



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM  
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Gülnaz Çelen  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Fethi Çelik**

**Burdur, 2011**




**MAKÜ SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

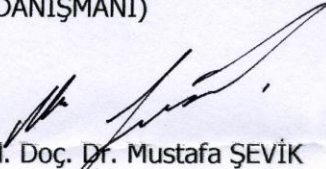
M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... tarih ve 20...../... sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24.06.2011 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Gülnaz ÇELEN' in "İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

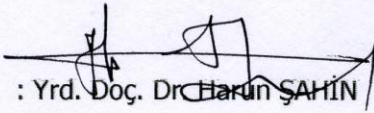
ÜYE

  
: Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK  
(TEZ DANIŞMANI)

ÜYE

  
: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞEVİK  
(JÜRİ BAŞKANI)

ÜYE

  
: Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN

**ONAY**

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## Bildirim Sayfası

Hazırladığım tezin/raporun tamar li çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

---

Gülnaz Çelen

## ÖZET

### İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi

**Gülnaz ÇELEN**

Bu çalışmanın amacı, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alarak programın her bir boyutunu değerlendirmektir. Araştırma, betimsel nitelikte olup, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Burdur merkez ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 650 altıncı sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapmakta olan 60 İngilizce öğretmeni ile yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış, Cronbach Alpha katsayıları 0.90, 0.93, 0.95, 0.95 ve 0.93 olan 5 alt ölçekten oluşan bir ölçek ve öğrenci görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış, Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olan bir ölçek olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde olarak t-testi, tek yönlü anova testi ve Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, mesleki deneyim, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım ve katılım sayısı, İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma durumu ve bu ülkelerde bulunma sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin programın her bir boyutu üzerine görüşlerinin benzer doğrultuda, olumlu olduğu anlaşılmıştır. Yine, İngiliz Dili ve Edebiyatı programı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin İngilizce Öğretmenliği programından mezun öğretmenlere göre programın özel hedeflerine daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce dersindeki akademik başarıları yüksek öğrencilerin daha az olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim İngilizce Öğretim Programı, Yabancı Dil Öğretimi, Erken Yaşta Dil Öğretimi, Program Geliştirme, İngilizce Öğretimi

## ABSTRACT

### **An Evaluation of the Sixth - Grade English Syllabus in Primary School**

**Gülnaz ELEN**

The purpose of this study is to evaluate each dimension of the English syllabus via taking students' and teachers' opinions about objectives, content, educational environment and evaluation dimensions of the syllabus. The research has been carried out with 650 sixth-grade students studying in the primary schools of Central Burdur and its central towns and with 60 English teachers working in these schools in 2009-2010 Educational Year.

In this study, two different kinds of scale have been used. The first scale, composed of 5 sub-scales whose Cronbach Alpha coefficients are 0.90, 0.93, 0.95, 0.95 and 0.93, has been prepared to gather the teachers' opinions and the latter, which has a Cronbach Alpha coefficient of 0.87, has been prepared to take students' opinions. In the analysis of the obtained data, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) software has been used and t-test, one-way ANOVA test and Post Hoc Tukey test have been performed.

According to the findings gathered in the reseach, it is understood that the teachers' opinions about each dimension of the syllabus regarding the variables, such as gender, professional experience, whether they participate in any in-service trainings of English teaching and the number of their attendance to such trainings, whether they have been to a country where English is spoken and, if so, the number of their being in such countries are in a similar, positive direction. Besides, considering the teachers who graduated from the Department of English Teacher, ones who graduated from the Department of English Language and Litearture and the other departments stated more positive opinions about the objectives of the syllabus.

Regarding the students' opinions about the educational environment of the syllabus, boys stated more positive opinions than girls. Finally, the students who have a high academic success in English lesson stated less positive opinions.

**Key words:** Primary School English Syllabus, Foreign Language Teaching, Teaching a Language in Earlier Ages, Program Development, English Teaching

## TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince bilimsel katkı ve deneyimleri ile bana her zaman yön gösteren, rehberlik eden ve beni dinleyerek desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK' e en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmam sırasında her konuda yardımlarını gördüğüm, değerli görüş ve birikimlerinden yararlandığım, deneyimleri ile beni yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Harun ŞAHİN' e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamda bana destek veren, kıymetli görüşleri ve deneyimleri ile yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA ve Yrd. Doç Dr. Mustafa ŞEVİK' e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında ölçek uygulama çalışmalarımda bana her konuda yardımcı olan Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okul müdürlüklerine ve ilçe malmüdürlüklerine teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeklerimi uygulama sırasında benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşım İngilizce öğretmeni Nesrin ABALI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca ve şu ana kadar bütün başarılarımda benden maddi – manevi yardım ve desteklerini esirgemeyen canım annem Nurten ÇELEN' e ve canım babam Mustafa ÇELEN' e; canım kardeşlerim Atiye ÇELEN ve Sergen ÇELEN' e teşekkürlerimi sunarım.

Gülnaz ÇELEN  
Burdur, 2011

## ÖNSÖZ

Dünyada her gün yaşanan sosyo-kültürel ve bilimsel değişimler dünya koşullarında da bir dinamizme neden olmaktadır. Hızla değişen dünya koşullarına ayak uydurarak yaşanan değişikliklerin bir parçası olabilmek, her geçen gün daha da artan nitelikli insan gücünü gereksinim haline getirmiştir. Böylece ön plana çıkan insan kaynaklarından beklenen yeterlilikler nedir ve nasıl kazandırılmalıdır soruları gündeme gelmiştir.

Günlük koşullara ayak uydurabilme çabası ile rekabet içerisinde olan ülkeler arasında iletişim hızla artmış, bu da önemli bir kaynak olarak kabul edilen insan kaynağında birden fazla dil bilmeyi olmazsa olmaz niteliklerden biri haline getirmiştir. Bugün dünyada en çok kullanılan dil olarak kabul edilen İngilizcenin bir gereksinim halini almasıyla birlikte İngilizce öğretimi eğitim programlarına dahil edilmiştir.

Ülkemizde 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim ile birlikte İngilizce öğretimi 4. ve 5. sınıf programlarında yerini almıştır. Daha sonra 2007- 2008 öğretim yılında 4. ve 5. sınıflarda; 2008 -2009 öğretim yılında ise 6,7 ve 8. sınıflarda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda İngilizce öğretim programları yenilenmiştir. İlköğretim süreci dil öğretiminde önemli bir dönemi kapsamı nedeniyle ilköğretim İngilizce programları da büyük önem taşımaktadır.

Altıncı sınıfı, birinci ve ikinci kademedeki oluşan ilköğretim sürecinde her iki kademe arasında bir geçiş basamağı olarak niteleyebiliriz. Bu nedenle, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının, kendinden önce gelen İngilizce öğretim programlarından temel olarak kendinden sonra gelen İngilizce öğretim programlarına rehberlik ettiği söylenebilir.

Gülnaz ÇELEN  
Burdur, 2011

# İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
ONAY.....	I
BİLDİRİM.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	X
TABLolar.....	XI
SEKİLLER.....	XII
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	4
Problem Cümlesi.....	5
Alt Problemler.....	6
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II .....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Türkiye’de Yabancı Dilin Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	9
Yabancı Dil Öğretimi ve Yaş.....	12
İlgili Araştırmalar.....	13



BÖLÜM III.....	22
YÖNTEM .....	22
Araştırmanın Modeli.....	22
Evren ve Örneklem.....	22
Veri Toplama Araçları.....	25
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	28
BÖLÜM IV.....	29
BULGULAR VE YORUMLAR.....	29
Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirmesi.....	29
Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	29
Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları.....	35
Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Puanlarının Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşması.....	36
Öğrencilerin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirmesi.....	45
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	45
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının Kişisel Özelliklere Göre Durumları.....	46
BÖLÜM V.....	49
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
Sonuçlar.....	49
Öneriler.....	52
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	56
EK-1: .....	57
EK-2: .....	58

EK-3: .....	66
ÖZGEÇMİŞ.....	68

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
f	Frekans
F	Anova testi için F değeri
N	Veri (Katılımcı) Sayısı
NATO	Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
p	Anlamlılık Düzeyi
s	sayfa
SS	Standart Sapma
t	t testi için t değeri
%	Yüzde
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

## TABLOLAR

<b><u>Tablo</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Burdur İl Ve İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları.....	23
2. Tabakalama Yöntemi ile Örnekleme Yer Alan Burdur Merkez ve Merkez İlçelerdeki Öğrenci Sayıları.....	24
3. Merkez İlköğretim Okullarından Örnekleme Seçilen Öğrenci Sayıları.....	25
4. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları.....	26
5. Ön Uygulamaya Seçilen Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	27
6. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları.....	27
7. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	29
8. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	29
9. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin En Son Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Programlarına Göre Dağılımı.....	30
10. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı.....	31
11a. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	32
11b. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	33
12a. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumlarına Göre Dağılımı.....	34

<b>12b.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısına Göre Dağılımı.....	34
<b>13.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları.....	35
<b>14.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	36
<b>15.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	37
<b>16.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının En Son Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	39
<b>17.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Süreleri Değişkenine Göre Farklılaşması.....	40
<b>18a.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	41
<b>18b.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	42
<b>19.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumları Değişkenine Göre Farklılaşması.....	43
<b>20.</b> Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması.....	44
<b>21.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	45
<b>22.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Dağılımı.....	45

<b>23. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumları.....</b>	<b>46</b>
<b>24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının İngilizce Dersindeki Akademik Başarıları Değişkenine Göre Farklılaşması.....</b>	<b>47</b>

## ŞEKİLLER

<b><u>Şekil</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	29
2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	30
3. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin En Son Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Programlarına Göre Dağılımı.....	31
4. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı.....	32
5a. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	32
5b. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Etkinliği Sayısına Göre Dağılımı.....	33
6a. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumlarına Göre Dağılımı.....	34
6b. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısına Göre Dağılımı.....	35
7. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları.....	36
8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	45
9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Son Dönemde Aldığı Karnedeki İngilizce Dersi Notuna Göre Dağılımı.....	46

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Dünyada çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaşmayı amaçlayan tüm ülkeler, hedeflerine ulaşmada en önemli unsurun eğitim olduğunun ve bu nedenle de insana yapılan yatırımın gelecekte en karlı sonuca ulaştıracak bir yol olduğunun bilincindedir (Mirici, 2001). Yirmi birinci yüzyılda yetişmiş insan kaynağı uluslar arası pazarlarda en büyük rekabet unsuru olarak görülmektedir (Doğan,1997). Böylesi bir anlayış temelinde bilginin hızla artması, iletişim olanaklarının çoğalması, teknolojinin yaygınlaşması eğitimden beklentileri ve eğitim kavramının içeriğini çağın gereksinimleri ile orantılı olarak değiştirmektedir.

Bugün artık eğitim kavramı yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır (Cangil, 2004). Bu nedenle, eğitim üzerinde oldukça çok durulmuş ve birçok tanım yapılmıştır. Varış (1996), eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı olarak ele almaktadır. Diğer bir açıdan Ertürk (1972) ise eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlamaktadır. Yine, başka bir eğitimbilimcimiz olan Sönmez (2007) ise eğitim kavramını, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak ele almıştır. Sönmez (2007), çağın öne sürdüğü, bireyden edinmesi beklenen bu davranış biçimlerini, istendik davranışları veya istendik biyokimyasal değişiklikleri, her ülkenin belirlediği hedeflerine uygun nitelikler olarak değerlendirmektedir. Başaran (1993)'a göre ise eğitim, toplumun bir kurumudur. Bir toplumda her bireyin, yaşamını sürdürebilmesi; toplumsal üyelik görevlerini yerine getirebilmesi; toplumda kendine bir konum sağlayabilmesi için gereken davranışları öğrenmesi gerekmektedir. Toplumda bunları bilen başka üyelere başvurulmasıyla da, toplum içerisinde eğitsel ilişkiler açığa çıkar ve böylece eğitim kurumsallaşmış olur. Genel olarak bakıldığında hızla değişen dünya koşullarına ayak uydurabilme, bu koşulların doğurduğu gereksinimleri giderebilme, dünya ülkeleri ile iletişim kurarak dünyada gerçekleşen yeniliklerin küçük de olsa bir parçası olabilme, eğitime kapı açmaktadır. Dolayısıyla bütün bu koşulları karşılayabilecek eğitim programları yapılmakta ve günün değişen



koşulları ile orantılı olarak geliştirilmektedir. Varış (1997)'a göre, çeşitli alanlardaki dinamizm, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir. Çünkü sosyo-kültürel ve bilimsel teknolojik dinamizm her geçen gün daha nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bu bağlamda, üretimde ön plana çıkan insan kaynaklarından ne gibi yeterlilikler beklenmektedir ve bu yeterlilikler nasıl kazandırılabilir soruları gündeme gelmiştir (Doğan,1997). Bu soruların cevapları ise değişen koşullar doğrultusunda şekillenmektedir.

Bulunduğu çağın koşullarını karşılayabilecek bir eğitim programı, bir ülkeyi, çağın gerektirdiği insan kaynaklarını yetiştirerek hedeflerine ulaşabilmesinde yardımcı olabilecek en önemli unsur halini almıştır. Bu yüzden, eğitim programı, zamanı takip edebilmek adına sürekli değişmesi ve geliştirilmesi gereken bir kavram olarak, birçok eğitimbilimci tarafından yapılan tartışmaları üzerine çekmiştir. Bu tartışmalar da, her bir eğitimbilimcinin kendi bakış açısına göre yaptığı tanımları doğurmuştur.

Varış (1997), eğitim programının, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsadığını ileri sürmektedir. Diğer bir değişle, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerin ' eğitim programı' kapsamına girdiğini belirtmektedir. Diğer yandan Ertürk (1982) ise, eğitim programını belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü şeklinde tanımlamaktadır. Ertürk (1982), tanımından da anlaşılacağı üzere, eğitim programının eğitimin kime verileceği, süresi ve eğitim durumları konularında düzen ögesini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Demirel (2007), eğitim programını öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlarken; Erdoğan (2005), eğitim programını, ihtiyaçların analizi, hedeflerin ve davranışların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, eğitim sürecinin planlanması, araç gereçlerin geliştirilmesi ve değerlendirmenin planlanması için bir çerçeve olarak değerlendirmektedir.

Good (1973), eğitim programını bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste olarak tanımlamıştır. Saylor, Alexander ve Levis (1981) ise, eğitim programını eğitilecek bireyler, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlarken Tanner (1980) eğitim programını okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılması

olarak tanımlamaktadır. Yine, Johnson (1967), programı öğrenme ürünlerinin yapılandırılması, Pratt (1980) ise biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütlenme takımı olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Demirel, 2007).

Ülkelerin rekabet içerisinde olduğu, birçok yeni teknolojik buluşlarla uzakların yakınlaştığı, zamanınsa daraldığı ve böylece ana dilden başka diğer dil/dilleri de bilme ihtiyacının doğduğu bir ortamda teknolojiye ve bu teknolojiyi takip edip üzerine yeni bir şeylerin konulabilmesi için gerekli olan yabancı dile önem veren eğitim programlarının gereği tartışılmaz. Öğrenci için büyük anlama sahip olan bir eğitim programı öğrenciler ve öğretmenlerin günlük yaşamın gerekleri ve problemleri üzerinde birlikte çalışmasıyla gelişir. Okulun işi, öğrencilerin kendi yaşamlarındaki ve toplumsal yaşamlarındaki tecrübelerle ilişkili olarak görülmelidir. Dolayısıyla, eğitim programında öğrenci ve toplum ilişkilendirilmektedir. Toplumda yaşanan güncel durumlar ve bireyin yüz yüze geldiği durumlar göz önünde bulundurulursa, eğitim programı bu güncelliği takip etmek zorundadır. Çünkü bir eğitim programı öğrenciye onun anlayabileceği şekilde dünyayla yüzleşmesine yardım eder (Stratemeyer, Forkner, McKim, Passow, 1957). Dolayısıyla, çevre koşullarının eğitim ve öğretim programlarına kuşkusuz ki en önemli etkisi uluslararası iletişimin yoğunlaşmasıyla ortaya çıkan yabancı dil ihtiyacının eğitim ve öğretim planlarına yansıtılarak giderilmeye çalışılmasıdır. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlar arası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların yalnızca kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlar arası ilişkilerin yoğunluk kazanması ile birlikte kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır (Er, 2006). Bugün dünya nüfusunun %60'nın iki ya da çok dilli olduğu tahmin edilmektedir. Günümüzde iki ya da daha fazla yabancı dili konuşma, ayrıcalıktan çok bir kural halini almıştır (Richards ve Rodgers, 2001).

Yabancı dilin evrensel değerlerin süzgecinden geçen bir dünya görüşü edinmemizdeki önemi ile birlikte, dünya çapında oluşturulan kuruluşlarda yer almak ve o kuruluşlarda iletişim sağlamak için de yabancı dilin önemi yadsınamaz (Kocaman, 1983). Çünkü ülkeler arası gelişen ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları, kıtasal bloklaşmaları, hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi, NATO, OECD, Birleşmiş Milletler vb. kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır (Demirel, 1993). Dolayısıyla, dilin,

çağdaş uygarlığa açılan bir pencere olduğu temel alındığında (İşeri, 1996) yabancı dil öğretimi de uygarlık kervanına katılma çabasıdır (Kocaman, 1983). Yakın gelecekte ülkemizin Avrupa Birliği'nin bir üyesi olacağı düşünüldüğünde, Türkiye'de de yabancı dilin öneminin vurgulanması gerekmektedir. Çünkü tek dilliliğin önlenmesi çerçevesinde Avrupa Yurttaşlarının zorunlu eğitim süresinde kendi anadilinin dışında en az iki başka dili öğrenmesi, Avrupa Birliğinin yabancı dil politikasının en önemli ilkesidir (Cangil, 2004). Yani değişik dil ve kültürleri bir araya getiren bir proje olan Avrupa Birliği'nde birden fazla yabancı dil iletişim yetisi ile donatılmış bireyler, istisna olmaktan çıkıp, çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada söz sahibi olacaklardır (Güler, 2005). Bu nedenle, yabancı dil eğitimine destek amacıyla Lingua programı (yabancı dil eğitimi için yüksek öğrenime tahsis edilen Socrates Programı) oluşturulmuş ve 2001 yılı Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmiştir (Cangil, 2004). 2001 Avrupa Diller Yılı'nın temel amaçlarına bakacak olursak; bireylerde kendi ana dillerini dışında en az iki Avrupa dili daha öğrenmeleri için ilgi ve istek uyandırmak, birleşen Avrupa'da çok dilliliğin birey ve toplum için ne denli önemli olduğunu anlatarak dil öğrenimi konusunda halkı bilgilendirmek ve teşvik etmek göze çarpmaktadır. (<http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm>)

### ***Problem Durumu***

Yabancı dil öğretiminin hangi yaşlardan itibaren eğitim programına dâhil edileceği dünyada diğer ülke eğitim sistemlerinde tartışılan bir konu durumundadır. Yabancı bir dili öğrenmek için 'kritik bir yaş dönemi var mıdır?' sorusu araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuştur. Long (1990) böyle bir kritik noktanın olduğuna taraftardır. 'Daha çok genç olma = daha uzun soluklu öğrenme' düşüncesi öne çıkmıştır (Singleton,1995; akt. Mitchell ve Myles, 2004). Buna göre de Mirici (2001)'nin de belirttiği üzere, çocuklar bir dili yetişkinlerden çok daha çabuk ve kolayca öğrenebileceklerinden, devlet okullarına bakıldığında yabancı dil öğrenme yaşının aşağılara çekilip 4. sınıftan itibaren yabancı dil eğitiminin verildiğini hatta özel okullarda bu yaşın daha da aşağılara çekildiğini görmek mümkündür.

Yabancı dil erken yaşlarda verilmeye başlanmasına, yeni yabancı dil program düzenlemeleri yapılmasına rağmen ülkemizde yabancı dil öğretiminin mevcut haliyle kendisinden bekleneni verdiğini söylemek mümkün değildir. Bu bakımdan, yabancı dil öğretimi, üzerinde tartışılan ve yeni arayışlara yönlendiren bir konu olarak Türkiye'nin gündemindedir (Bağçeci, 2004). Yaklaşık iki asırdır Türkiye'de yabancı

dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir (Çelebi, 2006). Fakat yabancı dil öğrenme sorunlarına yol açan nedenler hala tartışılmaktadır. Örneğin Işık (2008), yöntemsel açıdan, dil öğrenmeyi dilin kurallarını bilmek, dil hakkında bilgi sahibi olmayı dil bilmekle eş gören bir yöntem olan geleneksel yöntemin işlemekte olmasını, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temini sistemindeki yanlışlar ve eksikliklerle birlikte varlığını sürdürmesini ve bilimsel bir yabancı dil planlamasının ve bunu yapacak nitelikte bir kurumun olmamasını, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminde yer alan temel sorunlar olarak ileri sürmektedir. Parker (2006) ise, yabancı dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçların çok iyi bilinmesine rağmen bu konuda başarı sağlanamadığını belirtmiş ve bunun nedenleri olarak;

1. Yeterli düzeyde ve sayıda öğretmen,
2. Materyal ve donanım eksikliği ve
3. Öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği olmak üzere üç grupta toplamıştır.

'Yabancı dili öğrenemiyoruz' başlıklı bir röportajında Demirel (2007), Anadolu liseleri ve kolejlerde öğrencilerin 1500-2000 saat arası yabancı dil dersi aldıklarını, ancak büyük bir kısmının ODTÜ, Boğaziçi gibi üniversitelerin hazırlık sınıfında başarılı olamadığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretim metodunun tartışılması gerektiğini vurgulayarak, bir dilin kurallarını öğrenmeden önce öğrencilerin dinlemeyi, konuşmayı, dilin kendisini öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra Demirel (2007), İngilizce öğretiminde zamanın büyük bir çoğunluğunun dil bilgisi yapılarına ayrıldığını ve değerlendirme boyutuna dinleme ve konuşma becerilerinin dahil edilmediğini eleştirmektedir.

### ***Problem Cümlesi***

Bu araştırmanın problemi, ilköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı sorusuna yanıt bulmaktır.

### ***Alt Problemler***

1. Altıncı sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın,

- Hedefleri,

- İçeriği,

- Eğitim durumları ve

- Sınama boyutlarının gerçekleşme durumlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, yaş, en son mezun olunan yüksek öğretim programı, mesleki deneyim boyunca hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumu, mesleki deneyim boyunca katılmış hizmet içi eğitim etkinlik sayısı, mesleki deneyim, İngilizce konuşulan bir ülkeye gitme durumu ve sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Altıncı sınıf öğrencilerinin; programın eğitim durumları boyutunun işleyişi bakımından görüşleri arasında İngilizce öğretim programının uygulamasında cinsiyet ve öğrencinin İngilizce dersindeki akademik başarısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmada bu alt problemlere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Yabancı dil öğretiminde Yule(1996)' un 'kritik dönem' olarak adlandırdığı 10–16 yaşları arası, ilköğretim dönemini kapsamaktadır. Yule (1996), bu dönem geçtikten sonra başka bir dili tamamen öğrenmenin çok zor olacağını vurgulamaktadır. Çünkü artık beynin yeni bir dili öğrenecek esnekliği ya da başka bir dilin özelliklerini kapacak açıklığı kaybettiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, bu kritik dönem sonrası yetişkinlerde öz bilinç duygusu daha kuvvetli olacağından dolayı, yeni bir dilin farklı seslerini çıkarmada utanma ve dolayısıyla isteksizliğin bu dili öğrenmelerine ket vuracağını da belirtmektedir. Yabancı dil öğretimi programları açısından ilköğretim birinci kademe ile ikinci kademe arasında altıncı sınıf İngilizce öğretim programı, bu kritik dönem ve sonrası dönem arasında bir geçiş basamağı niteliğindedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutları ile ilgili öğretmen görüşlerini ve eğitim durumları boyutuna ilişkin de öğrencilerin görüşlerini almak, elde edilen bilgileri yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır.

## ***Araştırmanın Önemi***

Her gün değişmekte olan sosyal yaşam koşullarının gerektirdiği ihtiyaçları karşılamada insanlar ve araçlar arası ilişkileri düzenlemede daha yaygın ve etkili iletişime gerek duyulmaktadır. Hızla gelişen teknolojik değişimler ve endüstrileşme, ülkeleri kendi sınırları dışına iterek iletişimi ve iletişimin vazgeçilmez aracı olan dil konusunu gündeme getirmiştir. Ülkeler, çağı yakalamak için gerekli olan bilgiye birinci kaynaktan ulaşmak adına bir diğerinin dilini öğrenmeye öncelik vermişlerdir. Böylece yabancı bir dili öğrenmek bir ayrıcalıktan çok zorunluluk olmaya başlamıştır.

Çağdaş dünyada yer alabilmek için ülkeler, en önemli kaynakları olan insanı eğitime çabası içine girmişlerdir. Dolayısıyla, günümüz koşullarının gerektirdiği yabancı dil bilme niteliğini eğitim kanalıyla insanlara kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu koşullarda varlığını sürdürme çabası içerisinde olan ülkeler, yabancı bir ya da birden fazla dil öğretimini, öğretim programlarına yansıtmaya başlamışlardır.

Yapılan araştırmalar ışığında (Neuer, 1996; Thomas, 1996; Uyan, 2005; Özdemir, 2006; Sak, 2008; Şevik, 2008; Tok ve Arıbaş, 2008), yabancı dil olarak dünya çapında İngilizcenin hâkim dil olduğu görülmüştür. Ülkemizde de 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim ile birlikte İngilizce öğretimi ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflardan başlatılmıştır.

Altıncı sınıf, ilköğretim sürecinde birinci ve ikinci kademe arasında bir geçiş basamağı teşkil etmesi nedeniyle geçiş döneminin başlangıcı ile sonu arasında bir köprü görevi görmektedir. Böylece kendinden önce gelen İngilizce öğretim programlarına uygun olarak, kendinden sonra gelen İngilizce öğretim programlarına rehberlik etmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın birkaç açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, bu araştırma, altıncı sınıf İngilizce öğretim programının diğer programlar arası köprü görevi görmesi bakımından, bu programın öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar, diğer kademedeki İngilizce öğretim programlarına da katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bir diğer yönüyle bu araştırma, altıncı sınıf İngilizce öğretim programını; içerik, hedefler, eğitim durumları ve sinama boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alındığından dolayı program tasarımcılarına ışık tuttuğuna inanılmaktadır. Çünkü program içerisinde aktif rol alan öğretmen ve öğrenciler, programın uygulanmasına ilişkin değişkenlere bağlı olarak görüşlerini dört öge boyutunda ortaya koymuştur.

Son olarak da, Yanık (2007)'in da belirttiği üzere, alan yazında 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce öğretim programlarına yönelik çok az çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın alan yazının da bir katkısı olacağı gibi bundan sonra yapılacak benzer araştırmalara da ışık tutacaktır.

### ***Varsayımlar***

1. Bu araştırma ilköğretimde çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce dersine giren altıncı sınıf öğrencilerinin ikinci bir dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunları gözlemleyebilme imkânlarının olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırma ölçeklerinin uygulandığı öğretmen ve öğrencilerin ölçekteki soruları samimi olarak cevapladıkları kabul edilmektedir.

### ***Sınırlılıklar***

1. Araştırma, Burdur il merkezi ve ilçe merkezlerinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Burdur il merkezi ve ilçe merkezlerinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce alan öğretmenlerine ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumu ve sinama boyutlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### *Türkiye’de Yabancı Dilin Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*

Yabancı dilin ülkemizdeki tarihi gelişimi iki dönem halinde incelenmektedir: Cumhuriyetten Önceki Dönem ve Cumhuriyet Dönemi. Cumhuriyetten önceki dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nun kurulduğu 1299 yılından Tanzimat’a kadar geçen devrede ve Tanzimat’tan Cumhuriyet dönemine kadar geçen devre şeklinde ikiye ayrılarak incelenir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil öğretimi genelde dini amaçlar ile örtüşmüştür. Eğitim boyutunda yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış, bu dillerin yapısal özellikleri üzerinde durularak bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin incelenmesi ön plana çıkmıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilerden sonra yenileşme çalışmaları başlamış, siyasi, ticari ve askeri açıdan Batı’yı yakalamak için yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır (Işık, 2008). Tanzimat’a kadar olan devrede, eğitim din esasına, Tanzimat’tan sonraki evrede ise Batı esaslarına göre yürütülmüştür.

Tanzimat’a kadar geçen devrede, Sıbyan okulları (Mahalle mektepleri), Medreseler ve Enderunlar olmak üzere üç tür okul vardı. Bunlardan Sıbyan okulları ve Medreselerde eğitime dini bilgiler hâkimdi. Özellikle medreselerde ana dil olarak Türkçe okutulmuyordu. Öğretimde en önemli yeri Arapça tutuyordu. Bu uygulamaya göre, Osmanlılar Devri’nde Arapçanın öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak öğretilmesi medreselerde başlamış oluyordu (Gürbüz, 2001). Enderunlar ise, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Burada Türkçenin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi. Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesiydi (Demirel, 1993).

1939’da Tanzimat’ın ilan edilmesi ve orduda Nizam-ı Cedid hareketinin başlaması, Osmanlı Türkiye’sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında batılılaşma ve çağdaşlaşma da bu evrede başlamıştır (Demirel, 1993). Türkiye’de batılılaşma hareketi ordu okullarında uygulanan öğretimle başlarken, yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi



de ilk kez bu okullarda olmuş ve Fransızca Türkiye’de batı dillerinin ilki olarak öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 1970).

Tarihimizde batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat devrinde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu nedenle, 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Yine, 1908 inkılâbından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş, İngilizce ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir (Demirel, 1993).

Amerikan kültürünü yaymak için ilk adı Amerikan Koleji iken daha sonra Robert Koleji olarak değiştirilen ilk özel yabancı okul 1863’te açılmış ve bu okulda İngilizce eğitimi verilmiştir. Yabancıların özel okul açmaları, Tanzimat’ın ilanı ve Islahat Fermanının okunmasından sonra daha da artmış başta Fransız, İngiliz ve Amerikalılar olmak üzere Alman ve İtalyanlar da kendi dilleriyle öğretim yapan okullar açmışlardır (Demirel, 1993).

Cumhuriyet’in 1923’te ilan edilmesinden bugüne kadar olan süreç ise Cumhuriyet dönemi olarak değerlendirilmektedir. Birinci Dünya Savaşı döneminde ve izleyen yıllarda Batılı ülkelerle olan ilişkilerimizin, ekonomik ve politik anlamda gelişmeye başlaması, Batı dillerini ve yine Batılı gibi yaşamayı öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu dönemde yabancı dil öğretiminde iç ve dış siyasi koşullar sebebi ile önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Gürbüz, 2001).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-in Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanununun çıkması olmuştur. Bu kanunla, Osmanlılar devrinde kalan medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. Sadece İmam Hatip liselerinin programlarında Arapçaya yer verilmiştir. Ancak bu okullarda Arapça dersi meslek dersleri arasında yer almıştır (Demirel, 1993).

Öğretilen yabancı dilin türü ise, dönemde takip edilen politikalarla paralel gitmiştir. Örneğin, 500 yıl önce Batı dünyasında eğitimde, ticaretle, din ve siyasette Latince önde gelen bir dilken, 16.yy.’ da Avrupa’daki siyasi değişimler sonucu yavaş yavaş

sözlü ve yazılı iletişimdeki yerini İngilizce, Almanca ve İtalyanca gibi dillere bırakmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşanan bazı politik olaylara paralel olarak Arapça ve Farsça öğrenimi, yerini sırasıyla Fransızca, İngilizce, Almanca ve İtalyanca dillerinin öğrenimine bırakmıştır.

Bir dilin başka uluslar tarafından önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin siyasi ve ekonomik durumu geldiği ve bunu askeri sözleşmelerin, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkilerin izlediği (Demirel, 1993) düşünüldüğünde, uluslar arası organizasyonların yaklaşık 12.500'nün (%85'i) İngilizceyi resmi dil olarak kullanması ve 50'den fazla ülkenin de resmi dilinin İngilizce olması (Alptekin, 2005, Akt.: Tok ve Arıbaş, 2008) İngilizceyi bir dünya dili haline getirmiştir. Örneğin, Avrupa Merkez Bankası Almanya'nın Frankfurt şehrinde olmasına rağmen, bu bankanın resmi dili İngilizcedir (Alptekin, 2005, akt. Tok ve Arıbaş, 2008). Yine, NATO gibi Türkiye açısından önemli olan uluslar arası kuruluşlarda resmi dil olarak 'İngilizce' kullanılmaktadır (Demirel, 1993).

Mitchell ve Myles (2004), ister yetişkinlere isterse de çocuklara ikinci dil öğretimi üzerinde yapılan birçok araştırmanın İngilizce öğrenme ile ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yapılan bu tür araştırmaların çok azının Fransızca, Almanca, Japonca, İspanyolca... gibi diğer dillerle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Thomas (1996) ise, İngilizcenin dünyanın bilgi toplama ve transferi için önemli bir araç olduğunu, dünyada e-maillerin %70'nin, bilgisayar verilerinin %80'nin ve bütün bilgilendirme işlemlerinin %85'nin İngilizcede yapıldığını belirtmektedir (Akt. Tok ve Arıbaş, 2008). Yine, Uyan (2005), internette hâkim dilin İngilizce olduğunu (% 84) ileri sürmüştür. İngilizcenin konuşma dili olarak da yaygın olduğunu internete hâkim olmasıyla da açıkça görebileceğimiz gibi, sayısal veriler de İngilizcenin yaklaşık 415 milyon kişi tarafından anadil olarak, 800 milyon kişi tarafından ise yabancı dil olarak bilindiğini ya da öğrenilmekte olduğunu göstermektedir (Neuer, 1996; akt. Cangil, 2004).

İngilizce; kitaplar, gazeteler, hava yolları, hava trafik kontrolleri, uluslar arası iş seyahatleri ve akademik konferanslar, bilim, teknoloji, diplomasi, spor, uluslar arası yarışmalar, popüler müzik ve reklamların ana dilidir. Dünyadaki bilim adamlarının üçte ikisi İngilizceye önem vermektedir (Sak, 2008). Eğitime bakıldığında ise İngilizce öğretiminin hâkim olduğu görülmektedir. Avrupa ülkeleri genelinde ilköğretim seviyesinde en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir. İngilizcenin öğretilme oranı Avrupa genelinde %71'dir (Şevik, 2008).

Türkiye'de yabancı dil eğitimi denince de öncelikle İngilizce, Almanca ve Fransızca akla gelmektedir. Bu dillerin arasında en çok öğrenileni ve öğretileni ise İngilizcedir

(Özdemir, 2006). 1941’de yabancı ülke ve kuruluşlarla işbirliğine geçilmiş,1955’te ortaöğretim kurumlarında İngilizcenin birinci, Almancanın ikinci yabancı dil olarak seçilmiştir. 1970’te devlet yabancı diller eğitim merkezleri kurulmuştur. Daha sonra 1983’te yabancı dil eğitimi ve öğretimi kanunu çıkmıştır ve bununla beraber bazı liselerin ikinci sınıflarından itibaren de yabancı dil kolu uygulamasına geçilmiştir. 1985 yılında eğitim fakülteleri enstitülerde başlatılmış ve bir yıl hazırlık programları başlatılmıştır (Ekmekçi, 2003). Bugün 2005/2006 öğretim yılında ilköğretim birinci, ikinci kademde ve orta öğretimde İngilizce öğrenen öğrencilerin oranına baktığımızda İngilizce öğretiminin tercih edildiği görülmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008).

### ***Yabancı Dil Öğretimi ve Yaş***

Günümüzde anadil harici başka dilleri öğrenmek bir ihtiyaç halini almış ve bir ya da daha fazla yabancı dili öğrenmenin önemi herkes tarafından kabul edilmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminin hangi yaşlardan itibaren eğitim programına dahil edileceği de dünya çapında tartışılmakta olan bir konu halini almıştır. ‘Dili öğrenmek için ‘ kritik bir yaş’ var mıdır?’ sorusu araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuştur. Long (1990) böyle bir kritik noktanın olduğuna taraftardır. ‘ Daha çok genç olma = daha uzun soluklu öğrenme’ düşüncesi öne çıkmıştır (Singleton,1995; akt.: Mitchell ve Myles, 2004).

Ülkemizde İngilizce öğretiminin amacı, zaten ana dilleri aynı olan Türklerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamak değil, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkemizin politik, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmaktır (MEB, 2006). Bu amaç doğrultusunda, yaşayan bir varlık olması nedeniyle sınırsız boyutlarda olan dilin öğretiminin hedefler ve öğrenci özellikleri çerçevesinde sınırlandırılarak, öğrenci özelliklerine ve çağın gerektirdiği modern koşullara uygun yaşantılarla gerçekleştirilip dönütün alınması gerekmektedir.

### ***İlgili Araştırmalar***

Demirel (1979)'in çalışmasında yabancı dil öğretiminde farklı programlarda yetişen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farkların olup olmadığını incelemiştir. Öğrenci başarıları ve program süreçleri arasındaki ilişkiyi de dikkate alarak farklı programları amaçlar, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme ve öğretmen yetiştirme açılarından karşılaştırılmıştır. Yabancı dille öğretim yapan okullarda izlenen program uygulamasının takviyeli yabancı dil ve normal yabancı dil öğretimi uygulamalarından daha başarılı ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Demirel (1979), bu okulların başarılı olmasının nedenini:

1. Yabancı dil öğretiminde özel amaçları belirleme,
2. İçerik olarak günlük yaşamdan hareket etmeleri ve basitten bileşiğe giden ders kitaplarının kullanılması,
3. Çeşitli basılı gereçlere yer verilmesi,
4. Öğretim süresince öğrencilerin güdülenmesi,
5. Yabancı dil derslerine ayrılan sürenin farklı olması vb. ile açıklamıştır (Akt. Er, 2006).

İşeri (1996)'inin ' Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi' başlıklı araştırmasında dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini korumakta, dil öğretimiyle ilgili çeşitli sorunların varlığını her durumda sürdürmekte olduğunu ileri sürülmüştür. Çalışmada dil ve dil öğretimi sorunlarının belirlenmesinin yanında belirlediğimiz sorunlara bir çözüm önerisi ya da önerileri üretme, yabancı dil öğretiminin amaç mı, yoksa araç mıdır sorusuna yanıt bulma amaçlanmıştır. Bunları yaparken de dilin tanımı, ekin ile olan ilişkisi, ülkemizde yabancı dil öğretim yöntemlerine ilişkin sorunlar ve çözüm yollarının ne(ler) olabileceği ve son olarak da yabancı dilin öğrenimi, hangi alan(lar)da kullanılabileceği ve bugünkü yabancı dil öğretim yöntemlerinin yeterliliği konularına değinilmiştir. Araştırma sonucunda ise, orta ve yüksek öğretimde uygulanan yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğu, harcanan zamanın ve emeğin karşılığının alınamadığı belirtilmiştir. Altı yıl orta, bir yıl da yüksek öğretimde okutulan yabancı dil derslerinin sonunda varılan noktanın bir hiçten öteye gidemediği vurgulanmıştır.

Harman (1999)'ın çalışmasında, ilköğretim (6, 7 ve 8. sınıf) okullarında yabancı dil dersi programlarının değerlendirilmesi konulu çalışmasında yabancı dil dersi programının, program öğeleri (amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme) açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Eğitim programları ile ilgili bulgular; amaçlar,

içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme öğeleri ile ilgili bulgular olarak düzenlenmiştir. Harman (1999: 84-87), çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yabancı dil dersinde istenilen düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece amaçların tutarlı olmasının yetmediği, öğrenmenin olması için ortamın da önemli bir yer tuttuğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve araç-gereç eksikliğinin öğrenmeyi büyük ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.
2. Öğretmenlere göre yabancı dil dersinde okutulan kitabın, ihtiyaca orta düzeyde cevap verdiği, bu kitaplarda işlenen konuların, öğrencilerin öğrenmesi gereken konular açısından orta düzeyde olduğu; bu konuların, öğrencilerin günlük hayatlarına yönelik olma durumunun orta ve ortanın üstünde olduğu; öğrencilerin yabancı dil dersinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanma durumunun çok düşük olduğu; yabancı dil dersi içeriğinin, okutulan sınıfın yaş, bilgi ve kavrama düzeyine uygunluğunun orta düzeyde olduğu; yabancı dil dersi programlarının kapsadığı konular itibariyle yeterlik durumunun orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.
3. Öğrencilere göre yabancı dil dersinde işlenen konuları öğrenci seviyelerine uygun olduğu; öğrencilerin büyük bir kısmının yabancı dili bir bütün olarak (anlama-konuşma - yazma) öğrenmek istedikleri; yabancı dil dersinde okutulan konuların ağırlığı ile öğrencilerin anlama, kavrama güçleri arasında bir uyumun olduğu sonucuna varılmıştır.
4. Öğretmenlere göre sınıfta farklı kaynak kitapların kullanımının öğrenci başarısını arttırmaktadır. Ancak, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfta farklı kaynak kitap kullanmadığı; yabancı dil dersi işlerken kullanım sıklığına göre en çok grup çalışması, anlatım, eğitsel oyunlarla öğretim, soru-cevap, gösteri yöntemi, canlandırma ve ezberleme yöntemi, rol yapma gibi yöntemler kullanıldığı ileri sürülmüştür.
5. Yabancı dil dersi ilenirken yine kullanım sıklığına göre alıştırma kitapları, konuşma için tek resimler, sesli ve görüntülü kasetler, gerçek eşya ve modeller, vb. araçlar kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmen kılavuzunun da öğretmenlerin en çok kullandığı eğitim araçlarından olduğu belirtilmiştir.
6. Yabancı dil dersi işlenirken, öğrencilerin en çok soru-cevap, anlatım, grup çalışması, eğitsel oyunlarla öğretim gibi yöntemleri tercih ettiği; öğretmenlerin ders anlatırken çevrelerindeki olay ve eşyalardan örnek verme durumunun yüksek olduğu; dersleri mümkün olduğu kadar öğrencilerin seviyelerine göre anlatmaya çalıştığı belirlenmiştir.
7. Öğrencilere haftalık ders saati sayısının yeterli olduğu; öğrencilerin tatillerde dil kurslarına gitme oranının düşük olduğu, bunun en önemli sebebi de yabancı dil öğretimine fazla önem verilmemesinden kaynaklandığı sonuçlarına varılmıştır.
8. Öğretmenlere göre, öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarı durumlarının 'zayıf' ve 'orta' seviyede yoğunlaşmıştır. Yabancı dil dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde öğretmenlerin daha çok, kısa cevap fazla sorulu, test ve sözlü sınavları tercih ettikleri; öğrenci başarısının ölçülmesi için de iki yazılı iki sözlü sınavın tercih edildiği; öğretmenlerin bu sınavlar harici 'quiz' vb. sınavlar yapmanın yararlı olduğu düşüncesine sahip oldukları belirtilmiştir.
9. Öğrenciler, öğrendikleri yabancı dil ile ilgili olarak kendilerini tanıtmalarını 'iyi', konuşulana anlayabilme durumlarını 'orta', yabancı dilde yazabilme olayını 'orta' seviyede gördükleri; genel olarak da kendilerini başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dildeki değerlendirme şeklinden memnun oldukları da gözlenmiştir.

İğrek (2001) tarafından yapılan araştırmada ‘Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri’ araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu programda yer alan hedeflerin öğrencileri yabancı dil öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilecek nitelikte olduğu, programda yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin yeterli olmadığı, programdaki içeriğin hedefleri gerçekleştirebilecek şekilde kazandırılabilir yaşantılara sahip olduğu, ünitelerin birbirinin önkoşulu olacak şekilde somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmişlerdir. Programın yabancı dil öğretimi ile ilgili dört temel beceriden dinleme, konuşma ve okuma becerisini yeterince kapsayıp kapsamadığı konusunda öğretmenler çoğunlukla kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programda yer alan hedeflerin gerçek hayatta uygulanabilecek nitelikte olduğunu ve programda yer alan eğitim durumları ile içeriğin tutarlı olduğunu belirtirlerken dört temel dil becerisini kazandırmak üzere uygun öğretim, yöntem ve tekniklerinin yeterliliği konusunda ise genelde ‘kararsızım’ yanıtını vermişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra programda önerilen etkinliklerin öğrencilere İngilizceyi sevdirci, eğitici ve eğlendiriciliği konusunda yeterince iyi olmadığı, programda belirtilen araç ve gereçlerin çoğunun ulaşılabilir olmadığı, haftalık ders saati içerisinde yabancı dil dersine ayrılan sürenin ve programdaki sınav durumlarının yetersiz olduğu sonuçlarına varılmıştır (Akt. Er, 2006).

Koydemir (2001)’in, “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri, öğretmenlerin eğitim durumları, öğretmenlik deneyimleri, cinsiyetleri, etkili-etkisiz olma durumları ile öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Buna göre, derslerde yer verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri, bu etkinliklere ayrılan sürenin ve bu sürenin etkili kullanılmasının, pekiştirme stratejileri gibi unsurların etkili bir öğrenme için önemli olduğu, fakat etkili öğretimin sağlanmasında en önemli etmenlerin başında tüm bunları uygulamaya koyan kişi olarak öğretmenin çok önemli bir rolü olduğu ve erken yaşta yabancı dil dersindeki öğrenci tutumlarının öğretmenin eğitim durumu ve cinsiyetinden değil öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik davranışları bakımından etkili olmasından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarısı ya da başarısızlığında en belirleyici unsurun, göreve uygun nitelikte öğretmen yetiştirmedeki başarının olacağı kanaatine varılmıştır (Akt. Er, 2006).

Mersinligil (2002)'in ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programını öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerine başvurduğu (Adana ili örneği) çalışmasında İngilizce programının amaçlarında, eğitim durumlarında ve değerlendirme boyutlarında öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve hazır bulunuşluk seviyelerine göre bazı değişiklik ve düzenlemeler yapılması gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmada Türkçe ve sosyal bilgiler öğretim programlarının İngilizce öğretim programlarına destek vermesi, öğretmenlerin nicelik ve niteliğinin artırılması, bu bağlamda özellikle çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlerin iyi eğitilmesi, öğretim koşullarının iyileştirilmesi, eğitim araç-gereçleri ile teknolojik olanakların geliştirilmesi, velilerin ve öğrencilerin İngilizce öğretimi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akt. Er, 2006).

Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin cinsiyet, okul türü, sınıf, baba ve anne eğitim durumu, baba ve anne meslekleri, ailelerin gelir durumlarına göre tutumlarını değerlendirmiştir. Çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir (s. 7,8) :

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, İngilizce öğretimine ait tutumlarla ilgili alt ölçeklerin incelenmesi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. "Önem", "başlangıç ve süre", "gereklilik", "duyarlılık", "endişe", "yöntem ve içerik" alt ölçeklerinin tümünde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetlerinin, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilediği söylenebilir.
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri İngilizceye karşı tutumlarını değiştirmemiştir.
3. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar İngilizceye karşı tutumlarını değiştirmemiştir.
4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilememiştir.
5. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları öğrencilerin tutumlarını üç alt ölçekte değiştirmiştir. "Önem", "endişe", "yöntem ve içerik" alt ölçeklerinde öğrenci tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. "Başlangıç ve süre", "gereklilik", ve "duyarlılık" alt ölçeklerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
6. Öğrencilerin babalarının meslekleri, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını değiştirmemiştir.
7. Öğrencilerin annelerinin meslekleri, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilememiştir.
8. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumları, İngilizce öğretimine ilişkin tutumları etkilememiştir. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına, İngilizce öğretimine ait alt ölçeklere ilişkin tutumlar arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında, "önem", "endişe", "yöntem ve içerik" alt ölçeklerinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Tok ve Arıbaş (2004)'ın, ilköğretim okulları birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil dersinde (İngilizce) karşılaştıkları sorunları saptamak, elde edilen bulgular ışığında dersin işlenişinde verimliliği artırmak amacıyla yaptıkları araştırmasında, yabancı dil dersinde araç ve gereçlerin özel ilköğretim öğretim kurumlarında daha çok kullanıldığı, resmi ilköğretim kurumlarında öğretmenlerin başka kaynaklardan daha çok yararlandığı, öğretim yöntemlerinin yeterli kullanılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Aktaş (2005)'in araştırmasında çağdaş dil bilimin üzerinde durduğu önemli konulardan biri olan yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti konusu ele alınmıştır. Söz konusu yetinin gerektirdiği temel dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında yazılı ve sözlü düzeylerde kullanıldığı ve bundan dolayı hem yabancı dil öğretimi programında hem de derslerin düzenlenişinde bu yetinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere sürekli yer verilmesi ve derslerde her durumda sosyo-kültürel, pragmatik ve diğer dil dışı faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında, iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbirinden kopuk değil de hepsinin bir bütün halinde kavranılması gerektiği ileri sürülmüştür. Aktaş (2005), öğretmenin her derste ders kitaplarının dışında konunun özelliğine göre öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap edecek ders araç ve gereçlerini kullanmasının onlar açısından önemli olduğunu belirtmiştir. İletişimsel yaklaşımda dersler her zaman öğrenci odaklı olacağı için, öğrencilerin öğretmen baskısından kurtulup dili olabildiğince özgür kullanma olanağına kavuşacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2005)'in çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının içeriğine, içeriğin hedeflerle tutarlılığına ve programın sınıf ortamında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve söz konusu programa ilişkin öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenler genel anlamda programın içeriği ve içeriğin uygulanışı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Fakat öğretmenler programın sınıf ortamında uygulanmasında güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir. Öğrenciler ise, İngilizce derslerinin iletişime ve konuşmaya daha fazla dayalı olduğunda İngilizce öğrenmeye daha istekli olacaklarını ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin İngilizceyi gerçek hayatlarında kullanabilecekleri şekilde öğrenmek istedikleri ortaya çıkmıştır.

Çelebi (2006)'in çalışmasında anadili öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitim üzerinde durulmuştur. Yabancı dil öğretimini etkileyen çeşitli unsurlar,



Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları, Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Tartışması, Türkiye’de Anadili Öğretimi, Anadili Öğretiminin Yabancı Dil Öğrenmeye Etkisi, Yabancı Dil Öğretiminde Yapılmayanlar başlıkları altında ele alınmıştır. Sonuç olarak, Çelebi (2006), bir öğretim programı amaç, içerik, yöntem, araç-gereç ve değerlendirme aşamalarından oluşmakta olduğunu, bu aşamalar belirlenirken yabancı kaynaklardan ithal edilerek değil, bilimsel veriler ışığında pilot uygulamalardan sonra uygulama aşamasına geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yine, çalışmada kullanılan araç-gereç ve özellikle ders kitapları özellikle de içeriği, Türk insanının kültürüne, düşünce yapısına, öğrenme stillerine özen gösterilerek belirlenmelidir görüşüne ulaşılmıştır. Ütopik birtakım uygulamalardan kaçınılarak, ülkenin sosyo-ekonomik gerçeklerinden hareket edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çoğu yabancı dil dersi öğretim kitapları 20-25 kişilik sınıflar dikkate alınarak hazırlanan kitaplar olduğu ve Türkiye’de yıllardır bu kitapların okutulduğu ileri sürülmüştür.

Çelebi (2006) çalışması sonucunda dil öğretimiyle ilgili yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

1. Dil yaşanılarak öğrenilen bir beceri olduğu unutulmamalı ve izlenecekler bu ilkeye göre hazırlanmalı,
2. Oluşturulan öğrenme yaşantıları yaşama ve öğrenci özelliklerine uygun olarak hazırlanmalı,
3. Dil öğrenmenin iki yönü olduğu (anlama ve anlatım) unutulmamalı ve bu becerilere derslerde yeterince yer verilmeli, ‘ programın yetişmesi gerekir’ kaygısı taşınmamalı,
4. Öğrenciyi öğretilen dilde daha fazla meşgul etmek için okul dışı etkinliklere yer verilmeli,
5. Ders izlenceleri hazırlanırken mutlaka uyaran sayısını fazla tutmaya, pekiştireçleri artırmaya özen gösterilmeli,
6. Amaca uygun ölçme araçları hazırlanmalı, özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmamalı,
7. Dil öğreticileri derse girmeden önce mutlaka ve mutlaka planlı olarak gitmelidir (s. 21) .

Paker (2006)’in çalışmasında Denizli ili Çal ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimine yönelik sorunları tespit etme ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri oluşturmak amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre,

1. İngilizce öğretiminde belli başlı sorunların çağdaş dil öğretim yöntemlerini iyi bilen nitelikli öğretmen sayısının yetersizliği,
2. Okulların fiziki donanım ve materyallerinin eksikliği,
3. Öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır.

Yanık (2007)'ın çalışmasında, İngilizce öğretim programının 6. ,7. ve 8. sınıflarda uygulanması üzerinde elde edilen öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırılmış ve genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır (s. 217-227) :

1. Programın hedefleri açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki tek görüş farklılığı okuma becerisi üzerinedir. Öğretmenlere göre okuma becerisi en çok edinilen beceri iken, öğrenciler bu beceriyi orta düzeyde elde ettiklerini ifade etmişlerdir.
2. Öğretmenlere göre duyuşsal alanla ilgili hedefler bilişsel alana yönelik olanlara kıyasla daha çok ulaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü de İngilizceyi sevdiğini, gerekliliğine inandıkları ve ders dışında İngilizceyi geliştirmek için çeşitli faaliyetlerde bulduklarını ifade etmişlerdir.
3. Programın konuları dikkate alındığında ise öğrencilerin öğretmenlere kıyasla daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve anketlerde yer alan ifadelerin pek çoğuna katıldıkları görülmektedir.
4. Öğretim süreçleri dikkate alındığında, programın hedeflerinde yer alan her bilgi ve beceri için farklı ve çok çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin uygulandığı görülmektedir.
5. Gerek öğretmenler gerekse öğrencilerin dinleme becerisinin en az gelişen beceri olduğunu ifade ettiği ve özellikle öğretmenlerin kitapta yer alan dinleme metninin daha çok okuma becerisini geliştirmek için kullanıldığını belirttikleri anlaşılmıştır.
6. Öğretmenlere göre konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan iki teknik rol yapma ve tartışmadır. Öğrencilerin büyük bir bölümünün konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik rol yapma ve tartışma teknikleri doğrultusunda yapılan çalışmaları yararlı bulduğu görülürken, bazılarının ise bu tür çalışmaların sınıflarında uygulanmadığını ifade etmediği görülmüştür.
7. Yazma becerisi dikkate alındığında, öğretmenlere göre paragraf ve mektup yazma çalışmaları daha çok serbest yazma olarak uygulanmaktadır. Çok az sayıda öğretmen öğrencilerine gerekli yönlendirmeyi sağlayarak kontrollü yazma tekniğini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin de büyük bölümü paragraf yazma, dikte çalışması ve mektup yazma çalışmalarını ya bazen yararlı bulmakta ya da bunların hiç kullanılmadığını belirtmektedir. Pek çok öğretmene göre de yazma becerisi dinleme becerisi gibi sınıf çerisinde en az üzerinde durulan beceri olduğu anlaşılmıştır.
8. Öğretmen ve öğrenciler, programın uygulanması sırasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin karşılaştığı bu güçlükler şöyle sıralanmaktadır:

- a. Ders araç ve gereçlerinin yetersizliği
- b. Ders kitaplarının özellikle konu seçimleri ve dağılımları, baskı ve görsel bakımdan yetersizlikleri ve her sınıfta farklı kitapların kullanılması
- c. Öğrencilerin İngilizceyi geliştirmek için yeterli çabayı göstermediğini
- d. Programın çok yüklü olması, buna rağmen ders saatinin azlığı nedeniyle yeteri kadar alıştırmaya ve tekrar yapılmaması,
- e. İngilizce öğretmen sayısının azlığı,
- f. İngilizce derslerine alan dışından öğretmenlerin girmesi, özellikle alt kademedeki öğretmen yetersizliği,

- g. Sınıfların kalabalık olması,
- h. Sınıflardaki öğrencilerin İngilizce düzeylerinin farklılığı, sınıfların fiziksel koşullarının derse uygun olmadığı,
- i. Öğretmenlerin sınav hazırlarken hangi düzeyi temel alacakları konusunda çelişki yaşamaları

Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- a. Sözcük ve dilbilgisi eksikleri,
  - b. Ana dillerinde dahi okuma ve yazma becerileri konularında sorun yaşamalarıdır.
9. Öğretmen ve öğrencilerin hangi özelliklerinin programın uygulanışında etkili olduğu söz konusu olduğunda, öğretmenlerin buldukları bölge programın telaffuz, tonlama, dilbilgisinin doğru kullanıldığı cümlelerin oluşturulması, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ulaşılması konularında farklılık oluşturmaktadır. 23-28 yaşları arasında bulunan ve 1 ile 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla, seslendirme, dinleme ve okuma becerilerine ilişkin hedeflerin daha çok gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik deneyimi 5 yıldan az olan öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla konuşma, yazma, yazım kurallarının doğru kullanılması ve dikte etme hedeflerinin daha çok gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Diğer dalların öğretmenleri İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlere göre kitaplardaki metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekecek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.
10. Öğrencilerin özelliklerine bakıldığında ise öğrencilerin okudukları sınıf, cinsiyetleri, ailelerinin eğitim ve İngilizce düzeyleri ve başarı durumları karşılaştıkları güçlükleri, konular, öğretim ve değerlendirme süreçlerini etkilediği görülmüştür.

Işık (2008), 'Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?' başlıklı makalesinde, akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlenmeleri yapılarak yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu veriler ile yabancı dil eğitiminin resmi bir bütün olarak görülebilmesi ve bu veriler ışığında dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Küçük (2008)'ün çalışmasında, ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının değerlendirildiği ve programa ilişkin öğretmenlerin, yeni İngilizce programının genel özellikleri, hedefleri ve içeriği üzerine olumlu görüş bildirdikleri fakat programın bazı yönlerden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin programın genel özellikleri, hedefleri ve içeriği üzerinde cinsiyet değişkenine göre farklı görüşler bildirdikleri görülmüş, bayan öğretmenlerin yeni programa ilişkin daha olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin program üzerine görüşlerinin olumsuz olduğu ileri sürülmüştür. Son olarak, yeni programın tanıtımı amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin programa daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Sak (2008)'ın ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin programın boyutlarına genel anlamıyla olumlu görüş bildirdikleri sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, kıdem ve farklı bölümlerden mezun olma durumu değişkenlerinin programın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde farklılıklara yol açtığı görülmüştür.

Yılmaz (2008), ilk ve orta öğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi sorunlarını değerlendirme amaçlı çalışmasında öğrencilerin kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimini genel olarak benimsemediklerini; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflardaki sorunların sınıftaki öğrenci sayısı artışına paralel olarak ortaya çıktığına inandıkları sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve veri toplama araçları açıklanmaktadır.

#### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışmanın araştırma modeli betimsel nitelikteki tarama modelidir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümünü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2007). Araştırmada altıncı sınıf İngilizce öğretim programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Diğer bir deyişle araştırmada altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenci görüşleri ve bu sınıflarda İngilizce öğretmekte olan öğretmen görüşleri alınarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır.

#### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmada veriler, altıncı sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin ve altıncı sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci evrenini 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Burdur merkez ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri; öğretmen evrenini ise Burdur merkez ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan tüm İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmen evreni üzerinden örneklem alma yoluna gidilmeden, evrenin tümü araştırmaya alınmasından dolayı, “Kendini Örnekleyen Evren” (Çilenti, 1979) durumundadır.

Burdur il merkezinde ve 10 ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 74 öğretmenden oluşan öğretmen evreninden altıncı sınıf İngilizce dersine girmekte olan 60 İngilizce öğretmene ulaşılmış ve öğretmenler için geliştirilen ölçek uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.  
*Burdur İl Ve İlçe Merkezindeki İlköğretim Okullarında 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları*

İlçe İsimleri	Öğretmen Sayıları
Merkez	33
Ağlasun	1
Altınyayla	2
Bucak	18
Çavdır	2
Çeltikçi	1
Göhlisar	10
Karamanlı	1
Tefenni	3
Yeşilova	2
Kemer	1
<b>TOPLAM</b>	<b>74</b>

Araştırmalarda incelenen konularda ana kitlenin tümünü incelemek çok zaman alıcı ve maliyeti çok yüksek olduğu için ana kitleyi temsil etme yeteneği olan bir örnek kitlenin belirlenmesi tercih edilir. Bu nedenle, 2063 altıncı sınıf öğrencisinden oluşan öğrenci örnekleme, tabakalama yöntemi ile bu miktarın %25'i (yaklaşık 650 öğrenci) alınarak belirlenmiştir. Öğrenci evreni Burdur merkez ve merkez ilçeler olmak üzere alt evrenlere ayrılmıştır. Bu alt evrenlerin evrende temsil edildikleri oranlar belirlenmiş, örneklem bu oranlar doğrultusunda seçilmiştir. Böylece evrendeki öğrenci oranları örneklemede eşit temsil edilmeleri sağlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.  
*Tabakalama Yöntemi ile Örneklemde Yer Alan Burdur Merkez ve Merkez İlçelerdeki Öğrenci Sayıları*

İlçeler	Alt Evrenlerdeki Öğrenci sayısı	Evrendeki İlçelerin Öğrenci Yüzdesi (%)	Örneklemdeki Öğrenci sayısı
Merkez	1024	39.3	255
Ağlasun	94	3.61	24
Altınyayla	84	3.22	21
Bucak	676	25.97	169
Çavdır	72	2.76	18
Çeltikçi	49	1.88	12
Göhlisar	279	10.71	70
Karamanlı	77	2.95	19
Kemer	32	1.22	8
Tefenni	85	3.26	21
Yeşilova	131	5.03	33
<b>Toplam</b>	<b>2603</b>	<b>100</b>	<b>650</b>

Merkez ilçede öncelikle küme örnekleme yöntemi ile örnekleme dahil olacak 7 okul belirlenmiş, daha sonra bu okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile altıncı sınıf öğrencileri seçilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.  
*Merkez İlköğretim Okullarından Örneklemeye Seçilen Öğrenci Sayıları*

Merkez Okul İsimleri	N
Sakarya İlköğretim Okulu	42
Kemal Solmaz İlköğretim Okulu	33
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu	40
Suna Uzal İlköğretim Okulu	47
Bahçelievler İlköğretim Okulu	35
Nuri Velicangil İlköğretim Okulu	38
Hüsnü Bayer İlköğretim Okulu	25
<b>TOPLAM</b>	<b>255</b>

İlçe merkezlerinde ise ulaşılabilen evren (826) üzerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 395 öğrenci örnekleme seçilmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Birinci ölçek, ilköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla 5 alt ölçek olarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin programın 4 boyutu içerisinde aktif olarak katıldıkları boyutun eğitim durumları boyutu (öğretim sürecinde yapılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri, kullanılan araç-gereçler vb.) olduğu düşünülmesinden dolayı ikinci ölçek, ilköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının eğitim durumları ölçesinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçekler hazırlanırken araştırmacının alt problemleri doğrultusunda, İngilizce öğretimine ait alan yazından, İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılmış araştırmalardan (Erdoğan, 2005; Yanık, 2007; Küçük, 2008; Sak, 2008) ve şu an yürürlükte olan İngilizce öğretim programından yararlanılmıştır.



Öğretmenler tarafından cevaplandırılan ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümünde programın öğelerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Programın değerlendirmesine yönelik alt ölçeklerin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Anketlerin geçerliliğinin sağlanmasında öğretmen ölçeği Burdur ili dışında görev yapmakta olan 20 öğretmene internet yoluyla gönderilerek uygulanmış ve bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte, ölçekte uzman görüşleri doğrultusunda da düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada sözü edilen öğretim programının her bir boyutu için hazırlanan ölçeğin alt boyutlarının genel puanları kullanılarak öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.  
*Öğretmen Görüşlerine Yönelik Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları*

Ölçekler	Crombach Alpha Değerleri
Programın genel hedefleri	0,896
Programın özel hedefleri	0,932
Programın içerik boyutu	0,951
Programın eğitim durumları	0,952
Programın sınav boyutu	0,928

Tablo 4'te 5 alt ölçeğin güvenirlik analizi verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, programın genel hedefleri üzerine 19 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,896$  olarak bulunmuştur. Programın özel hedefleri üzerine 26 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,932$  olarak bulunmuştur. Programın içerik boyutu üzerine 37 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,951$  olarak bulunmuştur. Programın içerik boyutu üzerine 37 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,951$  olarak bulunmuştur. Programın eğitim durumları üzerine 33 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,952$  olarak bulunmuştur. Programın değerlendirme boyutu üzerine 9 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirlik  $\alpha=0,928$  olarak bulunduğu görülmektedir.

Öğrencilerle ilgili ölçeğin birinci bölümünde öğrenci kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise eğitim durumları ögesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirmesine yönelik ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Geçerliliğin sağlanmasında, öncelikle uzman görüşlerine başvurulmuş, ölçek yeniden düzenlenerek il merkezinden seçilen 5 ilköğretim okulundan rastlantısal yolla seçilen 120 öğrenciye uygulanmıştır (Tablo 6). Bu ön uygulama sonucu ulaşılan veriler doğrultusunda ölçekte düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada ölçeğin genel puanları kullanılmıştır.

Tablo 5.  
*Ön Uygulamaya Seçilen Okullar ve Öğrenci Sayıları*

Ön Uygulamaya Seçilen Okullar	Öğrenci Sayıları
Bahçelievler İlköğretim Okulu	22
Suna Uzal İlköğretim Okulu	22
TOKİ İlköğretim Okulu	20
USO İlköğretim Okulu	28
Şeker İlköğretim Okulu	28
TOPLAM	120

Tablo 6.  
*Öğretmen Görüşlerine Yönelik Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları*

Ölçekler	Cronbach Alpha Değerleri
Program Değerlendirme Ölçeği	0,868

Tablo 6'ya göre altıncı sınıf öğrencilerinin programın eğitim durumları üzerine 24 sorudan oluşan ölçeğin genel güvenirlik analizi yapıldığında, güvenirliği düşük çıkan 2,19, 23 ve 24. maddeler çıkartıldığında toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,868$  olarak yüksek bir değer bulunduğu anlaşılmaktadır.

### ***Verilerin İstatistiksel Analizi***

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi tanımlayıcı istatistiksel yöntem ve teknikler (sayısal değerler, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak t-testi ve anova analizleri yapılmıştır.

Bağımsız örnek t – testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2002)

Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için oldukça önemlidir. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya koyar. Diğer bir deyişle anova tablosu, bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığını nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunu sonuçlarının post hoc testi açıklayacaktır. Post hoc testleri içerisinde çalışmalarda en yaygın kullanılan Tukey testidir (Kalaycı, 2005).

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

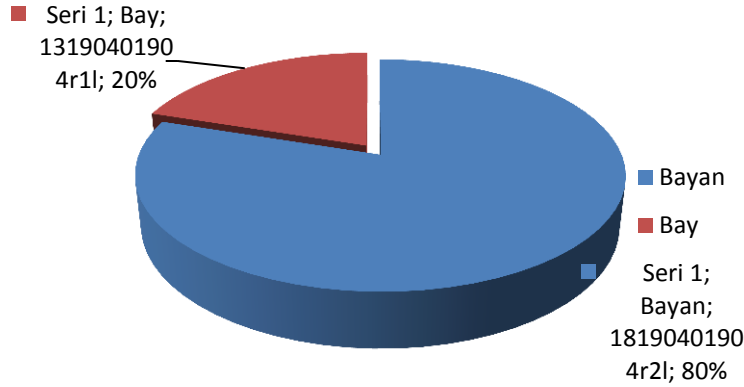
#### Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirmesi

#### Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 7.  
Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Bayan	48	80,0
Bay	12	20,0
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 48’inin (% 80,0) bayan, 12’sinin (% 20,0) bay olduğu görülmektedir. Şekil 1’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlasının bayan olduğu anlaşılmaktadır.

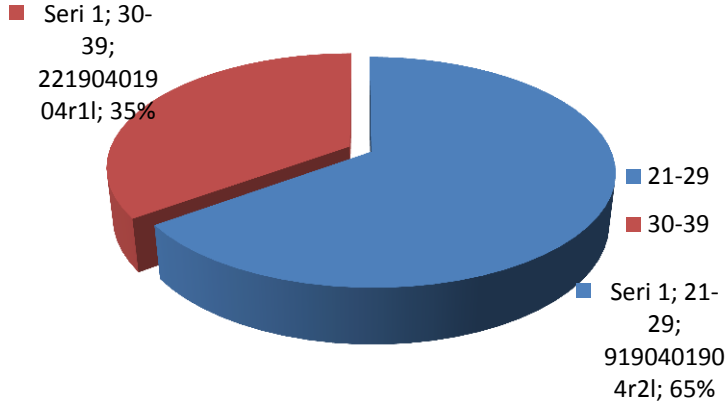


Şekil 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 8.  
Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Aralıkları	f	%
21-29	39	65,0
30-39	21	35,0
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 39'unun (% 65,0) 21-29 yaş, 21'inin (% 35,0) 30-39 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, şekil 2'de de görüldüğü üzere öğretmenlerin yarısından fazlası 21-29 yaş aralığındadır.



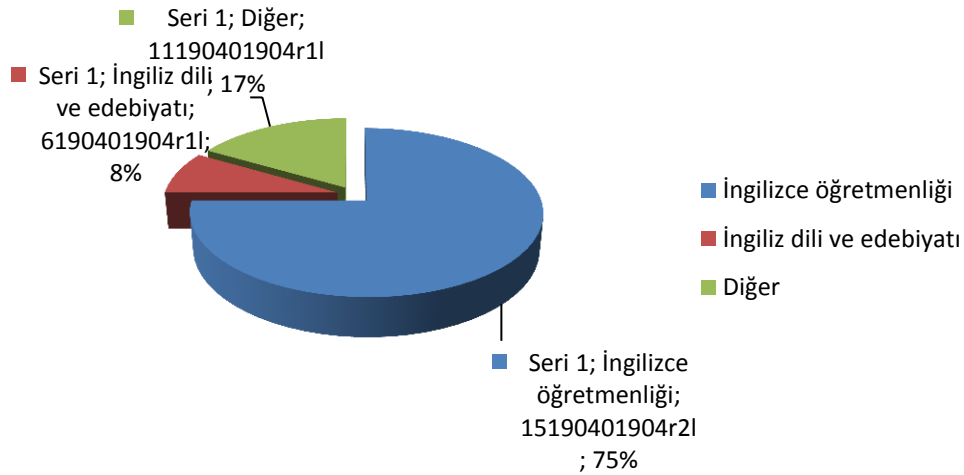
Şekil 2. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 9.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin En Son Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Programlarına Göre Dağılımı*

Yüksek Öğretim Programları	f	%
İngilizce Öğretmenliği	45	75,0
İngiliz Dili ve Edebiyatı	5	8,3
Diğer	10	16,7
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin en son mezun olduğu yükseköğretim programlarına göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 45'inin (% 75,0) İngilizce öğretmenliği, 5'inin (% 8,3) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 10'unun (% 16,7) diğer yükseköğretim programlarından mezun oldukları görülmektedir. Şekil 3'te görüldüğü üzere, görüşü alınan öğretmenlerin çoğunun İngilizce öğretmenliği programından; oldukça az sayıda öğretmenin ise İngiliz Dili ve Edebiyatı programından mezun olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin önemli bir kısmının söz konusu her iki program dışında farklı programlardan mezun oldukları görülmektedir.



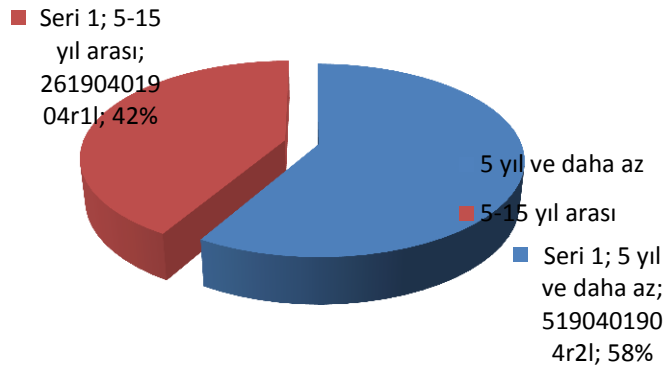
**Şekil 3.** Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin En Son Mezun Olduğu Yüksek Öğretim Programlarına Göre Dağılımı

Tablo 10.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı*

Öğretmenlik Deneyim Süresi	f	%
5 yıl ve daha az	35	58,3
5-15 yıl arası	25	41,7
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmeni olarak deneyim sürelerine göre dağılımı Tablo 10'da verilmiş, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 35'inin (% 58,3) 5 yıl ve daha az süre, 25'inin (% 41,7) 5-15 yıl arası süre İngilizce öğretmenliği deneyimi bulunduğu anlaşılmıştır. Buna göre şekil 4'te görüldüğü üzere araştırmada görüşüne başvuru alan öğretmenlerin yarısından fazlasının 5 yıl ya da daha az İngilizce öğretmeni olarak mesleki deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının da 1-15 yılları arasında İngilizce öğretmeni olarak mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.



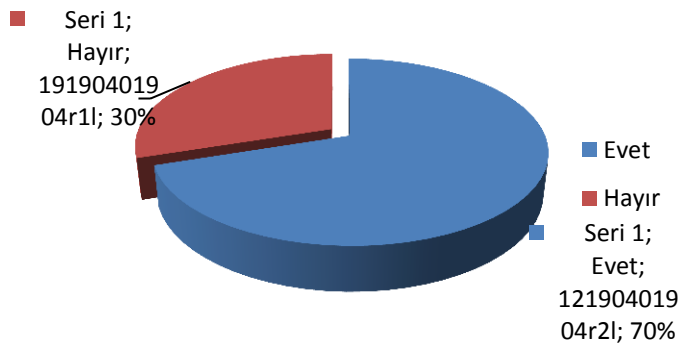
Şekil 4. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Sürelerine Göre Dağılımı

Tablo 11a.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumuna Göre Dağılımı*

Hizmet İçi Kurs/Seminerine Katılma Durumu	f	%
Evet	42	70,0
Hayır	18	30,0
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimleri boyunca İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumuna göre dağılımı Tablo 11a'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 42'sinin (% 70,0) İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldığı, 18'inin (% 30,0) İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, şekil 5a'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlasının öğretmenlik deneyimleri boyunca İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldığı anlaşılmaktadır.



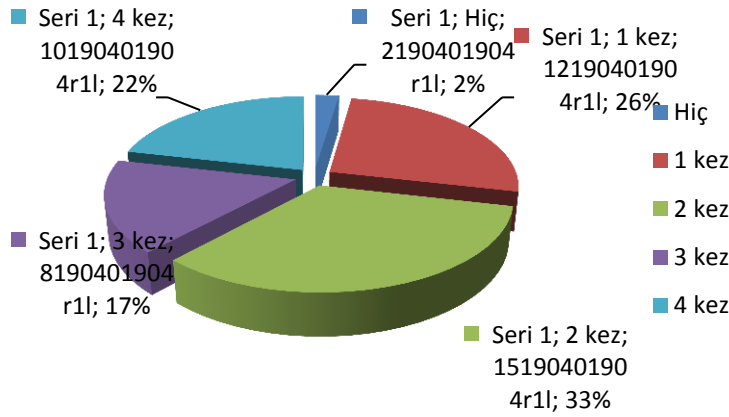
Şekil 5a. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 11b.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Sayısına Göre Dağılımı*

Hizmet İçi Kurs/Seminerine Katılma Sayısı	f	%
1 kez	12	28,6
2 kez	14	33,3
3 kez	7	16,7
4 kez	9	21,4
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliği sayısına göre dağılımı Tablo 11b'de verilmiştir. Buna göre İngilizce öğretmenlerin 1'inin (% 2,4) hiç hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığı, 12'sinin (% 28,6) 1 kez, 14'ünün (% 33,3) 2 kez, 7'sinin (% 16,7) 3 kez, 9'unun (% 21,4) 4 kez hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldığı görülmektedir. Buna göre, şekil 5b'de de verildiği üzere araştırmada öğretmenlerden İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılanların çoğunun bu türde etkinliklere 1 ya da 2 kez katıldığı görülmektedir.



**Şekil 5b.** Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Etkinliği Sayısına Göre Dağılımı

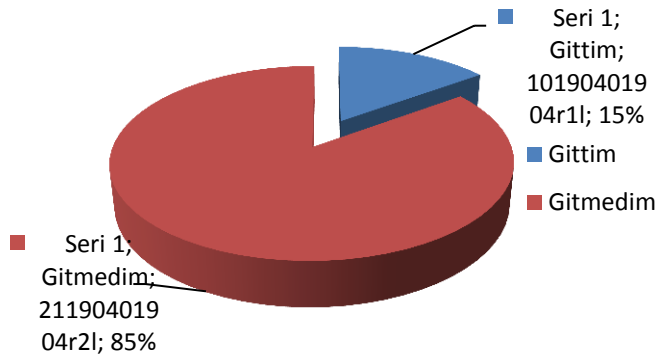


Tablo 12a.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumlarına Göre Dağılımı*

İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumu	f	%
Gittim	9	15,0
Gitmedim	51	85,0
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme durumlarına göre dağılımı 12a'da yer almıştır. Buna göre öğretmenlerin 9'unun (% 15,0) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gittiği, 51'inin (% 85,0) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye hiç gitmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle, şekil 6a'da da görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakınının İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitmediği anlaşılmaktadır.



**Şekil 6a.** Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumlarına Göre Dağılımı

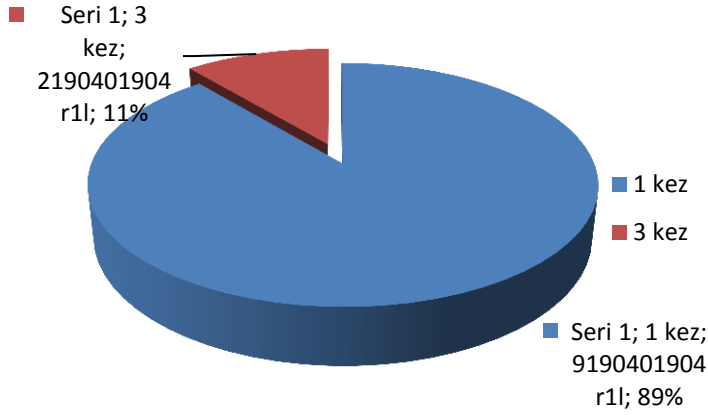
Tablo 12b.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısına Göre Dağılımı*

İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısı	f	%
1 kez	8	88,9
3 kez	1	11,1
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme sayısına göre dağılımı Tablo 12b'de incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin 8'inin (% 88,9) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye 1 kez, 1'inin (% 11,1) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye 3 kez gittiği görülmektedir. Buna göre, şekil 6b'de görüldüğü

gibi öğretmenler arasından İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye giden öğretmenlerin çoğunun bu ülkelere 1 kez gittiği anlaşılmaktadır.



Şekil 6b. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısına Göre Dağılımı

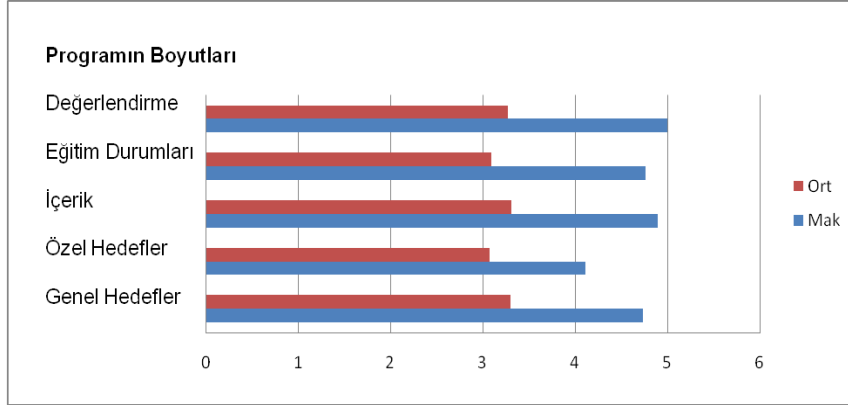
### Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları

Tablo 13.

### Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları

Programın Boyutları	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	ss
Genel hedefler	60	1,895	4,737	3,301	0,526
Özel hedefler	60	2,154	4,115	3,076	0,478
İçerik	60	1,649	4,892	3,305	0,560
Eğitim durumları	60	1,844	4,758	3,087	0,642
Sınama	60	1,333	5,000	3,267	0,818

Tablo 13'te öğretmenlerin programı değerlendirme puanlarının ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin programın her bir boyutunu değerlendirmeye ilişkin puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu görüşlerine göre, programın boyutları arasında bir tutarlılığın bulunduğu söylenebilir. Şekil 7'de verildiği üzere programın içerik boyutu puanlarının ortalamasının en yüksek (3,305), programın özel hedefleri puanlarının ortalamasının en düşük (3,076) olduğu görülmektedir.



Şekil 7. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları

### *Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Puanlarının Kişisel Özelliklere Göre Farklılaşması*

Tablo 14.

### *Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p																																									
Genel Hedefler	Bayan	48	3,32	0,49	0,50	0,618																																									
	Bay	12	3,23	0,66			Özel Hedefler	Bayan	48	3,08	0,44	0,14	0,886	Bay	12	3,06	0,62	İçerik	Bayan	48	3,34	0,55	0,91	0,366	Bay	12	3,17	0,59	Eğitim Durumları	Bayan	48	3,11	0,60	0,46	0,648	Bay	12	3,01	0,81	Sınama	Bayan	48	3,35	0,73	1,19	0,253	Bay
Özel Hedefler	Bayan	48	3,08	0,44	0,14	0,886																																									
	Bay	12	3,06	0,62			İçerik	Bayan	48	3,34	0,55	0,91	0,366	Bay	12	3,17	0,59	Eğitim Durumları	Bayan	48	3,11	0,60	0,46	0,648	Bay	12	3,01	0,81	Sınama	Bayan	48	3,35	0,73	1,19	0,253	Bay	12	2,95	1,08								
İçerik	Bayan	48	3,34	0,55	0,91	0,366																																									
	Bay	12	3,17	0,59			Eğitim Durumları	Bayan	48	3,11	0,60	0,46	0,648	Bay	12	3,01	0,81	Sınama	Bayan	48	3,35	0,73	1,19	0,253	Bay	12	2,95	1,08																			
Eğitim Durumları	Bayan	48	3,11	0,60	0,46	0,648																																									
	Bay	12	3,01	0,81			Sınama	Bayan	48	3,35	0,73	1,19	0,253	Bay	12	2,95	1,08																														
Sınama	Bayan	48	3,35	0,73	1,19	0,253																																									
	Bay	12	2,95	1,08																																											

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefleri, özel hedefleri, içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarının puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=0,50; p=0,618>0,05), (t=0,14; p=0,886>0,05), (t=0,91; p=0,366>0,05), (t=0,49; p=0,648>0,05), (t=1,19; p=0,253>0,05)]. Buna göre, programın tüm boyutlarının değerlendirilmesinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir görüş farklılığı ortaya çıkmamıştır.

Tablo 15.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Genel Hedefler	20-29	39	3,17	0,50	-2,68	0,010
	30-39	21	3,54	0,50		
Özel Hedefler	20-29	39	2,93	0,41	-3,43	0,001
	30-39	21	3,34	0,49		
İçerik	20-29	39	3,26	0,51	-0,87	0,388
	30-39	21	3,39	0,65		
Eğitim Durumları	20-29	39	3,00	0,59	-1,39	0,171
	30-39	21	3,24	0,72		
Değerlendirme	20-29	39	3,35	0,72	1,01	0,318
	30-39	21	3,12	0,98		

Tablo 15'te araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefleri puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,68$ ;  $p=0,010<0,05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin programın genel hedeflerini değerlendirme puanları, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin programın genel hedeflerini değerlendirme puanlarından yüksektir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler arasında 21-29 yaş aralığında olan öğretmenler ile 30-39 yaş aralığında olan öğretmenlerin programın genel hedefleri üzerine görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Her bir grubun ortalama puanları göz önünde bulundurulduğunda, 30-39 yaş aralığında olan öğretmenlerin söz konusu programın genel hedefleri üzerine 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerden daha olumlu görüş bildikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin programın özel hedefleri puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,43$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin programın özel hedeflerini değerlendirme puanları, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin programın özel hedeflerini değerlendirme puanlarından yüksektir. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin

programın özel hedeflerine ulaşılmamasına ilişkin görüşleri ile 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimleri içerisinde eğitim öğretim uygulama sürecinde programın hedeflerini daha fazla içselleştirmelerine ve farkındalıklarına bağlanabilir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarının puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda ise grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=-0,87; p=0,388>0,05), (t=-1,38; p=0,171>0,05), (t=1,01; p=0,318>0,05)]. Dolayısıyla, öğretmenlerin programın içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine bağlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Tablo 16.  
*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının En Son Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programı Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Hedefler	İngilizce Öğretmenliği	45	3,21	0,50	2,72	0,075
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	5	3,62	0,47		
	Diğer	10	3,54	0,56		
Özel Hedefler	İngilizce Öğretmenliği	45	2,98	0,41	4,81	0,012
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	5	3,51	0,39		
	Diğer	10	3,31	0,62		
İçerik	İngilizce Öğretmenliği	45	3,24	0,49	2,05	0,138
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	5	3,74	0,20		
	Diğer	10	3,41	0,87		
Eğitim Durumları	İngilizce Öğretmenliği	45	3,02	0,55	2,16	0,125
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	5	3,63	0,19		
	Diğer	10	3,13	1,01		
Sınama	İngilizce Öğretmenliği	45	3,22	0,74	0,97	0,384
	İngiliz Dili Ve Edebiyatı	5	3,76	0,29		
	Diğer	10	3,22	1,25		

Tablo 16’da araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın özel hedefleri puanları ortalamalarının en son mezun olunan yükseköğretim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,81$ ;  $p=0,012<0,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, İngiliz dili ve edebiyatı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin programın özel hedeflerinin puanları, İngilizce öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin programın özel hedeflerini değerlendirme puanlarından yüksektir. Buna göre, araştırmada öğretmenlerin programın özel hedeflerine ilişkin görüşleri arasında en son mezun oldukları yükseköğretim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. İngiliz dili ve edebiyatı programı ve diğer programlardan mezun olan

öğretmenlerin söz konusu programın özel hedefleri hakkında İngilizce öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak, eğitim fakültelerinde verilen formasyon derslerinden farklı anlayış ve sürelerde sürdürülen formasyon uygulama anlayışının bu öğretmenlerin özel hedeflere ulaşma algılamalarını etkilemiş olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefleri, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarının puanları ortalamalarının en son mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(F=2,72; p=0,075>0,05), (F=2,05; p=0,138>0,05), (F=2,16; p=0,125>0,05), (F=0,97; p=0,384>0,05)]. Buna göre, programın genel hedefleri, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarını değerlendirme üzerine öğretmen görüşleri arasında, en son mezun oldukları yükseköğretim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 17.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizce Öğretmeni Olarak Deneyim Süreleri Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Genel Hedefler	5 yıl ve daha az	35	3,23	0,45	-1,30	0,201
	5-15 yıl arası	25	3,40	0,61		
Özel Hedefler	5 yıl ve daha az	35	3,00	0,38	-1,45	0,155
	5-15 yıl arası	25	3,19	0,58		
İçerik	5 yıl ve daha az	35	3,31	0,52	0,03	0,975
	5-15 yıl arası	25	3,30	0,63		
Eğitim Durumları	5 yıl ve daha az	35	3,07	0,56	-0,247	0,806
	5-15 yıl arası	25	3,11	0,76		
Sınama	5 yıl ve daha az	35	3,41	0,68	1,57	0,125
	5-15 yıl arası	25	3,06	0,96		

Tablo 17'ye göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefler, özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarının puanları ortalamalarının İngilizce öğretmeni olarak deneyim süreleri değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=-1,30; p=0,201>0,05), (t=-1,45; p=0,155>0,05), (t=0,03; p=0,975>0,05), (t=-0,25; p=0,806>0,05), (t=1,57; p=0,125>0,05)]. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin programın tüm boyutları hakkındaki görüşleri arasında öğretmenlik deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 18a.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Genel Hedefler	Evet	42	3,35	0,54	1,19	0,24
	Hayır	18	3,18	0,48		
Özel Hedefler	Evet	42	3,15	0,51	1,86	0,07
	Hayır	18	2,90	0,35		
İçerik	Evet	42	3,33	0,54	0,60	0,55
	Hayır	18	3,24	0,62		
Eğitim Durumları	Evet	42	3,13	0,62	0,82	0,42
	Hayır	18	2,98	0,71		
Sınama	Evet	42	3,21	0,78	-0,79	0,43
	Hayır	18	3,40	0,92		

Tablo 18a'ya göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefler, özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarının puanları ortalamalarının öğretmenlik deneyimleri boyunca İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi kurs/seminerine katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=1,19; p=0,240>0,05), (t=1,86; p=0,068>0,05), (t=0,60; p=0,551>0,05), (t=0,60; p=0,551>0,05), (t=0,60; p=0,551>0,05), (t=0,82; p=0,416>0,05), (t=-0,79; p=0,431>0,05)]. Buna göre, öğretmenlerin programın tüm boyutları hakkındaki görüşleri arasında İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumuna göre farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılma sıklığının çok düşük ya da hiç olmaması, etkinlik sürelerinin yetersiz olması böylesi bir görüşe sahip olmaları nedenine bağlanabilir.



Tablo 18b.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının Öğretmenlik Deneyimleri Boyunca İngilizce Öğretimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Genel Hedefler	Hiç	19	3,17	0,47	0,65	0,633
	1 kez	11	3,26	0,24		
	2 kez	14	3,36	0,67		
	3 kez	7	3,39	0,62		
	4 kez	9	3,47	0,60		
Özel Hedefler	Hiç	19	2,91	0,34	1,36	0,261
	1 kez	11	3,05	0,42		
	2 kez	14	3,08	0,50		
	3 kez	7	3,32	0,71		
	4 kez	9	3,25	0,53		
İçerik	Hiç	19	3,22	0,61	0,40	0,807
	1 kez	11	3,20	0,58		
	2 kez	14	3,41	0,59		
	3 kez	7	3,34	0,56		
	4 kez	9	3,42	0,44		
Eğitim Durumları	Hiç	19	2,96	0,70	0,27	0,899
	1 kez	11	3,17	0,56		
	2 kez	14	3,14	0,68		
	3 kez	7	3,13	0,62		
	4 kez	9	3,13	0,68		
Sınama	Hiç	19	3,39	0,89	0,50	0,736
	1 kez	11	3,41	0,65		
	2 kez	14	3,25	0,79		
	3 kez	7	3,11	1,01		
	4 kez	9	2,99	0,83		

Tablo 18b'ye göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerin programın genel hedefler, özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarının puanları ortalamalarının öğretmenlik deneyimleri boyunca İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(F=0,65; p=0,633>0,05), (F=1,36; p=0,261>0,05), (F=0,40; p=0,807>0,05), (F=0,27; p=0,899>0,05), (F=0,50; p=0,736>0,05)]. Diğer bir deyişle, araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin programın tüm boyutları hakkındaki

görüşleri arasında İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım sayısına göre farklılığın olmadığı görülmektedir. Yine, bu durumun nedeni öğretmenlerin bu türde etkinliklere hiç katılmaması, katılım sayılarının düşük olmasına ve etkinlik sürelerinin yetersizliğine bağlanabilir.

Tablo 19.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Durumları Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	Ortalama	ss	t	p
Genel Hedefleri	Gittim	9	3,17	0,68	-0,81	0,421
	Gitmedim	51	3,32	0,50		
Özel Hedefleri	Gittim	9	3,05	0,42	-0,19	0,847
	Gitmedim	51	3,08	0,49		
İçerik	Gittim	9	2,96	0,85	-1,41	0,194
	Gitmedim	51	3,37	0,48		
Eğitim Durumları	Gittim	9	2,79	0,85	-1,17	0,272
	Gitmedim	51	3,14	0,59		
Sınama	Gittim	9	2,83	0,70	-1,78	0,080
	Gitmedim	51	3,34	0,82		

Tablo 19'a göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefler, özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarının puanları ortalamalarının İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=-0,81; p=0,421>0,05), (t=-0,19; p=0,847>0,05), (t=-1,41; p=0,194>0,05), (t=-1,17; p=0,272>0,05), (t=-1,17; p=0,272>0,05), (t=-1,78; p=0,080>0,05)]. Buna göre, araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin programın boyutları üzerine görüşleri arasında İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme durumlarına göre bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İngilizcenin konuşulduğu ülkelere gitmiş öğretmenlerin bu ülkelerde bulunma sürelerinin az olmasının ya da öğretmenliğe başlamadan önce bu ülkelere gitmiş olmalarının bu öğretmenlerin programın boyutlarını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 20.

*Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Öğretim Programlarını Değerlendirme Puanlarının İngilizcenin Konuşulduğu Bir Ülkeye Gitme Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşması*

Programın Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Genel Hedefler	Hiç	50	3,31	0,50	0,39	0,702
	1 ve fazlası	10	3,24	0,70		
Özel Hedefler	Hiç	50	3,06	0,47	-0,54	0,594
	1 ve fazlası	10	3,15	0,51		
İçerik	Hiç	50	3,36	0,48	1,26	0,235
	1 ve fazlası	10	3,02	0,83		
Eğitim Durumları	Hiç	50	3,13	0,60	0,93	0,375
	1 ve fazlası	10	2,87	0,84		
Sınama	Hiç	50	3,32	0,82	1,23	0,224
	1 ve fazlası	10	2,98	0,81		

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın genel hedefler, özel hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav boyutlarının puanları ortalamalarının İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır [(t=0,39; p=0,702>0,05), (t=-0,54; p=0,594>0,05), (t=1,26; p=0,235>0,05), (t=0,93; p=0,375>0,05), (t=1,23; p=0,224>0,05)]. Buna göre, araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin programın boyutlarını değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme sayısına göre bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye hiç gitmemelerine ya da gitme sıklığının düşük olmasına bağlanabilir.

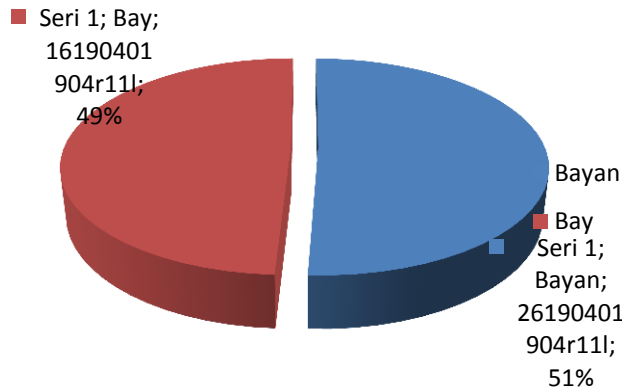
## Öğrencilerin İngilizce Öğretim Programını Değerlendirmesi

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 21.  
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Bayan	330	50,8
Bay	320	49,2
<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 21'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 330'u (% 50,8) bayan, 320'si (% 49,2) baydır. Diğer bir deyişle, Şekil 8'de de görüldüğü üzere araştırmada görüşüne başvuru alan öğrencilerin yarısından fazlasının bayan olduğu anlaşılmaktadır.

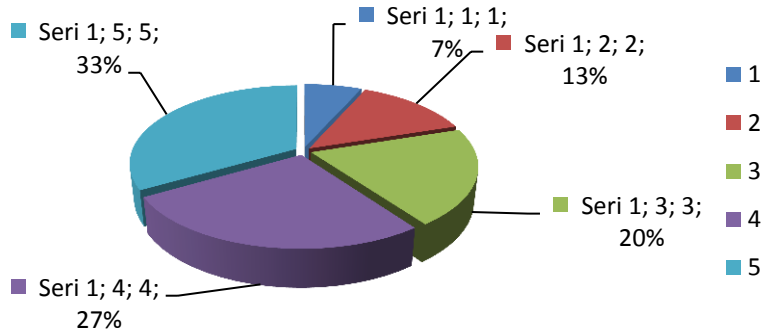


Şekil 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 22.  
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Karne Notu	f	%
1,00	34	5,2
2,00	57	8,8
3,00	171	26,3
4,00	197	30,3
5,00	191	29,4
<b>Toplam</b>	<b>650</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notuna göre öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları dağılımı Tablo 22'de incelenmiştir. Tablo 23'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ü (% 5,2) karne notunu 1,00 olarak, 57'si (% 8,8) karne notunu 2,00 olarak, 171'i (% 26,3) karne notunu 3,00 olarak, 197'si (% 30,3) karne notunu 4,00 olarak, 191'i (% 29,4) ise karne notunu 5,00 olarak belirttikleri görülmektedir. Buna göre, şekil 14'te de görüldüğü üzere son dönemde aldıkları karne notu olarak İngilizce dersi 3,4 ve 5 olan öğrencilerin oranlarının birbirine yaklaşık olarak eşit olduğu görülmektedir. Son dönem İngilizce dersi karne notu 1 ve 2 olan öğrencilerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.



Şekil 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Son Dönemde Aldığı Karnedeki İngilizce Dersi Notuna Göre Dağılımı

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının Kişisel Özelliklere Göre Durumları

Tablo 23.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumları*

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	P
Altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı	Bayan	330	1,43	0,33	-4,67	0,000
	Bay	320	1,55	0,34		

Tablo 23'te araştırmaya katılan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anamlı bulunmuştur ( $t=-4,67$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, erkek öğrencilerin programın eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı, kız öğrencilerin programın eğitim durumları boyutunu değerlendirme puanından yüksektir. Buna göre, öğrencilerin programın eğitim durumları boyutunun gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık görülmüştür; erkek öğrencilerin bu boyutun uygulanması hakkında kız öğrencilerden daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmıştır.

Tablo 24.

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Programının Eğitim Durumları Ögesini Değerlendirme Puanı Ortalamalarının İngilizce Dersindeki Akademik Başarıları Değişkenine Göre Farklılaşması*

	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	P
	1,00	34	1,944	0,427		
Altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı	2,00	57	1,726	0,268	46,652	0,000
	3,00	171	1,563	0,297		
	4,00	197	1,441	0,295		
	5,00	191	1,322	0,294		

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin programın eğitim durumları boyutunu değerlendirme puanı ortalamalarının İngilizce dersindeki akademik başarıları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=46,652$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 1 olan öğrencilerin programın eğitim durumları boyutunu değerlendirme puanı, en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 2, 3, 4 ve 5 olan öğrencilerin programın eğitim durumları ögesini değerlendirme puanından yüksektir. Buna göre en son aldığı karnesinde İngilizce dersi 1 olan öğrencilerin programın eğitim durumları boyutunu değerlendirmeye yönelik görüşlerinin diğerlerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

En son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 2 olan öğrencilerin programın eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı, en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 3,4 ve 5 olan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanından yüksektir.

En son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 3 olan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı, en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 4 ve 5 olan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanından yüksektir.

En son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 4 olan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanı, en son dönemde aldığı karnedeki İngilizce dersi notu 5 olan öğrencilerin altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programının eğitim durumları ögesini değerlendirme puanından yüksektir.

Öğrenciler, en son dönem aldıkları karnedeki İngilizce karne notu arttıkça öğrencilerin programın eğitim durumları boyutuna ilişkin daha az olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, İngilizce dersindeki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin İngilizce öğretim sürecine daha eleştirel baktıklarına, dolayısıyla programın eğitim durumları boyutunun uygulanmasında daha fazla beklenti içerisine girdiklerine bağlanabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### **Sonuçlar**

Araştırmada altıncı sınıf İngilizce öğretim programının boyutlarına (hedefler, içerik, eğitim durumları, sınav) ilişkin İngilizce öğretmenleri ve programın eğitim durumları boyutuna ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak bulgulara ulaşılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak ulaşılan bulgular ışığında, öğretmenlerin, üzerinde en az olumlu görüş bildirdikleri boyutun programın özel hedefleri boyutu olduğu, en fazla olumlu görüş bildirdiği boyutun programın içerik boyutu olduğu görülmüştür.

Programın eğitim durumlarını değerlendirmeye yönelik öğrenci görüşlerinin değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre programın boyutlarına ilişkin görüşleri araştırmanın alt problemleri şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın bu alt problemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Cinsiyet değişkenine göre programın tüm boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer bir değişle, araştırmaya katılan bay ve bayan öğretmenlerin programın boyutlarının gerçekleşmesine ilişkin benzer doğrultuda görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç Küçük (2008)'ün ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını değerlendirme çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı sonucu ile de örtüşmektedir. Diğer taraftan, Sak (2008)'in ilköğretim birinci kademe yaptığı araştırmasında programın kazanımlarına ilişkin cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşma görülmüştür.
2. Yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin programın genel ve özel hedeflerine ulaşılmasına ilişkin görüşlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Bu iki boyuta ilişkin 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerinin 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.



Yanık (2007)'in çalışmasında ise, 23-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla yaş aralığında olan öğretmenlerin aksine, programın İngilizce seslerin çıkarımı, telaffuzu, tonlaması, dinleme ve okumaya yönelik hedeflere ulaşıldığına ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak Yanık (2007), 23-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin programı ve programın uygulanmasını etkileyen faktörleri tam anlamıyla kavrayamamış olabileceğini ileri sürmektedir.

Diğer taraftan, her iki yaş aralığında bulunan öğretmenlerin programın diğer üç boyutu olan içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına benzer doğrultuda olumlu görüş bildirmişlerdir.

3. En son mezun olunan yükseköğretim programı değişkeni göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin programın özel hedeflerine ulaşılmasına ilişkin görüşleri bakımından farklılıklar gözlenirken, programın diğer boyutlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri benzer doğrultudadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı programı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenler, İngilizce öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlere göre özel hedefler boyutu üzerine daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Yanık (2007) ve Erdoğan (2005)'in çalışmalarında buna benzer doğrultuda sonuçlar ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2005)'in çalışmasında, öğretmenlerin bireysel mesleki niteliklerindeki farklılaşmanın programın uygulanmasını etkileyebileceğini ileri sürülmektedir. Sak (2008)'in birinci kademe yaptığı çalışmasında ise, İngilizce öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olanlara göre programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür.

4. İngilizce öğretmenliğindeki mesleki deneyimleri söz konusu olduğunda, öğretmenlerin programın her bir boyutuna ilişkin görüşleri arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Mesleki deneyim bakımından, öğretmenlerin programdan beklentilerinin benzer doğrultuda olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Küçük (2008)'ün birinci kademe İngilizce öğretim programı üzerine öğretmen görüşü aldığı çalışmasında, mesleki deneyim değişkenine göre alınan görüşler arasında bir farklılığın olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Fakat aynı çalışmada programın hedefleri ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre programın hedeflerine ve içeriğine ilişkin daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yine, Sak (2008)'in çalışmasında mesleki deneyimin programın çoklu

değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı sınama boyutunda öğretmen görüşlerinde farklılığa neden olduğu görülmektedir.

5. a) Öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım durumlarına göre programın tüm boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde, Küçük (2008)'ün yaptığı araştırmada yeni İngilizce öğretim programlarına ilişkin düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan ya da katılmayan öğretmenlerin programın genel özelliklerinde benzer görüş bildirdikleri, fakat programın hedef ve içerik boyutları üzerine farklı görüşlerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

b) Öğretmenlerin İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım sayısı göz önünde bulundurulduğunda, programın tüm boyutlarının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

6. a) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede bulunup bulunmaması, programın boyutları üzerindeki öğretmen görüşleri arasında bir farklılığa yol açmamıştır.

b) İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gitme sayısı göz önünde bulundurulduğunda da, programın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öğrencilerin kişisel özelliklerine göre programın eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri araştırmanın alt problemleri şeklinde belirtilmiştir. Aşağıda araştırmanın bu alt problemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar verilmektedir:

1. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, erkek öğrencilerin programın eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşlerinin kız öğrencilerin görüşlerinden daha olumludur. Ancak, bu farklılık anlamlı bir düzeyde değildir.

2. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları düşünüldüğünde, öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karnelerindeki ders notu arttıkça programın eğitim durumları boyutuna ilişkin daha az olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yanık (2007) çalışmasında benzer bir sonuç elde etmiştir.

## **Öneriler**

1. Yürürlükte olan İngilizce öğretim programının hedeflerini anlamada, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenler için bu boşluk farklı türden program çalışmaları ile giderilebilir. Örneğin, bu ihtiyacı karşılamaya dönük olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir, öğretim yılı başı ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarında bu konuya yer verilebilir.
2. Eğitim fakülteleri dışında diğer yüksek öğretim kurum çıkışlı İngilizce öğretmenleri ile İngilizce Öğretmenliği çıkışlı öğretmenlerin programın özel hedeflerine ilişkin görüşlerinde farklılık ortaya çıkmış olup; bu farklılığın nedenini ortaya koyabilecek yeni bir araştırmaya yer verilebilir.
3. İngilizce öğretimi ile ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğini artırmaya dönük olarak bu etkinlikler yeniden gözden geçirilebilir.
4. İngilizce öğretmenlerinin İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede kurs ve seminerlere katılımlarını daha etkili kılmak için yeni düzenlemelere gidilebilir.
5. Yenilenen programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla dönük olarak, İlköğretim ikinci kademe İngilizce öğretim programları üzerine daha çok sayıda araştırma yapılabilir.
6. Alan yazında öğrenci görüşlerine dönük program değerlendirme araştırmalarının yeterli sayıda olmamasından dolayı, öğrenci görüşlerinin alınmasına dayalı program değerlendirme araştırmalarına daha fazla yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. Journal of Language and Linguistic Studies. 1, (1), s. 45-57'deki makale.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Birinci Baskı. Ankara: Gül Yayınevi
- Bağçeci, B. (2004). *Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Cangil, B. E. (2004). *Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000'li Yıllarda Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış*. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, s. 273-282'deki makale.
- Çelebi, M. D. (2006). *Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2, s. 285-307'deki makale.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Birinci Baskı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Altıncı Baskı. Ankara: Usem Yayınları
- Emekçi, Ö. (2003). Düünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. Erdoğan, İ. (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*. Birinci Baskı. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, s. 39-41'deki makale.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, V. (2005). *Devlet Okulları İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Uygulanmakta Olan İngilizce Programlarının Değerlendirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergen, N. (1981). *Temel Eğitim ve Sorunları*. Birinci Baskı. Ankara: TED
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Dördüncü Baskı. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Güler, G. (2005). *Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1, (6), s. 90-106’daki makale.
- Gürbüz, Ş. (2001). İlk ve Ortaöğretim Okullarında *Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğretimindeki Sorunların Analizi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Harman, K. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi
- Işık, A. (2008). *Yabancı dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?* . Journal of Language and Linguistic Studies. 4, 2
- İşeri, K. (1996). *Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi*. Dil Dergisi, 43, s. 21-27’deki makale.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Birinci Baskı. Ankara: Asil Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı.(1970). VIII. Milli Eğitim Şurası Dokümanı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi
- Mitchell, R. Ve Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Second Edition. London: Arnold Edition
- Özdemir, E. A. (2006). *Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, (2), s. 28-35’teki makale.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New York: Cambridge University Pres
- Sak, Ö. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Stratemeier, F. B. , Forkner, H. L., McKim, M., Passow, A. , H. (1957) *Developing a Curriculum for Modern Living*. Birinci Baskı. New York: Teachers College, Columbia University
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. On üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayınları
- Sunel, A. H. (1994). *Eğitim Sistemimizde Yabancı Dil*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6, s. 273–279'daki makale.
- Şevik, M. (2008). *Avrupa Ülkelerinde Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 41, (1), s. 135-162'deki makale.
- Tok S. ve Arıbaş H. (2004). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Uyan, S.(2005). *İngilizce Öğrenme Kılavuzu*.  
Web: [www.dersimizinizilce.com/tavsiye.htm](http://www.dersimizinizilce.com/tavsiye.htm) adresinden 01/05/2009 tarihinde alınmıştır.
- Variş, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler, Teknikler*. Yedinci Baskı. Ankara: Alkım Yayınevi
- Yanık, A. E. (2007). *Devlet Okullarında Uygulanmakta olan 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Öğretim Program Uygulamasının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yılmaz, C. (2008). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Klabalık Sınıflarda İngilizce Öğretimi: Sorunlar ve Öneriler*. Milli Eğitim, 178, s. 204-213'teki makale.
- Yule, G. (1996). *The Study of Language*. İkinci Baskı. New York: Cambridge University Press

# EKLER

## EK- 1: İZİN YAZISI

T.C.  
BURDUR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.15.00.05.310/ 63722  
Konu : Araştırma izni

05/05/2016  
23 MAY 2016

VALİLİK MAKAMINA


Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Gülnaz ÇELİK'in "İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hedefler, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Boyutları Bakımından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasının ekte belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmak üzere ilgilî Öğvaci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 04.05.2016 tarih ve 411-2817 sayılı yazıları ve ekleri ile ilgili sunulmuştur.


Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans öğrencisi Gülnaz ÇELİK'in "İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hedefler, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirme Boyutları Bakımından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasının ekte belirtilen ilköğretim okullarında uygulanması Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.


Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarına arz ederim.


Osman Aras  
Osman ARAS  
İl Millî Eğitim Müdürü


05/05  
05/05/2016  
Osman Nuri CANATAN  
Vali Yardımcısı

 Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Bahçelievler Mh. Şeker Cad. 15100 BURDUR  
Telefon : (0342) 233 11 10-120  
Faks : (0342) 233 12 43  
www.burdurovat.gov.tr

 T.C. Cumhurbaşkanlığı

 T.C. İçişleri Bakanlığı

 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

 T.C. Sağlık Bakanlığı



## EK- 2: VERİ TOPLAMA ARACI (ÖĞRETMENLER İÇİN)

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ****Değerli öğretmenler;**

Bu form ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programının (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Form, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise programın öğelerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi bakımından vereceğiniz cevapların doğru ve içten olması büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında başka herhangi bir kimse ya da kuruma verilmeyecek; sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Bu forma isim yazmamanızı rica eder, formu cevaplayarak bu çalışmaya katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür ederim.

GÜLNAZ ÇELEN

Sosyal Bilimler Enstitüsü

EPÖ Anabilim Dalı Yüksek Lisans

Öğrencisi

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi /Burdur

**BÖLÜM I****1. Cinsiyetiniz**

( ) Bayan ( ) Bay

**2. Yaşınız**

- ( ) 21 29 yaş  
 ( ) 30 39 yaş  
 ( ) 40 49 yaş  
 ( ) 50 yaş üzeri

**3. En son mezun olduğunuz yüksek öğretim programı (Lisans)**

- ( ) İngilizce Öğretmenliği  
 ( ) İngiliz Dili ve Edebiyatı  
 ( ) İngiliz Dil Bilimi  
 ( ) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı  
 ( ) İngilizce Mütercim Tercümanlık  
 ( ) Diğer:..... (lütfen belirtiniz.)

**4. İngilizce öğretmeni olarak deneyiminiz:**

- ( ) 1-5 yıl  
 ( ) 6-10 yıl  
 ( ) 11-15 yıl  
 ( ) 16-20 yıl  
 ( ) 21 yıl ve üzeri

**5. Öğretmenlik deneyimiz boyunca İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi kurs/seminerine katıldınız mı?**

- ( ) Evet ( ) Hayır

**6. Cevabınız evet ise, kaç kez katıldınız? .....**

**7. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gittiniz mi?**

- ( ) Gittim ( ) Gitmedim

**8. Gittiyseniz kaç kere gittiniz? .....**

**BÖLÜM II**

<b>Programın Genel Hedeflerine Yönelik Maddeler</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1. Altıncı sınıf İngilizce öğretim programının hedefleri anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.					
2. Programın hedefleri birbirleriyle tutarlı, birbirlerini destekler niteliktedir.					
3. Programın hedefleri, öğrencilerin ön bilgilerine ( hazır bulunuşluk düzeylerine) uygun, erişilebilir niteliktedir.					
4. Programın hedefleri, öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerine uygundur.					
5. Programın hedefleri içerikle tutarlıdır.					
6. Programın hedefleri konu alanının özellikleri ile tutarlıdır.					
7. Programın hedefleri öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine uygundur.					
8. Programın hedefleri, okulun sosyo-ekonomik ve diğer özel koşullar (eğitim araç-gereçleri) bakımından geliştirilebilir niteliktedir.					
9. Programın hedefleri öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlar niteliktedir.					
10. Programın hedefleri öğrenci merkezli yaklaşımlar temel alınarak ifade edilmiştir.					
11. Programın hedefleri gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
12. Programın hedefleri günlük yaşamda işe yarar niteliktedir.					

13.	Programın hedefleri ölçülebilir niteliktedir.					
14.	Programın hedefleri ürün temelli yaklaşımlar yerine süreç odaklı yaklaşımlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.					
15.	Programın hedefleri, öğrencilerin gelişimleri (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ile doğru orantılı olarak hazırlanmıştır.					
16.	Hedefler öğrencilerin bilgiye ulaşma ve kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.					
17.	Programın hedefleri altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanabilecekleri yapılarla temel düzeyde öğrenmelerini sağlar niteliktedir.					
18.	Programın hedefleri uzun süre kullanılmaya elverişli niteliktedir.					
19.	Programın hedefleri toplumun temel beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.					

<b>Programın Özel Hedeflerine Yönelik Maddeler</b>					
<b>Altıncı sınıf İngilizce öğretim programının özel hedeflerine öğrencilerin ne kadarı ulaşmaktadır?</b>					
1. İngilizce sesleri doğru çıkarma					
2. İngilizce sözcükleri doğru bir şekilde vurgulama ve telaffuz etme					
3. İngilizce cümleleri doğru tonlama					
4. İngilizce sözcükleri doğru yazma					
5. Temel iletişim için gereken yeterli sözcük kapasitesine sahip olma					
6. Basit düzeyde cümle kalıpları ve dil bilgisi yapılarını kavrama					
7. Halka açık yerlerdeki basit işaret veya kuralların İngilizce kullanımlarını bilme					
8. Günlük yaşamda kullanılan eşya isimlerinin, iş yeri isimlerinin ve sıklıkla kullanılan kalıplaşmış söz öbeklerinin (useful expressions) İngilizce kullanımlarını bilme					
9. Adres, uyruk vb. kişisel ayrıntıları İngilizce olarak ifade etme					
10. Daha önce öğrenilen sözcükleri birleştirerek yeni söz öbekleri (phrases) oluşturma					
11. Basit İngilizce yapılarını kullanarak bir öykü anlatma ya da bir olayı, nesneyi tasvir etme					
"and", "then", "but" bağlaçlarını kullanma					
12. Günlük işler hakkında İngilizce iletişim kurma, anlatmak istediğini aktarma ve cevap olarak gelen İngilizce yapıları anlama					
13. İngilizce dil bilgisi kurallarını (temel cümle yapılarını) ve işlevlerini kavrama					
14. Basit dinleme (listening) diyalog ve metinlerini anlama					

15. Basit düzeyde diyalog oluşturma ve sözlü iletişimde bulunma					
16. Basit düzeyde bağımsız söz öbekleri ve cümleler yazma					
17. Kısa metinleri dinleyerek gerekli bilgileri edinme					
18. Yüz yüze sözlü iletişim kurma					
19. Günlük yaşamla ilgili sorular sorma, soruları cevaplama					
20. Okuduğu kısa bir metinden anahtar sözcükleri, söz öbeklerini veya cümleleri yakalama					
21. Bir okuma parçasının genel hatlarını çıkarıp ana fikrini anlama					
22. Günlük iletişimde kullanılan basit cümleleri farklı biçimlerde (soru-cevap, olumlu-olumsuz vb.) kullanma					
23. Anlamları bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını metinden çıkarma					
24. Dinleme metnindeki konu geçişlerini, fark etme					
25. Bireylerin günlük yaşam biçimleri, yaşam ya da çalışma koşulları ile ilgili sunum yapma					

<b>Programın İçerik Boyutuna Yönelik Maddeler</b>	Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İçerik programın hedeflerine uygun ve bu hedeflerle tutarlı olarak oluşturulmuştur.					
2. Programın içeriği, öğrencilerin İngilizce olarak günlük yaşamlarında iletişim kurmalarına (dili kullanmalarına) temel oluşturmaktadır.					
3. Programın içeriği, öğrencilerin nasıl öğreneceğini bilme (öğrenmeyi öğrenme) ilkesi çerçevesinde yapılandırılmıştır.					
4. Programın içeriği öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamaktadır.					
5. İçerik konu temelli yaklaşımla oluşturulmuştur.					
6. İçerikte konular bir diğer üniteye tekrarlanarak (sarmal biçimde) ilerlemektedir.					
7. İçerikte yeni bilgiler önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek verilmektedir.					
8. Dinleme metinlerinin konuları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.					
9. Okuma metinlerinin konuları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.					
10. Yazma gerektiren konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.					
11. İçerikte sunulan bilgiler, öğrenciler tarafından günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.					
12. Dil bilgisi yapıları, öğrencilerin kavrama düzeylerine uygundur.					

13.	İçerik, somuttan soyuta doğru yapılandırılmıştır.					
14.	İçerik, basitten karmaşığa doğru yapılandırılmıştır.					
15.	İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.					
16.	İçerik, genelden özele doğru yapılandırılmıştır.					
17.	İçerik, benzerden benzer olmayana doğru yapılandırılmıştır.					
18.	İçerik günceldir.					
19.	İçerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle uyumludur.					
20.	İçeriği oluşturan konular, birbirleriyle tutarlıdır.					
21.	İçerik, öğrencinin zihinsel süreçleri (düşünme, eleştirme, değerlendirme vb.) kullanmasına teşvik etmektedir.					
22.	Sözcük ve söz öbekleri öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun bir şekilde belirlenmiştir.					
23.	İçerikte dinleme metinleri öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun bir şekilde belirlenmiştir.					
24.	İçerikte okuma metinleri öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun bir şekilde belirlenmiştir.					
25.	Konular değişik öğrenme-öğretme stratejileri (sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejileri), yöntem ve tekniklere (düz anlatım, örnek olay, rol yapma, yaratıcı drama vb.) uygun bir biçimde düzenlenmiştir.					
26.	İçeriği destekleyici tablolar, şekiller, resimler, grafikler vb. kullanılmıştır.					
27.	İçerikte destekleyici resim, şekil ve grafikler vb. aslına uygun olarak yeterli düzeyde kullanılmıştır.					
28.	İçerikte önemli, ana konuların tekrarına yer verilmiştir.					
29.	İçerik, öğrencileri öğretim araç-gereçleriyle (ders kitabı, çalışma kitabı, fotoğraf, makale, poster, gerçek objeler vb.) çalışmaya yönlendirmektedir.					
30.	İçerikte dil, anlamlı söz öbekleri şeklinde, bir tema içerisinde sunulmaktadır (hours, kitchen vb.).					
31.	İçerik öğrenilen cümlelerin yapısından çok görev ve anlamları temel alınarak yapılandırılmıştır (telling time, requesting vb.).					
32.	Dört dil öğrenme becerisi ( listening, speaking, reading, writing) tüm üniteler içerisinde yer almaktadır.					
33.	Programın içeriği öğrenme ve tekrar için yeterince alıştırmalar (activity) barındırmaktadır.					
34.	Okuma metinleri ile ilgili alıştırmalar öğrencinin yapabileceği düzeydedir.					
35.	Dinleme metinleri ile ilgili alıştırmalar öğrencinin yapabileceği düzeydedir.					
36.	İçerikte yer verilen konuşma konu ve etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.					
37.	İçerikte yer verilen yazma konu ve etkinlikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.					

Programın Eğitim Durumları Boyutuna Yönelik Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Konunun işlenişi hedeflere hizmet edici nitelikte hazırlanmıştır.					
2. Konunun işlenişi sırasında kazanılan yaşantılar (öğrenme yaşantıları) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönüktür.					
3. Öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgisini çekebilecek, haz duymalarını sağlayacak niteliktedir.					
4. Öğrenme yaşantıları, öğrencilere başarısızlık duygusu vermekten ve baskı yöntemlerinden uzaktır.					
5. Öğrenme yaşantıları aşamalılık (basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye doğru vb. sıralı) özelliği göstermektedir.					
6. Her ünite sonunda, kazandırılmak istenilen yaşantıları kapsayan testler uygulanmaktadır.					
7. Öğrenme yaşantıları öğrenci merkezli (öğrencinin aktif katılımını gerektiren) etkinliklerden oluşmaktadır.					
8. Program, öğrencilerin yetenekleri ve potansiyellerini fark edebilecekleri güdüleyici ortamları sağlayacak yaşantıları içermektedir.					
9. Öğrenme yaşantıları, öğrencilere takım çalışması, iş birliği ile destekleyici çalışma için gerekli olan becerileri artırmaya fırsat vermektedir.					
10. Öğrenme yaşantılarında kullanılan etkinlikler programdaki hedefleri gerçekleştirebilecek niteliktedir.					
11. Öğrenme yaşantılarında kullanılan etkinlikler, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
12. Programda önerilen yöntem ve teknikler, öğretmenlere rehberlik edici niteliktedir.					
13. Programdaki konuların işlenişinde öğretmenlere sunulan örnek eğitim durumları yeterlidir.					
14. Programda önerilen araç-gereçler İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere uygundur.					
15. Programda kullanılması önerilen öğretim araç-gereçleri (ders kitabı, çalışma kitabı, CD, vb.) yeterlidir.					
16. Programda kullanılması önerilen öğretim araç-gereçleri kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir.					

17. Programın uygulanmasında kullanılan öğretim araç-gereçleri dersin hedeflerine dersin hedeflerine ulaştırıcı niteliktedir.					
Programda önerilen öğretim araç-gereçleri içeriğe uygundur.					
18. Programda önerilen öğretim araç-gereçleri öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olabilecek niteliktedir.					
19. Programı uygulamasında kullanılan öğretim araç-gereci basit, sade ve anlaşılabilir niteliktedir.					
20. Programın uygulanmasında kullanılan öğretim araç-gereci öğrencilere yeterli derecede alıştırmaya ve uygulama imkânı sunmaktadır.					
21. Programda kullanılması önerilen öğretim araç-gereçlerinde görsel özellikler (resim, grafik, renk, vb.), araç-gerecin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmış, aşırı kullanımdan kaçınılmıştır.					
22. Programda haftalık İngilizce öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresi yeterlidir.					
23. Programda kullanılması önerilen öğretim araç-gereçlerinde yazılı metinler ve görsel işitsel öğeler, öğrencilerin öğrenme düzeyine uygundur.					
24. Programda kullanılması önerilen öğretim araç-gereçlerinde yazılı metinler ve görsel işitsel öğeler, öğrencilerin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermektedir.					
25. Programda kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin " sözcük bilgisini" geliştirmede yeterlidir.					
26. Programda öğrencilerin İngilizce dil bilgisini geliştirici sınıf içi etkinlik, yöntem ve teknikler yeterlidir.					
27. Programda öğrencilerin dinleme becerisini geliştirici sınıf içi etkinlik, yöntem ve teknikler yeterlidir.					
28. Programda öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirici sınıf içi etkinlik, yöntem ve teknikler yeterlidir.					
29. Programda öğrencilerin okuma becerisini geliştirici sınıf içi etkinlik, yöntem ve teknikler yeterlidir.					
30. Programda öğrencilerin yazma becerisini geliştirici sınıf içi etkinlik, yöntem ve teknikler yeterlidir.					
31. Öğrenme sürecinde görsel araç-gereçlerin ( vücut dili ve yüz ifadeleri, resimler, posterler, tahta oyunları, bulmacalar, vb.)kullanılmasına yeterince başvurulmaktadır.					
32. Öğrenme sürecinde basılı kaynakların ( öğretmen kılavuz, ders, çalışma, alıştırmaya kitapları vb.) kullanımına yeterince başvurulmaktadır.					

<b>Programın Değerlendirme Boyutuna Yönelik Maddeler</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1. Ölçme ve değerlendirme teknikleri programın hedeflerine uygundur.					
2. Ölçme ve değerlendirme teknikleri programın içeriğine uygundur.					
3. Ölçme ve değerlendirme teknikleri süreç odaklı yaklaşımla oluşturulmuş bir programa uygundur.					
4. Ölçme ve değerlendirme teknikleri ve kullanılan araçlar, öğrencilerin eksiklerini belirleyici niteliktedir.					
5. Ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.					
6. Ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin öğrenme (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) alanlarına uygun olarak belirlenmiştir.					
7. Ölçmede kullanılan araçlar (testler, proje ve performans ölçekleri) ölçülmek istenilen özellikleri doğru bir biçimde ölçer niteliktedir (güvenilirdir).					
8. Ölçmede kullanılan araçlar (testler, proje ve performans ölçekleri) sadece ölçülmek istenilen özellikleri ölçer niteliktedir (geçerlidir).					
9. Programda kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme teknikleri, programda öğretmenlere ayrıntılı olarak açıklanmıştır.					



## EK- 3: VERİ TOPLAMA ARACI (ÖĞRENCİLER İÇİN)

**ALTINCI SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ****Sevgili öğrenciler;**

Bu form, 6. Sınıf İngilizce öğretim programının eğitim durumları (öğretim sürecinde yapılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri, kullanılan araç-gereçler vb.) öğesinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise eğitim durumları öğesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi bakımından vereceğiniz cevapların doğru ve içten olması büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında başka herhangi bir kimse ya da kuruma verilmeyecek; sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Bu forma isim yazmamanızı rica eder, ölçeği cevaplayarak bu çalışmaya katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür ederim.

GÜLNAZ ÇELEN

Sosyal Bilimler Enstitüsü  
EPÖ Anabilim Dalı Yüksek Lisans

Öğrencisi

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

/Burdur

**BÖLÜM I**

1. Cinsiyetiniz ( ) Bayan ( ) Bay  
2. En son dönemde aldığınız karnede İngilizce dersi notunuz kaçtı?  
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

**BÖLÜM II**

<b>Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Programın Eğitim Durumları Boyutunun Değerlendirmesi</b>	EVET	BAZEN	HAYIR
1. İngilizce öğrenmekten zevk alıyorum.			
2. Derste yapılan sözcük etkinlikleri sözcük öğrenmeye yardım ediyor.			
3. Konunun işlenişinde geçen İngilizce sözcük ve yapıları ders içi etkinliklerde kullanabiliyorum.			
4. Okuma metinlerini ve diyalogların konularından hoşlanıyorum.			
5. Okuma metinlerini ve diyalogları anlayabiliyorum.			
6. Okuma metinler ve diyaloglar ile ilgili ders içi etkinliklere katılabiliyorum.			
7. Konuşma etkinlikleri ilgimi çekiyor.			

8. Konuşma etkinliklerine katılıyorum.			
9. Dinleme etkinlikleri ilgimi çekiyor.			
10. Dinleme etkinlikleri, dinleme metinlerini anlamama yardımcı oluyor.			
11. Dinlediğim bir metni genel hatlarıyla anlayabiliyorum.			
12. Yazma etkinlikleri ilgimi çekiyor.			
13. Derste yapılan etkinlikleri anlamıyorum ve bu etkinliklerde başarısız olduğumu hissediyorum.			
14. Programda konunun işlenişinde geçen sözcük ve yapılar sonraki konu alanlarıyla bağlantılıdır (tutarlıdır).			
15. Ders içi etkinlikler, derse aktif olarak katılmamı gerektiriyor.			
16. Öğrenme ortamı, beni İngilizceyi kullanmaya (konuşma, okuma, yazma ve karşımdakileri dinleyerek anlama) isteklendiriyor.			
17. Ders içi etkinlikler İngilizce öğrenmemi kolaylaştırıyor.			
18. Ders içi etkinlikler İngilizce öğrenmem için yeterlidir.			
19. Derste kullanılan öğretim araç-gereçlerinin (ders kitabı, çalışma kitabı) kullanımı basit ve anlaşılırdır.			
20. Derste kullanılan öğretim araç-gereçlerindeki (ders kitabı, çalışma kitabı) görseller (resim, fotoğraf vb.) İngilizce öğrenmemi kolaylaştırıyor.			

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülnaz ÇELEN  
Doğum Yeri ve Tarihi : 19.07.1985 - BURDUR

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Burdur TOBB İlköğretim Okulu  
Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi

### İletişim

E-Posta Adresi : gulnazcelen@gmail.com

