğrenme mümkün olabilir" maddesine öğretmenlerin %8.3'ü "tamamen katılıyorum" %60.3'ü "katılıyorum", %21.5'i "katılmıyorum" ve %9.9'u "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %68.6'sı öğrenmeyi öğrenmenin bu programla mümkün olacağını düşünmektedir.

"Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir" maddesine öğretmenlerin %20.7'si "tamamen katılıyorum" %57.0'ı "katılıyorum", %15.7'si "katılmıyorum" ve %6.6'sı "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre sarmal formatla aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanmaktadır.

"Sarmal formatla konunun unutulmasının önlenmesi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi sağlanabilmektedir" maddesine öğretmenlerin %32.2'si "tamamen katılıyorum" %40.5'i "katılıyorum", %19.0'ı "katılmıyorum" ve %8.3'ü "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %72.7 gibi bir çoğunluğu sarmal formatla konunun unutulmasının önlendiğini, tekrar ve pekiştirmenin sağlanabildiğini düşünmektedir.

“Programda işbirliğine dayalı öğrenmeye oldukça önem verilmektedir” maddesine öğretmenlerin %22.3’ü “tamamen katılıyorum” %48.8’i “katılıyorum”, %18.2’si “katılmıyorum” ve %10.7’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %71.1’i programda işbirliğine dayalı öğrenmenin önemsendiğini düşünürken, %28.9’u tam aksini düşünmektedir.

“Programla birlikte öğrencilerde teknolojiyi etkin kullanma becerisi geliştirilebilir” maddesine öğretmenlerin %16.5’i “tamamen katılıyorum” %46.3’ü “katılıyorum”, %19.0’ı “katılmıyorum” ve %18.2’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %37.2’si bu programın öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisine bir katkıda bulunamayacağını düşünmektedir.

“Program öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almaktadır” maddesine öğretmenlerin %18.2’si “tamamen katılıyorum” %62.0’ı “katılıyorum”, %8.3’ü “katılmıyorum” ve %11.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu, programda öğrencilerin bilişsel becerilerinin dikkate alındığını düşünmektedir.

“Program öğrencilerin psiko-motor becerilerini dikkate almaktadır” maddesine öğretmenlerin %11.6’sı “tamamen katılıyorum” %50.4’ü “katılıyorum”, %21.5’i “katılmıyorum” ve %16.5’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %72’si programda öğrencilerin psiko-motor becerilerinin dikkate alındığını düşünse de %38’i de buna katılmamaktadır.

“Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır” maddesine öğretmenlerin %14.9’u “tamamen katılıyorum” %60.3’ü “katılıyorum”, %11.6’sı “katılmıyorum” ve %13.2’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programda öğrencilerin duyuşsal becerilerinin önemsendiğini düşünmektedir.

“Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir” maddesine öğretmenlerin %11.6’sı “tamamen katılıyorum” %67.8’i “katılıyorum”, %11.6’sı “katılmıyorum” ve %9.1’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %20.7’si bu programın, öğrencilerin İngilizceyle ilgili olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olamayacağını savunmaktadır.

“Bu program öğrencilerin İngilizce’ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabilmektedir” maddesine öğretmenlerin %14.0’ı “tamamen katılıyorum” %53.7’si “katılıyorum”, %22.3’ü “katılmıyorum” ve %9.9’u “kesinlikle

katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %32.2 gibi azımsanmayacak bir kısmı bu programla birlikte öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmelerinin sağlanamayacağını düşünmektedir.

“Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur” maddesine öğretmenlerin %10.7’si “tamamen katılıyorum” %39.7’si “katılıyorum”, %29.8’i “katılmıyorum” ve %19.8’i “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %49.6’sı neredeyse yarısı programda üniteler için ayrılan zamanın ilgili ünitelerin güçlük derecesiyle uyumlu olmadığını dolayısıyla ünite konularının işlenmesi için de beklenenden daha çok zaman harcadığı görüşündedir.

“Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir” maddesine öğretmenlerin %14.9’u “tamamen katılıyorum” %49.6’sı “katılıyorum”, %22.3’ü “katılmıyorum” ve %13.2’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Programın öğretmenlere rehberlik etmediğini düşünen öğretmenlerin oranı %35.8’dir.

“Programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) bu yaş grubuna uygundur” maddesine öğretmenlerin %30.6’sı “tamamen katılıyorum” %51.2’si “katılıyorum”, %8.3’ü “katılmıyorum” ve %9.9’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin sadece % 18.2’si programda önerilen öğretim yöntemlerinin bu yaş grubuna uygun olmadığını düşünmektedir.

“Program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır” maddesine öğretmenlerin %18.2’si “tamamen katılıyorum” %50.4’ü “katılıyorum”, %23.1’i “katılmıyorum” ve %8.3’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Programın diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanan öğretmenlerin oranı %68.6’ dır.

“Ders kitapları çizgi / karikatür, bulmaca gibi farklı görsellerle öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir” maddesine öğretmenlerin %39.7’si “tamamen katılıyorum” %48.8’i “katılıyorum”, %5.0’ı “katılmıyorum” ve %6.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarındaki görsellerin öğrencilerin ilgisini çektiğini söylemektedir.

“Ders kitapları öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygundur” maddesine öğretmenlerin %5.0’ı “tamamen katılıyorum” %52.9’u “katılıyorum”, %24.8’i “katılmıyorum” ve %17.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buna göre öğretmenlerin %42.2’sine göre, ders kitapları öğrencilerin yardım almadan tek başına çalışabilecekleri bir kaynak olarak görülmemektedir.

“Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir” maddesine öğretmenlerin %37.2’si “tamamen katılıyorum” %43.8’i “katılıyorum”, %14.0’ı “katılmıyorum” ve %5.0’ı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Buradan da anlaşılıyor ki öğretmenlerin büyük kısmı yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir.

“Kitaplardaki etkinlikler, yapılması istenen şeyler Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir” maddesine öğretmenlerin %17.4’ü “tamamen katılıyorum” %31.4’ü “katılıyorum”, %14.0’ı “katılmıyorum” ve %37.2’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %37.2’si kitaplardaki etkinlikler veya yapılması istenen şeylerin Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda kesinlikle uygulanamayacağına inanmakta, toplamda da %51.2’si yani yarasından fazlası bunun mümkün olmadığını düşünmektedir.

“Kitaplar sadece öğrencilere değil öğretmenlere de vizyon ve ufuk kazandıracak düzeydedir” maddesine öğretmenlerin %13.2’si “tamamen katılıyorum” %43.8’i “katılıyorum”, %27.3’ü “katılmıyorum” ve %15.7’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %43 gibi önemli bir kısmı kitapların öğretmenlere vizyon ve ufuk kazandıracak nitelikte olmadığı görüşündedir.

“4. ve 5. sınıf kitaplarını yazanların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantajdır” maddesine öğretmenlerin % 16.5’i “tamamen katılıyorum” %46.3’ü “katılıyorum”, %24.8’i “katılmıyorum” ve %12.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %62.8’i kitapları yazanların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olmasının bir avantaj olduğuna inanırken, %37.2’si buna katılmamaktadır.

“Yeni programla sonucu değil süreci değerlendirmek amaçlanmıştır” maddesine öğretmenlerin %24.8’i “tamamen katılıyorum” %49.6’sı “katılıyorum”, %15.7’si “katılmıyorum” ve %9.9’u “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programda sonucun değil sürecin değerlendirilmesinin amaçlandığını düşünmektedir.

“Yeni programla öğrencilerin gelişimini izlemek daha kolaydır” maddesine öğretmenlerin %9.1’i “tamamen katılıyorum” %62.0’ı “katılıyorum”, %15.7’si “katılmıyorum” ve %13.2’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Yeni

programla birlikte öğrencilerin gelişimini izlemenin daha kolay olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı daha fazladır (%71.1).

“Proje ödevleriyle öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulaması sağlanabilmektedir” maddesine öğretmenlerin %24.8’i “tamamen katılıyorum” %45.5’i “katılıyorum”, %21.5’i “katılmıyorum” ve %8.3’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir.Öğretmenlerin % 29.8’lik bir kısmı proje ödevleriyle öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamalarının sağlandığına katılmamaktadır.

“Performans ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına nasıl uygulayacaklarını kavramalarını açısından faydalıdır” maddesine öğretmenlerin %29.8’i “tamamen katılıyorum” %43.0’ı “katılıyorum”, %19.8’i “katılmıyorum” ve %7.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %72.8’i performans ödevlerinin, öğrencilerinin İngilizceyi gerçek hayatta uygulayabileceklerini kavramlarına yardımcı olacağını düşünürken %27.’si de bunun mümkün olmadığını düşünmektedir.

“Performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından faydalıdır” maddesine öğretmenlerin %44.6’sı “tamamen katılıyorum” %36.4’ü “katılıyorum”, %11.6’sı “katılmıyorum” ve %7.4’ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu (%80.6)performans ödevlerinin, öğrencilerin bildiklerini kalıcı hale getirmesi açısından faydalı olmadığını düşünmektedir.

“Programda yer alan dört temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir” maddesine öğretmenlerin %23.1’i “tamamen katılıyorum” %43.8’i “katılıyorum”, %22.3’ü “katılmıyorum” ve %10.7’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %66.9’u programdaki dört temel becerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir.

“Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir” maddesine öğretmenlerin %16.5’i “tamamen katılıyorum” %66.1’i “katılıyorum”, %10.7’si “katılmıyorum” ve %6.6’sı “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %82.6’sının “öğrenmenin değerlendirilmesi öğretimle iç içe” görüşünde olumlu düşündükleri görülmektedir.

“Programda değerlendirme gerçekçi değildir” maddesine öğretmenlerin %7.4’ü “tamamen katılıyorum” %35.5’i “katılıyorum”, %24.8’i “katılmıyorum” ve %32.2’si

“kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Programda değerlendirmenin gerçekçi olduğunu düşünen öğretmenler %57 iken % 43’ü de programın gerçekçi olmadığı görüşündedir.

“Program öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımları için fırsat verir” maddesine öğretmenlerin %17.4’ü “tamamen katılıyorum” %51.2’si “katılıyorum”, %15.7’si “katılmıyorum” ve yine %15.7’si “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %68.6’sına göre, program rekabet yerine işbirlikçi öğrenmeyi ön plana çıkarmaktayken geriye kalan %31.4’ü bu görüşe katılmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar cinsiyete göre incelenmiştir.

Tablo 12. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların cinsiyete göre analizi

Maddeler	4		3		2		1		Toplam		F	SD	P
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
4. Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır.													
Kadın	26	28.9	43	47.8	16	17.8	5	5.6	90	100.0	13.206	3	.004
Erkek	15	48.4	4	12.9	7	22.6	5	16.1	31	100.0			
Toplam	41	33.9	47	38.8	23	19.8	10	8.3	121	100.0			
17. Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Kadın	7	7.8	66	73.3	10	11.1	7	7.8	90	100.0	10.420	3	.015
Erkek	6	19.4	13	41.9	6	19.4	6	19.4	31	100.0			
Toplam	13	10.7	79	65.3	16	13.2	13	10.7	121	100.0			
19. Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmıştır													
Kadın	9	10.0	43	47.8	28	31.1	10	11.1	90	100.0	8.429	3	.038
Erkek	1	3.2	23	74.2	3	9.7	4	12.9	31	100.0			
Toplam	10	8.3	66	54.5	31	25.6	14	11.6	121	100.0			
26. Program öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almaktadır.													
Kadın	15	16.7	62	68.9	5	5.6	8	8.9	90	100.0	8.448	3	.038
Erkek	7	22.6	13	41.9	5	16.1	6	19.4	31	100.0			
Toplam	22	18.2	75	62.0	10	8.3	14	11.6	121	100.0			
28. Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır													
Kadın	12	13.3	60	66.7	4	4.4	14	15.6	90	100.0	19.762	3	.000
Erkek	6	19.4	13	41.9	10	32.3	2	6.5	31	100.0			
Toplam	18	14.9	73	60.3	14	11.6	16	13.2	121	100.0			
30. Bu program öğrencilerin İngilizce`ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabilmektedir.													
Kadın	13	14.4	54	60.0	17	18.9	6	6.7	90	100.0	8.209	3	.042
Erkek	4	12.9	11	35.5	10	32.3	6	19.4	31	100.0			
Toplam	17	14.0	65	53.7	27	22.3	12	9.9	121	100.0			

Tablo 12'in Devamı

41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini atturmada bir avantajdır.													
Kadın	9	10.0	47	52.2	23	25.6	11	12.2	90	100.0	11.830	3	.008
Erkek	11	35.5	9	29.0	7	22.6	4	12.9	31	100.0			
Toplam	20	16.5	56	46.3	30	24.8	15	12.4	121	100.0			
48. Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir.													
Kadın	10	11.1	66	73.3	10	11.1	4	4.4	90	100.0	11.546	3	.009
Erkek	10	32.3	14	45.2	3	9.7	4	12.9	31	100.0			
Toplam	20	16.5	80	66.1	13	10.7	8	6.6	121	100.0			

Buna göre; “Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır” maddesine kadın öğretmenlerin %76.7’si katılırken erkeklerin %61.3’ü bu görüştedir.

“Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır” maddesinde erkek öğretmenleri %61.3 oranda olumlu görüş bildiriyorken kadın öğretmenlerin %81.1 gibi büyük bir çoğunluğu bu konuda olumlu düşünmektedir.

“Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmıştır” maddesine göre kadınların %42.2’si programda beceri odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığını, erkeklerin ise sadece %22.6’sı bu yaklaşımlardan yararlanılmadığını düşünmektedir.

Erkek öğretmenlerin %35.5’i programın öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almadığını düşünürken kadın öğretmenlerin %85.6’sı öğrencilerin bilişsel becerilerinin önemsendiğini düşünmektedir. Erkek öğretmenlerin %38.8’i programın öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almadığını düşünürken kadın öğretmenlerin daha azı (%20) erkek öğretmenler bu konuda katılmaktadır.

Kadın öğretmenlerin %74.4’ü bu programın öğrencilerin İngilizce’ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabildiğini söylerken erkek öğretmenlerin %51.7’si bunun mümkün olmadığını belirtmektedir. Erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler de 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini atturmada bir avantaj olduğu konusunda hem fikirdirler. Kadın öğretmenlerin büyük bir bölümü (%84.4) yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içe olduğunu düşünürken erkek öğretmenlerin %77.5’i bu konuda olumlu görüş bildirmekte, %22.5’i değerlendirme konusunda öğretmeyle öğrenmenin iç içe olduğu konusuna katılmamaktadır.

Görülüyor ki kadın ve erkek öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar oldukça farklılık göstermekte, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre program konusunda daha olumlu görüş bildirmektedir. Gömleksiz'in (2005, 363) yaptığı bir çalışmada programın genel felsefesi ve uygulama boyutuyla araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan anlamda farklılık çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte Çınar ve diğerlerinin (2006, 57) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre incelenmiştir.

Tablo 13. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre analizi

Maddeler	1		2		3		4		Toplam		F	SD	P
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
1. Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	4.7	0	.0	23	53.5	18	41.9	43	100.0	8.553	3	.036
İngilizce Öğretmenliği	9	1.5	4	5.1	49	62.8	16	20.5	78	100.0			
Toplam	11	9.1	4	3.3	72	59.5	34	28.1	121	100.0			
6. Program öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	18.6	1	2.3	17	39.5	17	39.5	43	100.0	7.879	3	.049
İngilizce Öğretmenliği	6	7.7	13	16.7	31	39.7	28	35.9	78	100.0			
Toplam	14	11.6	14	11.6	48	39.7	45	37.2	121	100.0			
8. Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	4.7	12	27.9	17	39.5	12	27.9	43	100.0	10.388	3	.016
İngilizce Öğretmenliği	6	7.7	19	24.4	47	60.3	6	7.7	78	100.0			
Toplam	8	6.6	31	25.6	64	52.9	18	14.9	121	100.0			

Tablo 13'ün Devamı

12. Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	18.6	3	7.0	21	48.8	11	25.6	43	100.0	9.326	3	.025
İngilizce Öğretmenliği	15	19.2	20	25.6	35	44.9	8	10.3	78	100.0			
Toplam	23	19.0	23	19.0	56	46.3	19	15.7	121	100.0			
13. Program İngilizce kazandırabilecek niteliktedir.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	4.7	3	7.0	23	53.5	15	34.9	43	100.0	13.615	3	.003
İngilizce Öğretmenliği	12	15.4	16	20.5	41	52.6	9	11.5	78	100.0			
Toplam	14	11.6	19	15.7	64	52.9	24	19.8	121	100.0			
16. Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	20.9	5	11.6	25	58.1	4	9.3	43	100.0	7.876	3	.049
İngilizce Öğretmenliği	5	6.4	19	24.4	43	55.1	11	14.1	78	100.0			
Toplam	14	11.6	24	19.8	68	56.2	15	12.4	121	100.0			
20. Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermektedir.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	4.7	10	23.3	22	51.2	9	20.9	43	100.0	10.092	3	.018
İngilizce Öğretmenliği	10	12.8	4	5.1	45	57.7	19	24.4	78	100.0			
Toplam	12	9.9	14	11.6	67	55.4	28	23.1	121	100.0			
31. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin günlük derecesi ile uyumludur.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	7	16.3	15	34.9	12	27.9	9	20.9	43	100.0	9.784	3	.020
İngilizce Öğretmenliği	17	21.8	21	26.9	36	46.2	4	5.1	78	100.0			
Toplam	24	19.8	36	29.8	48	9.7	13	10.7	121	100.0			
32. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	7.0	10	23.3	1	41.9	12	27.9	43	100.0	10.412	3	.015
İngilizce Öğretmenliği	13	16.7	17	21.8	42	53.8	6	7.7	78	100.0			
Toplam	16	13.2	27	22.3	60	49.6	18	14.9	121	100.0			
35. Program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	14.0	9	20.9	16	37.2	12	27.9	43	100.0	8.530	3	.036
İngilizce Öğretmenliği	4	5.1	19	24.4	45	57.7	10	12.8	78	100.0			
Toplam	10	8.3	28	23.1	61	50.4	22	18.2	121	100.0			
41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantajdır													
İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	14.0	16	37.2	17	39.5	4	9.3	43	100.0	7.041	3	.071
İngilizce Öğretmenliği	9	11.5	14	17.9	39	50.0	16	20.5	78	100.0			
Toplam	15	12.4	30	24.8	56	46.3	20	16.5	121	100.0			

Tablo 13'ün Devamı

45. Performans ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına nasıl uygulayacaklarını kavramalarını açısından faydalıdır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	4	9.3	11	25.6	10	23.3	18	41.9	43	100.0	10.745	3	.013
	5	6.4	13	16.7	42	53.8	18	23.1	78	100.0			
Toplam	9	7.4	24	19.8	52	43.0	36	29.8	121	100.0			
46. Performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından faydalıdır.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	6	4.0	8	18.6	14	32.6	15	34.9	43	100.0	8.345	3	.039
	3	3.8	6	7.7	30	38.5	39	50.0	78	100.0			
Toplam	9	7.4	14	11.6	44	36.4	54	44.6	121	100.0			
47. Programda yer alan 4 Temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	18.6	6	14.0	13	30.2	16	37.2	43	100.0	14.436	3	.002
	5	6.4	21	26.9	40	51.3	12	15.4	78	100.0			
Toplam	13	10.7	27	22.3	53	43.8	28	23.1	121	100.0			
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.													
İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	20	46.5	3	7.0	15	34.9	5	11.6	43	100.0	14.343	3	.002
	19	24.4	27	34.6	28	35.9	4	5.1	78	100.0			
Toplam	39	32.2	30	24.8	43	35.5	9	7.4	121	100.0			

Buna göre; “programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır” maddesine ilişkin İngilizce öğretmenliği bölümü mezunlarının %83.3’ü olumlu görüş bildirirken İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunlarının %95.4’ü bu konuda olumlu düşünmektedir. Programın öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçladığı konusunda her iki bölüm mezunu da olumlu görüş bildirmekle birlikte İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %18.6’lık bir kısmı buna kesinlikle katılmamaktadır.

İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının “Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesiyle ilgili görüşleri %55.2 oranında olumluyken İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %74.4’ü dinleme becerisinin kazandırılabilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Programın İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek nitelikte olup olmadığı konusunda ise İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları %88.4 gibi büyük bir yüzdeyle olumlu görüş bildirirken İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunları da %64.1 oranla onlara katılmaktadır.

Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilip verilmediği konusunda İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları %72.1 gibi bir

yüzdeyle olumlu görüş bildirirken İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunları da %82.1 gibi daha fazla bir oranla bu konuda olumlu fikirlere sahiptir.

“Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur” maddesiyle ilgili her iki bölüm mezunları da çoğunlukla olumsuz görüş bildirmiştir. İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %51.2’i üniteler için ayrılan zamanın ünitelerin güçlük derecesiyle uyumlu olmadığını belirtirken İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunları da %48.7 oranında aynı şekilde bu konuda olumsuz görüş bildirmektedir.

İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %30.3’ü, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %38.5’i programın öğretmene yeterince rehberlik etmediğini düşünmektedir.

İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %51.2’si, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %29.4’ü 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantaj olduğunu düşünmemektedir.

İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %65.2’si, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %76.9’u performans ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına nasıl uygulayacaklarını kavramalarını açısından faydalı olduğu görüşündedir. Aynı şekilde İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının %88.5’i performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından da faydalı olduğunu söylerken İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %67.5’i de bu konuda öğretmenlik mezunlarına katılmaktadır.

İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %67.4’üne, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %66.7’sine göre programda yer alan dört temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir. Bunun yanı sıra İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %53.5’i, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %59’u programda değerlendirme gerçekçi değildir görüşüne katılmaktadır.

Görülüyor ki; araştırmaya katılan öğretmenlerden İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanlar programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumsuz görüşlere sahipken İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenler programla ilgili daha olumlu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki statülerine göre incelenmiştir.

Tablo 14 Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki statülerine göre analizi

Maddeler	1		2		3		4		Toplam		F	SD	P
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
1. Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır.													
Kadro	8	9.2	4	4.6	54	62.1	21	24.1	87	100.0	12.901	6	.045
Sözleşmeli	0	.0	0	.0	11	84.6	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	3	14.3	0	.0	7	33.3	11	52.4	21	100.0			
Toplam	11	9.1	4	3.3	72	59.5	34	28.1	121	100.0			
5. Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır													
Kadro	12	13.8	12	13.8	47	54.0	16	18.4	87	100.0	14.503	6	.024
Sözleşmeli	2	15.4	7	53.8	2	15.4	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	4	19.0	6	28.6	7	33.3	4	19.0	21	100.0			
Toplam	18	14.9	25	20.7	56	46.3	22	18.2	12	100.0			
6. Program öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.													
Kadro	10	11.5	12	13.8	27	31.0	38	43.7	87	100.0	15.257	6	.018
Sözleşmeli	0	.0	2	15.4	9	69.2	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	4	19.0	0	.0	12	57.1	5	23.8	21	100.0			
Toplam	14	11.6	14	11.6	48	39.7	45	37.2	121	100.0			
7. Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.													
Kadro	20	23.0	27	31.0	31	35.6	9	10.3	87	100.0	13.548	6	.035
Sözleşmeli	0	.0	7	53.8	5	38.5	1	7.7	13	100.0			
Vekil-Ücretli	8	38.1	2	9.5	6	28.6	5	23.8	21	100.0			
Toplam	28	23.1	36	29.8	42	34.7	15	12.4	121	100.0			
9. Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır.													
Kadro	12	13.8	17	19.5	45	51.7	13	14.9	87	100.0	15.149	6	.019
Sözleşmeli	2	15.4	1	7.7	5	38.5	5	38.5	13	100.0			
Vekil-Ücretli	7	33.3	4	19.0	3	14.3	7	33.3	21	100.0			
Toplam	21	17.4	22	18.2	53	43.8	25	20.7	121	100.0			
16. Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Kadro	6	6.9	17	19.5	55	63.2	9	10.3	87	100.0	18.132	6	.006
Sözleşmeli	2	15.4	4	30.8	7	53.8	0	.0	13	100.0			
Vekil-Ücretli	6	28.6	3	14.3	6	28.6	6	28.6	21	100.0			
Toplam	14	11.6	24	19.8	68	56.2	15	12.4	121	100.0			
19. Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmıştır.													
Kadro	6	6.9	21	24.1	56	64.4	4	4.6	87	100.0	18.292	6	.006
Sözleşmeli	2	15.4	4	30.8	5	38.5	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	6	28.6	6	28.6	5	23.8	4	19.0	21	100.0			
Toplam	14	11.6	31	25.6	66	54.5	10	8.3	121	100.0			
20. Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermektedir.													
Kadro	6	6.9	10	11.5	50	57.5	21	24.1	87	100.0	14.706	6	.023
Sözleşmeli	0	.0	0	.0	9	69.2	4	30.8	13	100.0			
Vekil-Ücretli	6	28.6	4	19.0	8	38.1	3	14.3	21	100.0			
Toplam	12	9.9	14	11.6	67	55.4	28	23.1	121	100.0			
23. Sarmal formatla konunun unutulmasının önlenmesi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi sağlanabilmektedir.													
Kadro	10	11.5	18	20.7	38	43.7	21	24.1	87	100.0	13.799	6	.032
Sözleşmeli	0	.0	2	15.4	6	46.2	5	38.5	13	100.0			
Vekil-Ücretli	0	.0	3	14.3	5	23.8	13	61.9	21	100.0			
Toplam	10	8.3	23	19.0	49	40.5	39	32.2	121	100.0			
26. Program öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almaktadır.													
Kadro	10	11.5	10	11.5	49	56.3	18	20.7	87	100.0	12.582	6	.050

Tablo 14'ün Devamı

Sözleşmeli	0	.0	0	.0	13	100.0	0	.0	13	100.0			
Vekil-Ücretli	4	19.0	0	.0	13	61.9	4	19.0	21	100.0			
Toplam	14	11.6	10	8.3	75	62.0	22	18.2	121	100.0			
27. Program öğrencilerin psiko-motor becerilerini dikkate almaktadır.													
Kadrolu	10	11.5	16	18.4	47	54.0	14	16.1	87	100.0	26.833	6	.000
Sözleşmeli	0	.0	6	46.2	7	53.8	0	.0	13	100.0			
Vekil-Ücretli	10	47.6	4	19.0	7	33.3	0	.0	21	100.0			
Toplam	20	16.5	26	21.5	61	50.4	14	11.6	121	100.0			
28. Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır.													
Kadrolu	6	6.9	10	11.5	57	65.5	14	16.1	87	100.0	28.076	6	.000
Sözleşmeli	0	.0	3	23.1	8	61.5	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	10	47.6	1	4.8	8	38.1	2	9.5	21	100.0			
Toplam	16	13.2	14	11.6	73	60.3	18	14.9	121	100.0			
31. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.													
Kadrolu	21	24.1	29	33.3	31	35.6	6	6.9	87	100.0	13.273	6	.039
Sözleşmeli	1	7.7	5	38.5	5	38.5	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	2	9.5	2	9.5	12	57.1	5	23.8	21	100.0			
Toplam	24	19.8	36	29.8	48	39.7	13	10.7	121	100.0			
37. Ders kitapları öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygundur.													
Kadrolu	14	16.1	17	19.5	54	62.1	2	2.3	87	100.0	15.524	6	.017
Sözleşmeli	4	30.8	4	30.8	3	23.1	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	3	14.3	9	42.9	7	33.3	2	9.5	21	100.0			
Toplam	21	17.4	30	24.8	64	52.9	6	5.0	121	100.0			
38. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir.													
Kadrolu	2	2.3	17	19.5	30	34.5	38	43.7	87	100.0	21.475	6	.002
Sözleşmeli	2	15.4	0	.0	8	61.5	3	23.1	13	100.0			
Vekil-Ücretli	2	9.5	0	.0	15	71.4	4	19.0	21	100.0			
Toplam	6	5.0	17	14.0	53	43.8	45	37.2	121	100.0			
41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazanların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini arttırmada bir avantajdır.													
Kadrolu	6	6.9	27	31.0	41	47.1	13	14.9	87	100.0	16.975	6	.009
Sözleşmeli	2	15.4	3	23.1	5	38.5	3	23.1	13	100.0			
Vekil-Ücretli	7	3.3	0	.0	10	47.6	4	19.0	21	100.0			
Toplam	15	12.4	30	24.8	56	46.3	20	16.5	121	100.0			
43. Yeni programla öğrencilerin gelişimini izlemek daha kolaydır.													
Kadrolu	10	11.5	17	19.5	53	60.9	7	8.0	87	100.0	14.750	6	.022
Sözleşmeli	0	.0	2	15.4	11	84.6	0	.0	13	100.0			
Vekil-Ücretli	6	28.6	0	.0	11	52.4	4	19.0	21	100.0			
Toplam	16	13.2	19	15.7	75	62.0	11	9.1	121	100.0			
48. Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir.													
Kadrolu	6	6.9	4	4.6	63	72.4	14	16.1	87	100.0	23.200	6	.001
Sözleşmeli	0	.0	1	7.7	10	76.9	2	15.4	13	100.0			
Vekil-Ücretli	2	9.5	8	38.1	7	3.3	4	19.0	21	100.0			
Toplam	8	6.6	13	10.7	80	66.1	20	16.5	121	100.0			
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.													
Kadrolu	33	37.9	22	25.3	28	32.2	4	4.6	87	100.0	22.500	6	.001
Sözleşmeli	2	15.4	7	53.8	4	30.8	0	.0	13	100.0			
Vekil-Ücretli	4	19.0	1	4.8	11	52.4	5	23.8	21	100.0			
Toplam	39	32.2	30	24.8	43	35.5	9	7.4	121	100.0			

“Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır” görüşüne kadrolu öğretmenlerin %86.2’si, sözleşmeli öğretmenlerin hepsi ve vekil ya da ücretli öğretmenlerin %85.7’si katılmaktadır.

Kadrolu öğretmenlerin %27.6’sı, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %69.2’si ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %47.6’sı programdaki amaç ifadelerinin yeterince açık olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla kadrolu öğretmenlerin amaç ifadelerine yaklaşımı diğerlerine göre çok daha olumludur.

Kadrolu öğretmenlerin %54’üne, sözleşmelilerin %53.8’ine vekil veya ücretli çalışanları ise %47.6’sına göre programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değildir.

“Program, öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır” maddesine vekil-ücretli çalışan öğretmenlerin %33.3’ü “kesinlikle katılmıyorum” görüşü bildirmiş, toplamda da %52.3’ü bu madde ile ilgili olumsuz düşündüğünü belirtmiştir. Kadrolu öğretmenlerin de %51.7’si “katılıyorum”, %14.9’u “tamamen katılıyorum” görüşü bildirmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenlerin ise %23.1’i olumsuz, %77’si programın öğrencilere dil öğrenmenin önemini kavratıldığını belirtmektedir.

Kadrolu öğretmenlerin %26.4’ü, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %46.2’si ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %42.9’u programda durumsal yaklaşımlardan yararlanılmadığını, kadrolu öğretmenlerin %31’i, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %46.2’si ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %57.2’si programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince yararlanılmadığını düşünmektedir. Ayrıca kadrolu öğretmenlerin %18.4’ü, ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %47.6’sı programın dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermediğini belirtirken sözleşmeli öğretmenlerin hepsi çağdaş yaklaşım ve yöntemlerden yararlandığı görüşündedir.

Kadrolu öğretmenlerin %77’si, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %100’ü ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %80’i programın öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate aldığını düşünmektedir. Programın öğrencilerin psiko-motor becerilerini dikkate alması konusunda ise kadrolu öğretmenlerin %70.1’i, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %53.8’i olumlu düşünürken, vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin %66.6’sı bu becerilerin dikkate alınmadığını belirtmektedir. Yeni programda öğrencilerin duyuşsal becerilerinin dikkate alınması konusunda ise yine vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin %47.6 ile olumsuz görüşleri vardır.

Kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenler programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığını düşünürken vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin çoğu (%80.9) tam tersini düşünmektedir.

Sözleşmeli ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenler ders kitaplarının öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygun olmadığını düşünürken kadrolu çalışan öğretmenlerin %64.4'ü kitapların öğrencinin kendi kendine çalışabilmesine uygun olduğunu belirtmektedir. Sözleşmeli öğretmenlere göre programda yer alan dört temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir (%84.6) Kadrolu öğretmenlerin %67.8'i ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %52.4'ü buna katılmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin %36.8'ine, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %30.8'ine ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %76.2'sine göre programda değerlendirme gerçekçi değildir.

Görülüyor ki araştırmaya katılan öğretmenlerden çalıştıkları kurumda vekil veya ücretli olarak görev yapanlar programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda genellikle olumsuz görüş bildirmişlerdir. Sözleşmeli çalışan öğretmenler ise tam aksine programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutları konusunda genellikle olumlu düşünürken kadrolu çalışan öğretmenlerin görüşleri maddeden maddeye değişiklik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre incelenmiştir.

Tablo 15. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre analizi

Maddeler	1 F	%	2 F	%	3 F	%	4 F	%	Toplam F	%	F	SD	P
7. Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.													
4. sınıf	2	11.8	3	17.6	8	47.1	4	23.5	17	100.0	14.543	6	.024
5. sınıf	7	30.4	3	13.0	7	30.4	6	26.1	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	19	23.5	30	37.0	27	33.3	5	6.2	81	100.0			
Toplam	28	23.1	36	29.8	42	34.7	15	12.4	121	100.0			
8. Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.													
4. sınıf	0	.0	0	.0	14	82.4	3	17.6	17	100.0	12.826	6	.046
5. sınıf	0	.0	8	34.8	11	47.8	4	17.4	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	8	9.9	23	28.4	39	48.1	11	13.6	81	100.0			
Toplam	8	6.6	31	25.6	64	52.9	18	14.9	121	100.0			
9. Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır.													
4. sınıf	0	.0	4	23.5	8	47.1	5	29.4	17	100.0	19.600	6	.003
5. sınıf	2	8.7	10	43.5	9	39.1	2	8.7	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	19	23.5	8	9.9	36	44.4	18	22.2	81	100.0			
Toplam	21	17.4	22	18.2	53	43.8	25	20.7	121	100.0			
16. Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanmıştı.													
4. sınıf	0	.0	1	5.9	14	82.4	2	11.8	17	100.0	14.114	6	.028
5. sınıf	0	.0	8	34.8	13	56.5	2	8.7	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	14	17.3	15	18.5	41	50.6	11	13.6	81	100.0			
Toplam	14	11.6	24	19.8	68	56.2	15	12.4	121	100.0			
22. Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.													
4. sınıf	0	.0	4	23.5	11	64.7	2	11.8	17	100.0	22.181	6	.001
5. sınıf	0	.0	8	34.8	6	26.1	9	39.1	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	8	9.9	7	8.6	52	64.2	14	17.3	81	100.0			
Toplam	8	6.6	19	15.7	69	57.0	25	20.7	121	100.0			
35. Program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.													
4. sınıf	0	.0	8	47.1	7	41.2	2	11.8	17	100.0	13.394	6	.037
5. sınıf	0	.0	7	30.4	10	43.5	6	26.1	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	10	12.3	13	16.0	44	54.3	14	17.3	81	100.0			
Toplam	10	8.3	28	23.1	61	50.4	22	18.2	121	100.0			
42. Yeni programla sonucu değil süreci değerlendirmek amaçlanmıştır.													
4. sınıf	0	.0	8	47.1	4	23.5	5	29.4	17	100.0	20.499	6	.002
5. sınıf	2	8.7	5	21.7	10	43.5	6	26.1	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	10	12.3	6	7.4	46	56.8	19	23.5	81	100.0			
Toplam	12	9.9	19	15.7	60	49.6	30	24.8	121	100.0			
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.													
4. sınıf	3	17.6	3	17.6	11	64.7	0	.0	17	100.0	14.386	6	0.26
5. sınıf	11	47.8	2	8.7	9	39.1	1	4.3	23	100.0			
4. ve 5. sınıf	25	30.9	25	30.9	23	28.4	8	9.9	81	100.0			
Toplam	39	2.2	30	24.8	43	35.5	9	7.4	121	100.0			

Buna göre; 4.sınıfları okutan öğretmenlerin %70.6'sına, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %56.5'ine ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %39.5'ine göre programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur. Görüldüğü gibi

hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu konusundaki düşünceleri daha olumsuzdur.

“Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır” maddesine ilişkin ise 4.sınıfları okutan öğretmenlerin %100’ü ve 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %65.2’si olumlu düşünürken, hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri %28.3’ü olumsuz düşünmektedir.

4.sınıfları okutan öğretmenlerin %76.5’ine, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %47.8’ine ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %66.6’sına göre program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır.

4.sınıfları okutan öğretmenlerin %94.2’sine, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %65.2’sine ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %64.2’sine göre programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Ancak hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %17.3’ünün bu soruya “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri, %18.5’inin de yine “ katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

4.sınıfları okutan öğretmenlerin %76.5’ine, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %65.2’sine ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %81.5’ine göre program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.

4.sınıfları okutan öğretmenlerin %53’üne, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %69.6’sına ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %71.6’sına göre program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır. Ancak 4.sınıfları okutan öğretmenlerin %47.1’i programın diğer derslerle ve günlük hayatla kolaylıkla bağlantı kurma konusunda öğrenmeyi kolaylaştırmadığını düşünmektedir.

4. sınıfları okutan öğretmenlerin %52.9’una, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %69.6’sına ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %80.3’üne göre yeni programla sonucu değil süreci değerlendirmek amaçlanmıştır.

4. sınıfları okutan öğretmenlerin %64.7’sine, 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %43.4’üne ve hem 4. hem de 5. sınıfları okutan öğretmenlerin %38.3’üne göre programda değerlendirme gerçekçi değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar öğretmenlerin yeni programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, kurs veya seminere katılıp katılmadıkları göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Tablo 16. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımına göre analizi

Maddeler	1 F	%	2 F	%	3 F	%	4 F	%	Toplam F	%	F	SD	P
4. Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır.													
Katıldım	2	3.3	11	18.0	20	32.8	28	45.9	61	100.0	10.166	3	.017
Katılmadım	8	13.3	12	20.0	27	45.0	13	21.7	60	100.0			
Toplam	10	8.3	23	19.0	47	38.8	41	33.9	121	100.0			
5. Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır.													
Katıldım	8	13.1	7	11.5	34	55.7	12	19.7	61	100.0	7.808	3	.050
Katılmadım	10	16.7	18	30.0	22	36.7	10	16.7	60	100.0			
Toplam	18	14.9	25	20.7	56	46.3	22	18.2	121	100.0			
9. Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır													
Katıldım	12	19.7	5	8.2	32	52.5	12	19.7	61	100.0	9.289	3	.026
Katılmadım	9	15.0	17	28.3	21	35.0	13	21.7	60	100.0			
Toplam	21	17.4	22	18.2	53	43.8	25	20.7	121	100.0			
15. Programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Katıldım	4	6.6	5	8.2	17	27.9	35	57.4	61	100.0	9.147	3	.027
Katılmadım	10	16.7	9	15.0	31	51.7	10	16.7	60	100.0			
Toplam	14	11.6	14	11.6	48	39.7	45	37.2	121	100.0			
17. Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söyleniş İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Katıldım	10	16.4	3	4.9	42	68.9	6	9.8	61	100.0	10.405	3	.015
Katılmadım	3	5.0	13	21.7	37	61.7	7	11.7	60	100.0			
Toplam	13	10.7	16	13.2	79	65.3	13	10.7	121	100.0			
22. Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.													
Katıldım	8	13.1	6	9.8	35	54.7	12	19.7	61	100.0	10.626	3	.014
Katılmadım	0	.0	13	21.7	34	56.7	13	21.7	60	100.0			
Toplam	8	6.6	19	15.7	69	57.0	25	20.7	121	100.0			
23. Sarmal formatla konunun unutulmasının önlenmesi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi sağlanabilmektedir.													
Katıldım	10	16.4	9	14.8	26	42.6	16	26.2	61	100.0	12.520	3	.006
Katılmadım	0	.0	14	23.3	23	38.3	23	38.3	60	100.0			
Toplam	10	8.3	23	19.0	49	40.5	39	32.2	121	100.0			
31. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.													
Katıldım	16	26.2	22	36.1	21	34.4	2	3.3	61	00.0	11.418	3	.010
Katılmadım	8	13.3	14	23.3	27	45.0	11	18.3	60	00.0			
Toplam	24	19.8	36	29.8	48	39.7	13	10.7	121	00.0			
32. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.													
Katıldım	14	23.0	9	14.8	30	49.2	8	13.1	61	100.0	12.215	3	.007
Katılmadım	2	3.3	18	30.0	30	50.0	10	16.7	60	100.0			
Toplam	16	13.2	27	2.3	60	9.6	18	14.9	121	100.0			

Tablo 16'nın Devamı

37. Ders kitapları öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygundur													
Katıldım	9	14.8	18	29.5	34	55.7	0	.0	61	100.0	7.871	3	.049
Katılmadım	12	20.0	12	20.0	30	50.0	6	10.0	60	100.0			
Toplam	21	17.4	30	24.8	64	52.9	6	5.0	121	100.0			
38. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir													
Katıldım	4	6.6	6	9.8	20	32.8	31	50.8	61	100.0	11.741	3	.008
Katılmadım	2	3.3	11	18.3	33	35.0	14	23.3	60	100.0			
Toplam	6	5.0	17	14.0	53	43.8	45	37.2	121	100.0			
39. Kitaplardaki etkinlikler, yapılması istenen şeyler Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.													
Katıldım	24	39.3	7	11.5	12	19.7	18	29.5	61	100.0	16.594	3	.001
Katılmadım	21	35.0	10	16.7	26	43.3	3	5.0	60	100.0			
Toplam	45	37.2	17	14.0	38	31.4	21	17.4	121	100.0			
41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantajdır.													
Katıldım	6	9.8	21	34.4	29	47.5	5	8.2	61	100.0	10.464	3	.015
Katılmadım	9	15.0	9	15.0	27	45.0	15	25.0	60	100.0			
Toplam	15	12.4	30	24.8	56	46.3	20	16.5	121	100.0			
42. Yeni programla sonucu değil süreci değerlendirmek amaçlanmıştır.													
Katıldım	4	6.6	2	3.3	44	72.1	11	18.0	61	100.0	28.369	3	.000
Katılmadım	8	13.3	17	28.3	16	26.7	19	31.7	60	100.0			
Toplam	12	9.9	19	15.7	60	49.6	30	24.8	121	100.0			
48. Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir													
Katıldım	4	6.6	3	4.9	47	77.0	7	11.5	61	100.0	8.012	3	.046
Katılmadım	4	6.7	10	16.7	33	55.0	13	21.7	60	100.0			
Toplam	8	6.6	13	10.7	80	66.1	20	16.5	121	100.0			
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.													
Katıldım	31	50.8	14	23.0	13	21.3	3	4.9	61	100.0	21.412	3	.000
Katılmadım	8	13.3	16	26.7	30	50.0	6	10.0	60	100.0			
Toplam	39	32.2	30	24.8	43	35.5	9	7.4	121	100.0			

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %78.7'sine göre bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır. Ancak İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmayan öğretmenlerin %33.3'ü bu görüşte değildir.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %75.4'üne göre Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır. Ancak İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmayan öğretmenlerin %46.7'si programdaki amaç ifadelerini yeterince açık bulmamaktadır.

“Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemi kavramasını amaçlamaktadır” maddesine ilişkin programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere

katılan öğretmenler %72.2 oranda olumlu görüş belirtirken programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmamış olan öğretmenlerin %56.7'si bu görüşe katılmaktadır.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %85.3'üne, programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmamış olan öğretmenlerin ise %68.4'üne göre programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %78.7'sine, programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmayan öğretmenlerin ise %73.4'üne göre ise programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %74.4'üne, programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmamış olan öğretmenlerin ise %88.4'üne göre program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %62.3'üne, programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmamış olan öğretmenlerin ise %36.6 'sına göre programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu değildir. Herhangi bir eğitime katılan öğretmenlerin %59.5'i programın öğretmene yeterince rehberlik ettiğini düşünse de herhangi bir eğitime katılmayanlar %66.7 oranında programın öğretmene rehberlik ettiği görüşündedirler. Eğitime katılan öğretmenlerin %44.3'ü, eğitime katılmayanların ise %40'ı ders kitaplarının öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygun olmadığını düşünmektedir.

“Kitaplardaki etkinlikler, yapılması istenen şeyler Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir” maddesi ile ilgili programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmamış olan öğretmenler %53 olumsuz görüş bildirirken, programla ilgili bir eğitime katılmış olan öğretmenlerin de %50.8'i etkinliklerin Türkiye'nin her yerinde uygulanabilecek nitelikte olmadığını belirtmektedir.

Yeni İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılan öğretmenlerin %55.7'sine göre 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantajken programla ilgili bir eğitime katılmamış olan öğretmenlerin %30'u bunu bir avantaj olarak görmemektedir. Programla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katılmış olan öğretmenlerin %26.2'si programda değerlendirmenin gerçekçi olmadığını belirtirken, programla ilgili bir eğitime katılmamış olan öğretmenlerde bu oran %60'tur. Buna göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Bal'ın (2008, 58) yaptığı bir araştırmaya göre hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çoğunluğu, bu süreçte programla ilgili yeterli bilgiye sahip olamadıklarını ancak uygulamaya başladıklarında pek çok şeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguların da yapılan araştırmayla örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte, Kıldan ve Temel'in (2008, 33) yaptıkları bir araştırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Orbeyi ve Güven (2008), Korkmaz (2006) ve Kutlu'nun (2005) yaptıkları çalışmalarda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008, 145).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri cevaplar öğretmenlerin yeni programla ilgili katıldıkları herhangi bir hizmet içi eğitim kursu veya bir seminer ile programla ilgili gereksinimlerini ne derece karşıladığı incelenmiştir.

Tablo 17. Programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimin gereksinimlerini karşılaması açısından analizi

Maddeler	F ¹ %	F ² %	F ³ %	F ⁴ %	Toplam F %	F	SD	%			
3 Programda öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatın içinde keşfetmeleri ve kullanmaları amaçlanmaktadır											
Yeterince Karşılımıştır	0	33.3	16.7	50.0	6	100.0	18.901	6	.004		
Kısmen Karşılımıştır	0	13.3	33.3	53.3	45	100.0					
Karşılımamıştır	2	20.0	30.0	0	10	100.0					
Toplam	2	3.3	11	34.4	27	44.3				61	100.0
4 Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır.											
Yeterince Karşılımıştır	0	50.0	0	50.0	6	100.0	30.211	6	.000		
Kısmen Karşılımıştır	0	17.8	26.7	55.6	45	100.0					
Karşılımamıştır	2	20.0	0	80.0	0	100.0					
Toplam	2	3.3	11	32.8	20	32.8				28	45.9
7 Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.											
Yeterince Karşılımıştır	2	33.3	0	50.0	1	16.7	18.229	6	.006		
Kısmen Karşılımıştır	10	22.2	51.1	15.6	5	11.1				45	100.0
Karşılımamıştır	4	40.0	0	60.0	0	100.0				10	100.0
Toplam	16	26.2	23	37.7	16	26.2				6	9.8
8 Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.											
Yeterince Karşılımıştır	2	33.3	0	66.7	4	66.7	26.704	6	.000		
Kısmen Karşılımıştır	2	4.4	17.8	66.7	5	11.1				45	100.0
Karşılımamıştır	2	20.0	40.0	0	10	100.0				10	100.0
Toplam	6	9.8	12	19.7	34	55.7				9	14.8
11 Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.											
Yeterince Karşılımıştır	0	0	100.0	0	6	100.0	19.848	6	.003		
Kısmen Karşılımıştır	11	24.4	42.2	20.0	6	13.3				45	100.0
Karşılımamıştır	4	40.0	10.0	30.0	2	20.0				10	100.0
Toplam	15	24.6	20	32.8	18	29.5				8	13.1
12 Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir.											
Yeterince Karşılımıştır	0	50.0	0	50.0	6	100.0	15.833	6	.015		
Kısmen Karşılımıştır	7	15.6	20.0	51.1	6	13.3				45	100.0
Karşılımamıştır	4	40.0	0	40.0	2	20.0				10	100.0
Toplam	11	18.0	12	19.7	27	44.3				11	18.0
13 Program İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.											
Yeterince Karşılımıştır	2	33.3	0	66.7	4	66.7	18.492	6	.005		

Tablo 17'nin Devamı

Kısmen Karşılamaştır	4	8.9	8	17.8	28	62.2	5	11.1	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	0	.0	6	60.0	2	20.0	10	100.0			
Toplam	8	13.1	8	13.1	34	55.7	11	18.0	61	100.0			
15 Programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Yeterince Karşılamaştır	0	.0	0	.0	3	50.0	3	50.0	6	100.0	14.776	6	.022
Kısmen Karşılamaştır	4	8.9	2	4.4	36	80.0	3	6.7	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	0	.0	4	40.0	4	40.0	10	100.0			
Toplam	6	9.8	2	3.3	43	70.5	10	16.4	61	100.0			
17 Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel yaklaşımlardan yararlanılmıştır.													
Yeterince Karşılamaştır	0	.0	0	.0	3	50.0	3	50.0	6	100.0	16.280	6	.012
Kısmen Karşılamaştır	8	17.8	3	6.7	33	73.3	1	2.2	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	0	.0	6	60.0	2	20.0	10	100.0			
Toplam	10	16.4	3	4.9	42	68.9	6	9.8	61	100.0			
21 Programla öğrenmeyi öğrenme mümkün olabilir.													
Yeterince Karşılamaştır	2	33.3	0	.0	1	16.7	3	50.0	6	100.0	35.719	6	.000
Kısmen Karşılamaştır	4	8.9	7	15.6	34	75.6	0	.0	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	3	30.0	5	50.0	0	.0	10	100.0			
Toplam	8	13.1	10	16.4	40	65.6	3	4.9	61	100.0			
22 Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.													
Yeterince Karşılamaştır	2	33.3	0	.0	0	.0	4	66.7	6	100.0	16.481	6	.011
Kısmen Karşılamaştır	4	8.9	6	13.3	28	62.2	7	15.6	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	0	.0	7	70.0	1	10.0	10	100.0			
Toplam	8	13.1	6	9.8	35	57.4	12	19.7	61	100.0			
28 Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır.													
Yeterince Karşılamaştır	2	33.3	1	16.7	0	.0	3	50.0	6	100.0	16.350	6	.012
Kısmen Karşılamaştır	2	4.4	4	8.9	34	5.6	5	11.1	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	1	10.0	6	60.0	1	10.0	10	100.0			
Toplam	6	9.8	6	9.8	40	65.6	9	14.8	61	100.0			
29 Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.													
Yeterince Karşılamaştır	2	33.3	0	.0	1	16.7	3	50.0	6	100.0	15.317	6	.018
Kısmen Karşılamaştır	2	4.4	6	13.3	32	71.1	5	11.1	45	100.0			
Karşılamaştır	2	20.0	2	20.0	5	50.0	1	10.0	10	100.0			
Toplam	6	9.8	8	13.1	38	62.3	9	14.8	61	100.0			
31 Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.													
Yeterince Karşılamaştır	5	83.3	0	.0	1	16.7	0	.0	6	100.0	17.568	6	.007
Kısmen Karşılamaştır	7	15.6	21	46.7	15	33.3	2	4.4	45	100.0			
Karşılamaştır	4	40.0	1	10.0	5	50.0	0	.0	10	100.0			
Toplam	16	26.2	22	36.1	21	34.4	2	3.3	61	100.0			

Tablo 17'nin Devamı

32 Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.													
Yeterince Karşılamiştir	2	33.3	0	.0	0	.0	4	66.7	6	100.0	26.093	6	.000
Kısmen Karşılamiştir	9	20.0	5	11.1	27	60.0	4	8.9	45	100.0			
Karşılamiştir	3	30.0	4	40.0	3	30.0	0	.0	10	100.0			
Toplam	14	23.0	9	14.8	30	49.2	8	13.1	61	100.0			
33 Programda, öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeye dayalı dil öğrenme ve öğretme yöntemlerine önem vermektedir.													
Yeterince Karşılamiştir	0	.0	2	33.3	0	.0	4	66.7	6	100.0	24.146	6	.000
Kısmen Karşılamiştir	0	.0	14	31.1	26	57.8	5	11.1	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	1	10.0	5	50.0	2	20.0	10	100.0			
Toplam	2	3.3	17	27.9	31	50.8	11	18.0	61	100.0			
41 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazanların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini atturmada bir avantajdır.													
Yeterince Karşılamiştir	2	33.3	3	50.0	0	.0	1	16.7	6	100.0	16.467	6	.011
Kısmen Karşılamiştir	2	4.4	18	40.0	21	46.7	4	8.9	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	0	.0	8	80.0	0	.0	10	100.0			
Toplam	6	9.8	21	34.4	29	47.5	5	8.2	61	100.0			
43 Yeni programla öğrencilerin gelişimini izlemek daha kolaydır.													
Yeterince Karşılamiştir	2	33.3	0	.0	4	66.7	0	.0	6	100.0	16.555	6	.011
Kısmen Karşılamiştir	2	4.4	9	20.0	32	71.1	2	4.4	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	0	.0	5	50.0	3	30.0	10	100.0			
Toplam	6	9.8	9	14.8	41	67.2	5	8.2	61	100.0			
Madde 46 Performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından faydalıdır.													
Yeterince Karşılamiştir	0	.0	2	33.3	4	66.7	0	.0	6	100.0	13.559	6	.035
Kısmen Karşılamiştir	2	4.4	5	11.1	13	28.9	25	55.6	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	1	10.0	5	50.0	2	20.0	10	100.0			
Toplam	4	6.6	8	13.1	22	36.1	27	44.3	61	100.0			
47 Programda yer alan 4 Temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir.													
Yeterince Karşılamiştir	0	.0	5	83.3	1	16.7	0	.0	6	100.0	18.903	6	.004
Kısmen Karşılamiştir	5	11.1	7	15.6	20	44.4	13	28.9	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	0	.0	5	50.0	3	30.0	10	100.0			
Toplam	7	11.5	12	19.7	26	42.6	16	26.2	61	100.0			
48 Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir.													
Yeterince Karşılamiştir	0	.0	3	50.0	3	50.0	0	.0	6	100.0	36.956	6	.000
Kısmen Karşılamiştir	2	4.4	0	.0	39	86.7	4	8.9	45	100.0			
Karşılamiştir	2	20.0	0	.0	5	50.0	3	30.0	10	100.0			
Toplam	4	6.6	3	4.9	47	77.0	7	11.5	61	100.0			

Tablo 17'nin Devamı

50 Program öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımları için fırsat verir.													
Yeterince Karşılımıştır	5	83.3	0	.0	0	.0	1	16.7	6	100.0	21.218	6	.002
Kısmen Karşılımıştır	5	11.1	8	17.8	23	51.1	9	20.0	45	100.0			
Karşılımamıştır	2	20.0	1	10.0	7	70.0	0	.0	10	100.0			
Toplam	12	19.7	9	14.8	30	49.2	10	16.4	61	100.0			

Katıldıkları hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin programla ilgili gereksinimlerini “Yeterince Karşılımıştır” diyen öğretmenlerin “Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır” maddesine %50’si Tamamen katılırken %50’si buna katılmamaktadır. “Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” maddesine %66.7’si Tamamen katılırken %33’ü buna katılmamaktadır. “Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır” maddesine %66.7’si Tamamen katılırken %33’ü buna katılmamaktadır. “Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.” maddesine %100’ü Tamamen katılırken, “Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesinde görüşler, %50, %50 şeklindedir. “Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir” maddesine %66.7’si Tamamen katılırken %33’ü buna katılmamaktadır.

Katıldıkları hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin programla ilgili gereksinimlerini “Kısmen Karşılımıştır” diyen öğretmenlerin “Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” maddesine %66.7’si Tamamen katılırken %33’ü buna katılmamaktadır. “Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesine %33.3’si Tamamen katılırken %66.7’ü buna katılmamaktadır. “Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur” maddesine %37.7’si Tamamen katılırken %62.3’ü buna katılmamaktadır.

Katıldıkları hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin programla ilgili gereksinimlerini “Karşılımamıştır” diyen öğretmenlerin “Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir” maddesine %30.0’u katılırken %70’i buna katılmamaktadır. “Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur” maddesi ile ilgili ise %50 , %50 şeklindedir. “Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesi ile ilgili görüşleri %50 , %50 şeklinde

“Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir” maddesi ile ilgili ise %60.0’ı katılırken %40’ı buna katılmamaktadır. Genel olarak bakıldığı zaman katıldıkları hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin programla ilgili gereksinimlerini karşılamadığını belirten öğretmenlerin aslında çoğu maddeyle ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Açık Uçlu Soruya İlişkin Görüşleri

Ankete katılan öğretmenlerin anket sonunda sorulan “Yeni İngilizce Öğretim Programı ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir? ” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş, öğretmenlerin programla ilgili görüşleri sekiz ana başlıkta genellenerek aşağıdaki ve bulgulara ulaşılmıştır.

1. Yabancı Dile Olumsuz Bakış

“Okulumuza taşınmalı olarak gelen öğrenciler bulunmakta ve bu öğrencilerde Türkçeyi yeterli derecede kullanamama gibi sorunlar var. Doğal olarak anadiline hakim olamayan öğrencilerimiz yabancı dili öğrenirken de zorlanıyor. Bu öğrencilerimizin ailelerinin yabancı dile bakış açıları da öğrencileri olumsuz etkiliyor.”

Bu bulgulara dayalı olarak bazı öğrenciler anadilinde okuma- yazma ve anlamada problem yaşarken aynı öğrencilere İngilizce öğretmekte zorluk çekildiği söylenebilir. Öğrenci ailelerinin yabancı dile bakış açıları öğrencilerinin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

2. Kalabalık Sınıflar

“4. ve 5. Sınıflarda 35-45 arası öğrenci bulunmaktadır. Bu durum etkinlikleri özellikle listening çalışmalarını yapmamızı engelliyor. Ayrıca haftalık 3 ders saati programı uygulamak için yeterli olmuyor. ”

“Sınıfları kalabalık olması programın aktarımını engelleyen en önemli problemdir. Ayrıca genel itibariyle ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması sebebiyle öğrencilerin okul dışında çeşitli işlerde çalışmaları başarılarının düşmesine neden oluyor. Bu gibi etkenler programın sağlıklı uygulanamamasına sebebiyet vermektedir.”

“Sınıf mevcutlarının fazlalığı ve gerekli araç-gereçlerin yetersizliği uygulamada sıkıntılar yaşanmasına neden oluyor.”

Sınıflardaki öğrenci sayıları yabancı dil öğretimi için fazladır. Etkinliklerin tam anlamıyla uygulanamaması ve her öğrenciye gerektiği kadar söz hakkı verilememesi gibi sorunların sınıf mevcutlarının dil öğretimi için uygun hale getirilmesiyle çözebileceği söylenebilir. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Gaziantep İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarının sınıf mevcudunun ortalaması 49,59'dur. Bu rakamın Merkez İlçelere dağılımı ise Şehitkamil ilçesi 61, Şahinbey İlçesi ise 36'dır. Burada görüldüğü üzere sınıf mevcutları standartların çok üzerindedir. Bu şartlarda yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan müfredatın etkin olarak uygulanabilmesi ve istenilen sonuçların elde edilmesi mümkün görülmemektedir. Yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğretim yapılan sınıfların mevcutları 25–30 kişi seviyesine indirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır (Yapıcı, 2005).

3. İçerik Yoğunluğu

“Programda verilen konuların fazla olduğunu bu sebeple oyun, şarkı gibi etkinliklere yeteri kadar zaman ayıramadığımızı düşünüyorum. Ayrıca kitapların görsellikten uzak olduğunu, daha renkli, dikkat çekici olması gerektiğini düşünüyorum.”

“Program teknoloji kullanımını özendirilmektedir ama konular için ayrılan zaman yeterli olmamakta, içerik fazla zaman kaybına yol açmaktadır”

“4. Sınıfta yeterli cümle bilgisi verilmeden 5. Sınıfta kompleks cümlelere geçilmiş. 4. Sınıflarda çok fazla kelime yükü var. Listening bölümleri yeterli ve anlaşılır. Öğrenci bu programla derste daha aktif hale gelmiş ve öğretmenin yükü azaltılmıştır.

“Yeni program öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlamak için hazırlanmış bir program. Bu etkin katılımı sağlamak amacıyla hazırlanmış etkinliklerin sayısı haftada 3-4 ders saati içerisinde gerçekleştirilmek için çok fazla. Etkinliklerin fazla olması zaman zaman öğrencinin dersin konusunu unutmasında etkili oluyor ve bu yüzden çok sık tekrar egzersizlerine ihtiyaç duyuluyor.”

Bulgular incelendiğinde, öğretilecek kelime sayısının ve konuların fazla olmasının, oyun, şarkı ve etkinlikler yeteri kadar zaman ayrılmasını engellediği söylenebilir. Ayrıca öğrencilere daha ilgi çekici, görsel kitaplar gönderilmesinin onların öğrenmesini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

4. Materyal Sıkıntısı

“Görsel, işitsel materyal bulmakta zorluk çekiyoruz. Öğretmen ve öğrencilere gönderilen ders araç ve gereçleri zamanında ulaştırılamamaktadır. Öğretmenlere verilen CD ders işleme esnasında yeterli olmamaktadır.”

“Aslında programda teknolojiyi kullanarak çok rahat ve etkili öğretim yapılabilir ama okulların ve öğrencilerin gerekli araç-gereç donanımına sahip olması gerekiyor. Bu yüzden sistem sekteye uğruyor.”

“Uygulamayı kolaylaştıracak ve öğrenmeleri daha kalıcı kılacak materyallerin her okula kazandırılması gereklidir.”

“4. ve 5. Sınıf kitapları hedeflenen konuşma ve dinleme becerisini karşılayacak şekilde hazırlanmamıştır. 5. Sınıf kitapları öğrencilerin seviyelerinin üzerinde ve öğrencini ilgisini çekecek düzeyde değildir. Ayrıca gerekli araç, gereç, CD ve benzeri materyaller öğretmenlere ve öğrencilere gerektiği gibi ulaştırılamamıştır ve böylece özellikle konuşma ve dinleme becerisi kazandırılması konusunda sıkıntılar eskiden de olduğu gibi hala yaşanmaktadır”.

Bulgular incelendiğinde eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlere derslerde kullanılmak üzere verilen CD'lerin yeterli olmadığı aynı zamanda bunlarla birlikte görsel materyaller gönderilmesi gerektiği, okullara ve öğretmenlere gereken materyallerin ulaştırılmadığı söylenebilir.

5. Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Sıkıntılar

“Yeni programda ölçme değerlendirme konusunda sorun yaşanmaktadır. Yeni programda amaç öğrencilerin dili etkin kullanmalarını sağlamak olmasına rağmen, (SBS) sınavları sebebiyle dil gramer temelli öğretilmek zorunda kalınmaktadır. Programı nasıl uygulayacağımız konusunda hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi bizi aydınlatacaktır.”

Öğretmenler yeni programda kullanacakları yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme teknikleri, konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda seminerler verilmesinin programın daha sağlıklı uygulamasını sağlayacağı söylenebilir.

6. Dört Temel Becerinin Eşit Şekilde Geliştirilmesi

“Dört temel beceri kesinlikle etkili bir şekilde kazandırılmamakta ve öğrenciler de bu becerileri kullanamamaktadır.”

“Programda eski programda olduğu gibi dört temel beceriyi aynı düzeyde kazandırmak mümkün değil.”

“4. ve 5.sınıf kitapları hedeflenen konuşma becerisini karşılayamamaktadır.. 5. Sınıf kitapları öğrenci seviyelerine göre biraz ağır ve öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde değildir”

“Yeni program öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmasına rağmen öğrencilerin günlük hayatta İngilizce konuşma fırsatları olmadığı için bu beceri yeteri kadar geliştirilememektedir”.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin İngilizce’deki dört temel beceriyi eşit şekilde geliştirmenin bu programla mümkün olmadığını düşünmektedirler. Özellikle görsel ve işitsel materyaller konusunda yaşanan sıkıntılar, konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince geliştirilememesine neden olabilmektedir.

7. Hizmet içi Eğitim ve Seminerler

“Programın İngilizce öğretmenlerine yeterince anlatılmadığını düşünüyorum. Örneğin diğer branş derslerinin öğretmenleri, program değişikliği konusunda bilgilendirme amaçlı seminerlere alındılar fakat İngilizce öğretmenlerinin hepsi bu seminerlerden yararlanamadı.”

“Programla ilgili sunulan seminerler bilgilendirici değildir. Ayrıca, bunun için ayrılan zamanı yeterli bulmuyorum. Zamanlama konusunda sıkıntılar yaşansa da genel anlamda faydalı görüyorum”

“Yeni programın uygulayıcıları olan biz öğretmenlerin program konusundaki eksiklikleri giderilmemiş ve bu durum programın kısa sürede başarılı olmasını gerektirecek gibi gözükmemektedir. Program ancak uzun vadede anlaşılabilir şekilde uygulanabilecek gibi görünüyor”

“Yeni program gerçekten uzmanlar tarafından titizlikle hazırlanmış gözükmemle birlikte, programla ilgili öğretmenlere verilen eğitimler, seminerler ve ayrıca kılavuz kitaplar yeterli olmamıştır. Programı uygulayan biz öğretmenlerin sıkıntıları hala giderilmemiştir. Çoğu öğretmen programı bile inceleyemeden doğrudan kitaplardan dersi işlemekte ve bu da pek işe yarayacak bir yenilik olarak gözükmemektedir”

Yeni programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili bir eğitimden geçmesi, programın başarıya ulaşması için en gereken kriterdir. Öğretmenlerin bir kısmı programla ilgili hiçbir hazırlığa, eğitime veya seminere tabi tutulmadan sadece kendi çabalarıyla, kılavuz kitaplarla ve meslektaşlarıyla iletişime geçerek programı uygulamaya çalışmakta ve sıkıntılar yaşamaktadırlar.

8. Coğrafi ve Kültürel Farklılıklar

“Her şeyden önce gönderilen kitaplar öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Coğrafi farklılıklar ve öğrencilerin öğrenme hızı ve şekli dikkate alınmamıştır.”

“Yeni program ideal bir okul ve sınıf ortamı için tasarlanmış fakat Türkiye gerçekleri daha farklı. Sınıflar kalabalık ve dil öğretimi için daha az mevcutlu sınıflara ihtiyaç vardır”

“En genel anlamda; programdaki temel eksiklik kültüre ve çevreye uyum sağlamamaktadır. Bölge bölge kitap veya programın değerlendirilip ona göre uygulanması gerekir”

Bu bulgulara göre, ideal bir sınıf ve okul ortamı düşünülerek hazırlanmış bir programın farklı coğrafya ve ortamlarda uygulanmasında problemler yaşanmasına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenler yukarıda belirttikleri sorunlara çözüm yolu olarak aşağıda maddeleştirilen önerileri sunmuşlardır.

1. Programda ölçme-değerlendirme yapılmadan, sadece kelime ve kalıplar öğretilir.

2. Kelime öğretimi ile başlayıp sonra kalıplar öğretilir.

3. Kitaplar, görsel CD ve Bilgisayar destekli materyallerle birlikte gönderilebilir. Konularla ilgili resimler, flash kartlar gönderilebilir. CD'ler (orijinal telaffuzla) daha anlaşılır üretilir, konularla ilgili çizgi film CD'leri oluşturulabilir.

4. Alıştırma kitaplarında daha çok etkinlik olabilir, alıştırma kitapları daha renkli ve ilgi çekici olabilir.

5. İçerik daha dikkat çekici hale getirilebilir. Oyun, boyama ve şarkı etkinlikleri çoğaltılabilir. Her ünite sonunda SBS ye hazırlık amaçlı test bölümlerine yer verilebilir.

6. Yeni program hakkında öğretmenlere bilgilendirici hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

7. Haftalık ders saati artırılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlardan ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine başvurulmasıyla programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının , programın eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

1- Yeni programın yaratıcı düşünme , iletişim, bilgi teknolojilerinden yararlanma, araştırma-sorgulama ve soru sorma gibi temel becerileri ön plana çıkardığı görülmekle birlikte çok farklı coğrafyalarda, şartlarda ve sınıflarda uygulanan bu programın Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda beklenen başarıya ulaşmasının mümkün olmadığı görülmektedir. İdeal bir sınıf ve okul ortamı düşünülerek hazırlanmış bir programın farklı coğrafya ve ortamlarda uygulanması sırasında problemler yaşanmaktadır.

2- Öğretmenler karşılaştıkları sorunları belirtirken ailelerin, öğrencinin derse olan ilgisini ve performansını artırmada yeterli desteği sağlamadığına ve yeni programla birlikte gerekli araç ve gereçler öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmadığına dikkati çekmektedirler. Öğretmenler, etkinliklerin gerçekleştirilmesi için ayrılan zamanı yeterli bulmazken içeriğin yoğunluğundan da memnun değildirler. Ayrıca ailelerin yabancı dil konusunda öğrencinin performansını önemli derecede etkilediği vurgulanmaktadır. Programla ilgili uygulama problemlerinin temel kaynaklarından biri de araç, gereç ve materyal eksiklikleridir. Özellikle dinleme ve konuşma becerisini doğrudan etkileyen ve geliştiren CD'lerin öğretmenlere ulaştırılmaması, görsel materyallerin kullanımı için gereken teknolojik donanımları eksikliği, ders kitapları dışında görsel materyallerin sunulmayışı yaşanan sıkıntıların bazı nedenleridir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde küçük yaşlarda başarılı bir dil eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için yaş düzeylerine hitap eden yeterli görsel ve işitsel

materyalin kullanılması ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda araştırma sonucunda programın etkili uygulanabilmesi için yeterli araç gerecin okullarda bulunmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için yönetim düzeyinde çalışmalar başlatılmalıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sorun olarak algıladıkları bir diğer husus ise içeriğin tekrar gözden geçirilmesi, süre konusunda öğretmenlere esneklik sağlanması sonucu çıkartılabilir.

Küçük yaşlarda başlayan yabancı dil öğretimi; çocuğun dünyasında doğal bir şekilde gelişmeye, daha sonraki tecrübeleri daha kolay sıralamaya ve kavramaya imkan tanır (Aküzel, 2006, İlköğretim Programı). Bu doğrultuda verilen yabancı dil öğretiminin görsel ve işitsel kaynaklarla sürekli olarak desteklenmesi ve öğrenmenin daha anlamlı kılınması gerekmektedir. Ayrıca çocukların “kritik dönemleri” sona ermeden doğru telaffuzla tanışmaları da çok önemlidir. Hazırlanan programa uygun dinleme materyalleri telaffuz gelişiminde çok etkin bir rol oynayacaktır. Ancak bu çalışmanın sonucunda öğretmenler büyük oranda okullarında programın etkili olabilmesi için yeterli araç gerecin (Cd,dvd player,projeksiyon cihazı, flash card, ve tv gibi) olmadığını belirtmişlerdir. Bu yönde öğretmenlerin bir başka olumsuz görüş bildirdiği konu ise dil laboratuvarı veya teknoloji sınıfları gibi öğrenme ortamının bulunmadığı ve dinleme materyallerinin yeterli olmadığıdır. Oysaki yapılandırmacı kuram doğrultusunda yapılacak yabancı dil öğretimi ancak uygun teknolojiler kullanıldığında gerçekleşebilir. (Gömleksiz, 2005). Bu çalışmada program hazırlanmadan önce okul koşulları ve bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığını yorumu çıkarılabilir.

3- Öğretmenlerin İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin;

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.6) programın İngilizceyi kullanma yeteneğini artırma amacıyla hem fikir olduğu,
- Öğretmenlerin programda karma yaklaşımın kullanılmasını amaçladığı görüşüne (%70.2) katıldıkları,
- Öğretmenlerin azımsanmayacak bir kısmının (%35.6) programdaki amaç ifadelerinin açık olmadığını düşündüğü,
- Öğretmenlerin %52.9'unun bu programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığını belirttiği,

- Öğretmenlerin, programın en önemli amaçlarından biri olan dilin dört temel becerisini de eşit şekilde geliştirmeyi sağlama konusunda %55.4 oranında olumsuz düşündükleri,
 - Öğretmenlerin %78.5'inin programda çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verildiğini düşündüğü,
 - Öğretmenlerin %68.6'sının öğrenmeyi öğrenmenin bu programla mümkün olacağını düşündüğü,
 - Öğretmenlerin %49.6'sı neredeyse yarısı programda üniteler için ayrılan zamanın ilgili ünitelerin güçlük derecesiyle uyumlu olmadığını dolayısıyla ünite konularının işlenmesi için de beklenenden daha çok zaman harcadığı görüşünde olduğu,
 - Programın öğretmenlere rehberlik etmediğini düşünen öğretmenlerin oranının %35.8 olduğu,
 - Öğretmenlerin %42.2'sine göre, ders kitapları öğrencilerin yardım almadan tek başına çalışabilecekleri bir kaynak olarak görülmediği,
 - Öğretmenlerin %51.2'si kitaplardaki etkinlikler veya yapılması istenen şeylerin Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda kesinlikle uygulanamayacağına inandığı,
 - Öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun (%80.6) performans ödevlerinin, öğrencilerin bildiklerini kalıcı hale getirmesi açısından faydalı olmadığını düşündüğü,
 - Öğretmenlerin %66.9'unun programdaki dört temel becerinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığını düşündüğü,
 - Programda değerlendirmenin gerçekçi olduğunu düşünen öğretmenler %57 iken %43'ü de programın gerçekçi olmadığı görüşünde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.
- 4- Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutlarının cinsiyete göre analizine göre;
- Kadın öğretmenlerin %76.7'si erkeklerin %61.3'ü bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlandığını,

- Erkek öğretmenlerin %61.3'ü, kadın öğretmenlerin %81.1 programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel yaklaşımlardan yararlandığını
- Kadınların %42.2'si erkeklerin ise %22.6'sı programda beceri odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığını,
- Erkek öğretmenlerin %35.5'i programın öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almadığını, kadın öğretmenlerin %85.6'sı öğrencilerin bilişsel becerilerinin önemsendiğini,
- Erkek öğretmenlerin %38.8'i Kadın öğretmenlerin %20'si programın öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almadığını
- Kadın öğretmenlerin %74.4'ü bu programın öğrencilerin İngilizce`ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabildiğini, erkek öğretmenlerin %51.7'si bunun mümkün olmadığını düşünmektedir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar oldukça farklılık göstermekte, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre program konusunda daha olumlu görüş bildirmektedir.

5- Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre analizine göre;

- İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının %55.2'si , İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %74.4'ü programın İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek nitelikte olduğunu,
- İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının %64.1'i İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları %88.4'ü programın İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek nitelikte olduğunu,
- İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %51.2'i İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %48.7'si üniteler için ayrılan zamanın ünitelerin güçlük derecesiyle uyumlu olmadığını,
- İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %51.2'si, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %29.4'ü 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazarların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkililiğini attırmada bir avantaj olmadığını,

- İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %67.4'üne, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %66.7'sine göre programda yer alan dört temel becerinin değerlendirilmesi mümkün olmadığını,
- İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarının %53.5'i, İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarının da %59'u programda değerlendirme gerçekçi olmadığını düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olanlar programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumsuz görüşlere sahipken İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenler programla ilgili daha olumlu düşünmektedirler.

6- Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki statülerine göre analizine göre;

- Kadrolu öğretmenlerin amaç ifadelerine yaklaşımı diğerlerine göre çok daha olumlu olduğunu ,
- Kadrolu öğretmenlerin %77'si, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %100'ü ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %80'i programın öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate aldığını,
- Kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenler programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığını, vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin çoğu (%80.9) programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olduğunu,
- Kadrolu öğretmenlerin %36.8'i, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin %30.8'i ve vekil ya da ücretli çalışan öğretmenlerin de %76.2'si programda değerlendirmenin gerçekçi olmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden çalıştıkları kurumda vekil veya ücretli olarak görev yapanlar programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda genellikle olumsuz görüş bildirmişlerdir. Sözleşmeli çalışan öğretmenler ise tam aksine programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutları konusunda genellikle olumlu düşünürken kadrolu çalışan öğretmenlerin görüşleri maddeden maddeye değişiklik göstermektedir. Kadrolu öğretmenlerin daha önceki programın da uygulayıcıları olmalarından kaynaklanan tecrübelerinden dolayı bu konuda daha gerçekçi yorumlar yaptıkları ve konuya daha hakim oldukları sonucu çıkarılabilir.

7- Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre analizinde; sadece 4. Sınıfları veya sadece 5. Sınıfları okutan öğretmenlere göre, hem 4. hem 5. Sınıfları okutan öğretmenlerin programla ilgili görüşleri daha olumludur.

8- Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme boyutuna ilişkin cevapların öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımına göre analizi yapıldığında; Program incelendiğinde, programın yapılandırmacı öğretim yaklaşımı temelinde öğreneni merkeze alarak hazırlandığı görülmektedir. Ancak program uygulanmaya geçilmeden önce öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan 121 öğretmenin sadece 61'i programla ilgili bir eğitime katıldığını söylemekte üstelik herhangi bir eğitim almış olanlar da aldıkları bu eğitimin gereksinimlerini yeterince karşılamadığını söylemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programla ilgili eksikliklerini gidermek için ya meslektaşlarıyla fikir alışverişine başvurmakta ya da programı kişisel olarak incelemekle yetinmektedir. Çünkü karşılaştıkları sorunlarla ilgili de başvurabilecekleri yerler kısıtlı, İngilizce programları ile ilgili bilgi sahibi müfettişlerin de sayıları çok azdır. Dolayısıyla programı uygulamadan önce herhangi bir eğitim veya seminere tabi tutulmayan öğretmenlerin programı tam algılayamadığı ve sorun yaşadığı zaman da sorunları giderebilme fırsatlarının kısıtlı olduğu sonucu çıkartılabilir. Bir programın başarılı olabilmesi için uygulayıcılara program konusunda bilgi verilmeli ve öğretmenlerin programın nasıl uygulanacağı konusunda en küçük tereddüde düşmemesi gerekmektedir. Bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yapılandırmacılık felsefesini benimseyen öğretmenlere dönüştürülmesi yönünde çalışmalar yapılarak programın başarıya ulaşmasında bir kilometre taşı olabilir (Yapıcı 2005). Program çerçevesinde uygulanacak etkinlikler uygulayıcılara somut örneklerle sunulması yararlı olacaktır. Çünkü bir programa hedefine ulaştıracak aracın öğretmen olması nedeni ile öncelikle öğretmenlerin programa inandırılması gerekmektedir. Öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin uygulamaya giren yeni programla ilgili bilgilendirilmesi veya programı uygulamalarında onlara kolaylık sağlayacak rehberlik hizmetinin önceden verilmesi programın başarısı açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu gereksinimleri karşılanmadan programı uygulamaya başlamış ve yeterli ön hazırlığa sahip olmadan öğretim sürecine dahil olmuştur.

Öneriler

- 1- Öğretilecek kelime sayısının ve konuların fazla olmasının, oyun, şarkı ve etkinlikler yeteri kadar zaman ayrılmasını engellediğinden program öğretmenlere zaman konusunda gerektiği yerde esneklik sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- 2- Öğretmenler İngilizcedeki dört temel beceriyi eşit şekilde geliştirmenin bu programla mümkün olmadığını düşünmektedirler. Özellikle görsel ve işitsel materyaller konusunda yaşanan sıkıntılar, konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince geliştirilememesine neden olabilmektedir. Okulların fiziki ve teknik olanakları yeni programa elverişli bir şekilde yeniden düzenlenmelidir. Öğrenme ortamları yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- 3- Sınıflardaki öğrenci sayıları yabancı dil öğretimi için fazladır. Etkinliklerin tam anlamıyla uygulanamaması ve her öğrenciye gerektiği kadar söz hakkı verilememesi gibi sorunlar sınıf mevcutlarının dil öğretimi için uygun hale getirilmesiyle çözümlenmelidir.
- 4- Öğretmenlere karşılaştıkları sorunları için; materyal sağlama konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan destek sağlanabilir, yöneticilerden, öğretmenlere destek olmaları beklenmelidir.
- 5- Öğretmenlerin bir kısmı programla ilgili hiçbir hazırlığa, eğitime veya seminere tabi tutulmadan sadece kendi çabalarıyla, kılavuz kitaplarla ve meslektaşlarıyla iletişime geçerek programı uygulamaya çalışmakta ve sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Yeni eğitim programlarının etkili ve verimli bir şekilde yürütmesi için, öğretmenler tarafından yapılandırmacı eğitim felsefesinin iyice anlaşılması gerekmektedir. Öğretmenlere ve yöneticilere, programın uygulama boyutuyla ilgili detaylı hizmet içi eğitimler verilmelidir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki Teftiş Kurulları ve Ar-Ge Büroları bu konuda öğretmenlere sürekli danışmanlık yapabilecek duruma getirilmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Bu araştırma Gaziantep ilindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 4. ve 5. sınıflarda öğretim yapan İngilizce Öğretmenlerinin yapılandırımcılık yaklaşımı doğrultusunda uygulamaya konulan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanma sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu alanda yapılacak çalışmalar özel okullarda ve Türkiye’deki başka okullarda da yapılabilir.
- 2- Buna benzer araştırmalar Türkiye’nin diğer illerinde de yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bölgesel değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak uygulanma süreci daha etkili hale getirilebilir.
- 3- Yeni programın devlet ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarındaki uygulamalarının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- 4- Benzer bir çalışma nitel araştırma yöntemiyle de yapılabilir.
- 5- İngilizce Öğretim Programlarının değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci görüşleri de alınabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, N. (1999). “*Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı, *Millî Eğitim*, Yıl:33, Sayı:167, Ankara.
- Aksan, D. (1987). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı 439.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2008*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 13. Baskı
- Alkan, C. , Deryakulu, D. , Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün*. Önder Matbaacılık: Ankara.
- Andalo, D. (2007) “*All Primary Schools To Teach Foreign Languages By 2010.*” Education Guardian .co.uk.
- Arend, H. (1997), *Handlungsorientiertes Sprachlernen*, Berlin
- Asutay, H. (2007). *Dil, Kültür ve Eğitim*. Eğitim Kitabevi Yayınları: Konya
- Ay, S. (1997). “*Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*”, Ankara Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (2): 145–166
- Badertscher, H. (2000), *Merkmale des Berufsfeldes von Lehrerinnen und Lehrer der 7. bis 9. Klasse*, Bern.
- Bal P. A. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1): 53–68
- Balcı, A. (1995) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.
- Breuer, J. (2001), *Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/ Lernmethoden – Analyse der Formen im herkömmlichen Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet*.
- <http://www.fbhmercur.de/team/breuer/Downloads/Lernmethoden.PDF> (23.10.2009).

- Brooks, G., Brooks, M., G.(1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. Viriginia: ASCD Alexandria.
- Büge, C. (2005) “*Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programı ve Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*”. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2005), 55-64.
- Büyükduman, F.İ. (2001). “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşler*”. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö, Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can. T. (2006)" Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri". *Eğitimde Çağdaş Yönelimler 3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları” Sempozyum Bildiriler Kitabı*. s. 282-288.
- Cem, C. (1978). *Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Sorunları* Ankara: TODAJE
- Chomsky, N.(1957) *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague
- Cihan, N. (2001). “*Erken Yaşta Çok Dillilik Ve Yabancı Dil*”. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Council of Europe Official Web Site. 15.10.2005 (de indirildi <http://conventions.coe.int/>)
- Çeçen, A.R. (2000). □Vygotsky’ nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları, *Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1) s.21-25.
- Çelik, G.İ (2009). “*İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*”. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur , M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Öğrencilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (7): 47–64
- Çilenti, K (1991), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi, Dördüncü Baskı.

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul:Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 5. Baskı.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2005), Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması, *Millî Eğitim*. Sayı:167, Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, M. (2007) “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Gelişme ve Değişmeler” 1.Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dickinson, Leslie, (1987). *Self-instruction in language learnin*. Cambridge: CUP.
- Dietrich, S.(2000). *Selbstgesteuertes Lernen*. Perspektiven für die Praxis. <http://www.die-bonn.de/segel/ergebnisse/presse.html> (24.10.2009).
- Dilaçar, A.(1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dohmen, G.(1999). Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen (S. 39-94). Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Doğan, İ.(1999). *Sokaktaki Yabancı*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Er, O. , K. (2006). “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, V. (2005). “An Evaluation Of English Curriculum Implemented At The 4th And 5th Grade Primary State Schools: The View Of The Teachers And The Students”. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Ergin, A. (1999) *İsmail Doğan'ın Sokaktaki Yabancı Adlı Kitabının Takdiminden*, Ankara:Sistem Yayıncılık.
- Erkan, M.A. (2009). “İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi”. Gaziantep Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi, Gaziantep
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yeditepe Yayınları 5. Baskı
- Eurydice European Unit. (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Belgeum, Eurydice, 7.04.2009.* from the World Wide Web <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>
- Eurydice, (2005). (Directorate-General Education and Culture), *Key Data on Teaching Languages at school in Europe.0* 2.05.2009, from www.eurydice.org.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedrich, H. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten.* [http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraege/ufsaetze/](http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraege/ufsaetze/friedrich/friedrich.pdf) friedrich/friedrich.pdf (01.12.2009).
- Genç, A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 299-307.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris:Clé International.
- Gibitz, U. (2002). *Fremdsprachen Lernen und Lehren Heute.* Wir Deutschlehrer, Kamerun: Goethe-Institut Youndé.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2): 339–384

- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. The British Council.
- Güler, A. (1995). "Toplumsal Bilincin Oluşturulmasında Dil ve Düşünce Boyutu" IX.Dil Bilim Kurultayı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Güneş, F. (2007). "Niçin Yapılandırmacı Yaklaşım?" *Yeni Program ve Yapılandırmacı Yaklaşım Konferansı, TED Bilim Kurulu*. 25.05.2007, Gaziantep
- Güzel E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2): 385-425
- Harman, K. (1999). "İlköğretim okullarında yabancı dil dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar". Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü, Şanlıurfa
- Harmer, J., (1991), *Practice of English Language Teaching*, London: Longman.
- Heyd, Gertraude, (1990). *Deutschlehren*. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt.
- Hossinni, Z. (1991). *Teaching English As A Forigen Language*, Islamic Azad University, Tahrán.
- Hüllen, W. (2006). *Foreign Language Teaching - A Modern Building on Historical Foundations*, International Journal of Applied Linguistics. Vol:16 No: 1, <http://www.Blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111./j.1473-92.2006.00103.x> Erişim Tarihi : 20.05.2009.
- İğrek, G. (2001). "Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- İra, N. (2004). Etkili Sınıf Yönetimi Ve Aktif Öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı:310.
- Kaplan, M. (1987). *Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara.
- Kaplan M. (1990). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: Kültür Bakanlığı yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 77. Baskı
- Kıldan, O., A. ve Temel, F., Z. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. Kastamonu Üniversitesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1): 25-36

- Kılıç, E. (2009). “Öğretmen ve Yöneticilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kocaman, A. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yay., S. 379-390
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 34: 178-188
- Koydemir, F. (2001). “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Kuzgun, Y. , Deryakulu, D. (2004). *Bireysel Farklılıklar Ve Eğitime Yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Langacker, R.W. (1972). *Fundamentals Of Linguistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Lovanovich, Inc.
- Larsen-Freeman, D.(1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawless, K. A., (2003). Becoming Literate in The Technological Age, New Responsibilites and Tool For Teachers. *The Reading Teacher*, 570:7.
- Lightbown,P., Spada,N. (1995). How languages are learned? *TESL-EJ* Vol: 1 No: 3, <http://tesl-ej.org/ej03/r19html/>, Erisim Tarihi: 18.04.2009
- Llurda E., (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language, *International Journal of Applied Linguistics*. Vol:14 No: 3,<http://www.Blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1111./j.1473-192.2004.00068.x> Erişim Tarihi : 20.05.2009
- Lozanov (1979) Dil ve Eğitim. <http://www.wikipedia.org/> Erişim Tarihi : 27.05.2009
- MEB İstatistik (2003). <http://www.meb.gov.tr/Stats/apk2003/SayisalVeriler2003.htm> Erişim Tarihi : 07.02.2009

- MEB *Tebliğler Dergisi*, (1997). İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programı
Ekim:2481
- MEB *Tebliğler Dergisi*, (1998). 2492, 1013.
- MEB *Tebliğler Dergisi*, (1999). 2504, 573.
- MEB(2005). *İkinci Yabancı dil programı*,
<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/ikinciyanbicidil/ortogrt2yabdilfransızca.pdf>. Erişim Tarihi : 08.05 2009
- MEB TTKB (2006). “*İlköğretim İngilizce Dersi (4,5,6,7, ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*”. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2009). Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı Ve 9,10, 11. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı 2002: 2
<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/İngilizceGiris.pdf>. Erişim Tarihi: 14.3.2009.
- Mersinligil, G. (2002). “*İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi*”. Elazığ
- Mirici, İ.H. (2000) Türk Milli Eğitiminde İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda uygulanmakta olan İngilizce programına bakış ve öneriler. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi
- Miyasoğlu M. (1999) *Kültür Hayatımız*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nasman, D. (2003). “*Türkiye ve Fransa’daki İlköğretim İngilizce Programının Karşılaştırılması*”. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008) Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1): 133-147
- Orhan, İ. (2001). “*Özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okullarının 4. Sınıflarında öğretilen İngilizce derslerinin program, öğrenci, öğretmen, ders araç ve gereçleri konusunda karşılaştırmalı bir araştırma*”. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Özdemir, E. S. (2006). “*Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana
- Özden, Y.(2008) *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4): 609–635

Özkan, R. (2003). Cumhuriyet ve Dil,Toplumsal Birlik Açısından Dilin Önemi.

Milli Eğitim Dergisi Güz: 160

Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1): 100–111

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3):

Picket, N ve Dodge, B.,(2001), Rubrics for Web Lessons. <http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm> Erişim Tarihi: 10.03.2010).

Polat, T., (2001). Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Studien zur deutschen Sprache und Literatur XIII., 29-39.

Porzig, W. (1990). *Dil Denen Mucize*. Çeviren: Vural Ülkü, Cilt 1, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayıncılık

Resmi Gazete (19.10.1983), 18196. 24

Roucek, J.S. (1986). *The Study Of Foreign Languages*. NY: Philosophical Library Inc.

Sak, Ö.E. (2008). “İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Boludcxjzh<0020

Saussure F. (1980). *Genel Dilbilim Dersleri I*. Ankara: TDK Yayınları

Schmidt, T. (2005). *Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachen Unterricht*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachen Unterricht, Edmonton. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/startbei.htm> Erişim Tarihi: 09.09.2010

Schumann, J. (1978). *The acculturation model for second-language acquisition*. Rolfe Hall.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*,10:209-31.

Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2): 291- 316

Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, Y. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dil Bilim Bölümü Uygulamalı Dil Bilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Tapan, N. (1993). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Cem Yayınları
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- Tough, A. M. (1989). Self-planned learning. *The International Encyclopedia of Educational Technology* (s. 432-436). Oxford: Pergamon Press.
- Tök, H. Ve Arıbaş, S. (2008). “İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi” XIII. Ulusal eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ulusoy, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (2007). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları: 59–80
- Üstünoğlu, E. (1998). “Anadolu liseleri, özel Türk ve Yabancı liselerde İngilizce öğretimini etkililiği: Süreç boyutunda bir araştırma”. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varış, F (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Vygotsky , L.S (1998). *Düşünce ve Dil* (Çev: Koray, S.) . İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wagenschein, M. (1968). *Verstehen und Lehren*. Weinheim.
- Weinert, F. (1982). *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. Unterrichtswissenschaft“, Zeitschrift für Lernforschung 10 (2), 99-110.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (3): 480-490
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). “Yapılandırmacılık” *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Editör Özcan Demirel)Ankara: PegemAYayıncılık.

<http://www.tfl.k12.tr> Yapılandırmacı Eğitim ve Velinin Rolü Erişim:10.09.2009
<http://www.yihp.com> Yapılandırmacılık Nedir? Erişim:10.09.2009
<http://www.egitimbilimleridernegei.org> Erişim:03.01.2010
[http://www.donusumkonagi.net/iletisimde dil](http://www.donusumkonagi.net/iletisimde-dil) Erişim:08.01.2010
<http://www.edebiyatsanat.com/423-dil-ve-toplum.html> Erişim:08.01.2010

EKLER

EK 1. İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programı
Değerlendirme Anketi

EK 2. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Uygulama Genelgesi

EK 1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sayın Öğretmenim,

Bu anket, ilköğretim okulları birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin “**Yeni Öğretim Programı**” konusunda görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için samimi cevaplar vermeniz önemlidir. Toplanan veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacağından lütfen isim yazmayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Selin YAMAN

1. Cinsiyetiniz 1() Kadın 2() Erkek
2. Meslekteki kıdeminiz 1() 0-5 yıl 2() 6-10 yıl 3() 11-15 yıl 4() 16 ve üzeri
3. Mezun olduğunuz bölüm. (Lütfen yazınız)
4. Şu anda görev yaptığınız yerde hangi statüdesiniz?
1() Kadrolu 2() Sözleşmeli 3() Vekil
5. Kaçınıcı sınıfları okutuyorsunuz? 1() 4. sınıf 2() 5. sınıf 3() 4. ve 5. sınıflar
6. Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu kaçtır? 1() 0-15 2() 16-2 3() 30-44
4() 45 ve üzeri
7. Yeni İlköğretim İngilizce Öğretim Programıyla ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya bir seminere katıldınız mı?
1() Evet 2() Hayır
8. Katıldıysanız bu eğitim programla ilgili gereksinimlerinizi ne derece karşılamıştır?
1() Yeterince karşılamıştır.
2() Kısmen karşılamıştır.
3() Karşılamamıştır.
9. Yeni programla ilgili bir kursa veya seminere katıldıysanız bu eğitim hangi alandaki gereksinimlerinizi karşılamıştır? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz)
1() Yeni program geliştirilmesinin gerekçeleri ve programın felsefesi
2() Programın yapısı (konular, dil becerileri/kazanımlar, bağlam, dil işlevleri, dil görevleri)
3() Öğrenme-Öğretme süreci (önerilen kuramlar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, uygun alıştırma türleri)
4() Ölçme-Değerlendirme
5() Diğer (Lütfen yazınız).....
10. Yeni programla ilgili eksikliklerinizi karşılamak için ne yapıyorsunuz? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz)
1() Eksikliğini hissettiğim konularda programı inceliyorum.
2() Problemim hakkında mevcut olan mevzuatı bireysel olarak inceliyorum.
3() MEB, TTK, ilimizin MEM web sitesini ve eğitim sitelerini güncel olarak takip ediyorum.

4 () Diğer İngilizce öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunuyorum.

5 () Hiçbir şey yapmıyorum.

6 () Diğer (Lütfen yazınız)

11. Açıklama

Aşağıda programın genel özelliklerine yönelik sorular yer almaktadır. Maddeleri dikkatli okuyarak görüşünüze uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.

1. Programın amacı öğrencinin İngilizceyi doğru ve uygun kullanma yeteneğini arttırmaktır.	Tamamen Katılıyorum ()	Katılıyorum ()	Katılmıyorum ()	Kesinlikle Katılmıyorum ()
2. Programda, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir araya getirildiği karma yaklaşımın kullanılması amaçlanmaktadır.	()	()	()	()
3. Programda öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatın içinde keşfetmeleri ve kullanmaları amaçlanmaktadır	()	()	()	()
4. Bu programda öğrencilerin öğrendiklerini en somut şekli ile zihinlerinde yapılandırabilmeleri amaçlanmaktadır.	()	()	()	()
5. Programdaki amaç ifadeleri yeterince açıktır.	()	()	()	()
6. Program öğrencilerin kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.	()	()	()	()
7. Programdaki amaçlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	()	()	()	()
8. Program düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.	()	()	()	()
9. Program öğrencilerin dil öğrenmenin önemini kavramasını amaçlamaktadır.	()	()	()	()
10. Program 4 temel dil becerisini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) <u>esit şekilde</u> geliştirmeyi sağlayabilmektedir.	()	()	()	()
11. Program İngilizce konuşma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
12. Program İngilizce dinleme becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
13. Program İngilizce okuma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
14. Program İngilizce yazma becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
15. Programda yapısal (dilbilgisi yapıları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	()	()	()	()
16. Programda durumsal (iletişim ortamları) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	()	()	()	()
17. Programda konu odaklı, kavramsal /işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar + Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	()	()	()	()
18. Programda süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.	()	()	()	()
19. Programda beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yeterince	()	()	()	()

yararlanılmıştır.				
20. Program dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer vermektedir.	()	()	()	()
21. Programla öğrenmeyi öğrenme mümkün olabilir.	()	()	()	()
22. Program için tercih edilen sarmal formatla, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla çalışabilmeleri sağlanabilmektedir.	()	()	()	()
23. Sarmal formatla konunun unutulmasının önlenmesi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi sağlanabilmektedir.	()	()	()	()
24. Programda işbirliğine dayalı öğrenmeye oldukça önem verilmektedir.	()	()	()	()
25. Programla birlikte öğrencilerde teknolojiyi etkin kullanma becerisi geliştirilebilir.	()	()	()	()
26. Program öğrencilerin bilişsel becerilerini dikkate almaktadır.	()	()	()	()
27. Program öğrencilerin psiko-motor becerilerini dikkate almaktadır.	()	()	()	()
28. Yeni program öğrencilerin duyuşsal becerilerini dikkate almaktadır.	()	()	()	()
29. Öğrencilere, bu programla, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.	()	()	()	()
30. Bu program öğrencilerin İngilizce`ye ilgi duymalarını ve İngilizceyi severek öğrenmelerini sağlayabilmektedir.	()	()	()	()
31. Programda her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	()	()	()	()
32. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	()	()	()	()
33. Programda, öğrenci merkezli ve etkin öğrenmeye dayalı dil öğrenme ve öğretme yöntemlerine önem vermektedir.	()	()	()	()
34. Programda önerilen öğretim yöntemleri (oyun ağırlıklı, öğrenci merkezli, vb.) bu yaş grubuna uygundur	()	()	()	()
35. Program diğer derslerle ve günlük hayatla bağlantı kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.	()	()	()	()
36. Ders kitapları çizgi / karikatür, bulmaca gibi farklı görsellerle öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir.	()	()	()	()
37. Ders kitapları öğrencinin, başkasından yardım almadan kendi kendine ders çalışmasına uygundur.	()	()	()	()
38. Yeni programla birlikte hazırlanan kitaplarda daha öncekilerden farklı olarak gramer sezdirilerek verilmektedir.	()	()	()	()
39. Kitaplardaki etkinlikler, yapılması istenen şeyler Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
40. Kitaplar sadece öğrencilere değil öğretmenlere de vizyon ve ufuk kazandıracak düzeydedir.	()	()	()	()
41. 4. ve 5. sınıf kitaplarını yazanların aynı zamanda programı hazırlayan kişiler olması programın etkiliğini atırmada bir avantajdır.	()	()	()	()
42. Yeni programla sonucu değil süreci	()	()	()	()

değerlendirmek amaçlanmıştır.				
43. Yeni programla öğrencilerin gelişimini izlemek daha kolaydır.	()	()	()	()
44. Proje ödevleriyle öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına uygulaması sağlanabilmektedir.	()	()	()	()
45. Performans ödevleri öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek hayat durumlarına nasıl uygulayacaklarını kavramalarını açısından faydalıdır.	()	()	()	()
46. Performans ödevleri öğrencilerin bildiklerini daha kalıcı hale getirmeleri açısından faydalıdır.	()	()	()	()
47. Programda yer alan 4 Temel becerinin değerlendirilmesi mümkün değildir.	()	()	()	()
48. Yeni programda öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir.	()	()	()	()
49. Programda değerlendirme gerçekçi değildir.	()	()	()	()
50. Program öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları için fırsat verir.	()	()	()	()

12. Sizce yeni İngilizce programında aşağıdaki becerilerden hangileri öne çıkmıştır?

(Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)

1 () Eleştirel düşünme

2 ()Yaratıcı düşünme

3 () İletişim

4 () Araştırma-sorgulama

5 () Problem çözme

6 () Bilgi teknolojilerinden yararlanma

7 () Girişimcilik

8 () Türkçeyi doğru kullanma

9 () Karar verme

10 () Konuyu ve sorunu tanımlama

11 () Soru sorma

12 () Tartışma

13 () Psikomotor beceriler

14 () Teknolojiyi etkin kullanma

15 (Diğer (Lütfen yazınız)

13. Yeni programla ilgili karşılaştığımız sorunlar nelerdir? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz)

1 () Kılavuz kitaplar ders işlenişinde yeterince yol gösterici değil.

2 () Program öğrencinin dersle ilgili motivasyonunu artırmada etkili değildir.

3 () Programın amaçlarının gerçekleştirilmesi için ayrılan zaman yeterli değil.

4 () Önerilen yöntem ve teknikler uygulanabilir nitelikte değildir.

5 () Program temel becerileri kazandırmada etkili değildir.

6 () Aileler, öğrencinin derse olan ilgisini ve performansını artırmada yeterli desteği sağlamamaktadır.

7 () Yeni programla birlikte gerekli araç ve gereçler öğretmenin ve öğrencinin hizmetine yeterli düzeyde sunulmamıştır.

8 () Programda yer alan etkinlikler öğrencilere yeterli öğrenme fırsatı sunmamaktadır.

9 () Programla ilgili öğretmenlere sunulan eğitimler, kurslar ve seminerler yeterince bilgilendirici ve yol gösterici değildir.

10 () Diğer (Lütfen yazınız)

14. Yeni İngilizce Öğretim Programı ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?(Lütfen Yazınız)

.....
.....
.....

EK 2 İLKÖĞRETİM İNGLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMA GENELGESİ

T.C

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı: 14	TARİH: 10.02.2006	KONU: İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı
ÖNCEKİ KARARIN		
Sayı: 144 265	TARİH: 17.09.2007 24.10.1991	

Başkanlık Makamının 18/10/2005 tarih ve 11060 sayılı Oluru ile kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanarak Kurulumuzda görüşülen “İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı”nın, 2006–2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; 2008-2009 Öğretim Yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere ekli örneklerine göre kabulü,

Söz konusu programlara göre okutulacak ders kitaplarının;

1. Ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı ile birlikte takım hâlinde yeniden yazılması,

2. Baskıya hazır nüshalarının incelenmek üzere Başkanlığa ilk başvurularının, 4 ve 5. sınıflar için 2006 yılının Eylül ayında; 6, 7 ve 8. sınıflar için 2007 yılının Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında yapılması,

Kurulumuzun 17/09/1997 tarih ve 144 sayılı Kararı ile kabul edilen “İlköğretim Okulu İngilizce (4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”nın, 4. sınıfının 2006–2007 Öğretim Yılında; 5. sınıfının 2007–2008 Öğretim Yılında; Kurulumuzun 24/10/1991 tarih ve 265 sayılı Kararı ile kabul edilen “İlköğretim Okulu İngilizce (6, 7 ve 8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı”nın ise 2008–2009 Öğretim Yılında uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK
Millî Eğitim Bakanı
Prof. Dr. Ziya SELÇUK
Kurul Başkanı

Nazım İrfan TANRIKULU

Üye

Fusun KÖKSAL

Üye

Necati CANBEK

Üye

Mehmet Latif ÇİÇEK

Üye

Halil AŞICI

Üye

Dr. Veli KILIÇ

Üye

Doç. Dr. Emin KARİP

Üye

Zübeyir YILMAZ

Üye

Hüseyin Alp BOYDAK

Üye

Merdan TUFAN

Üye

Ömer ÖZCAN

Üye

Ahmet Ergun BEDÜK

Üye

İbrahim BÜKER

Üye

Dr. Muammer YILDIZ

Üye

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı : Selin YAMAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Gaziantep 13.03.1982

Eğitim Durumu

2007-2010 Yüksek Lisans Öğrenimi : Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

2000-2004 Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

1996-2000 Lise: Gaziantep Kolej vakfı Özel Lisesi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca, Arapça

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :

2004-2008 Elazığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu-İngilizce Öğretmeni

2008- ... Gaziantep İMKB Anadolu Lisesi- İngilizce öğretmeni

Katıldığı Kurslar

21/04/2008- 02/05/2008 Horizontal Training/Teacher In-Service Training Course, UK

2007 The Techniques and the Methods of Using Practical English Seminar (Pratik İngilizce Konuşma Yöntem ve Teknikleri) Elazığ

2006 EU Educational Programmes Preparing and Directing Projects Seminar (AB Eğitim Programları Hazırlama ve Yönetme Projesi Semineri) Elazığ

İletişim

E-posta adresi : selingoktekin@yahoo.com