



**İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ
Özlem TOSUNCUK
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Danışman Doç. Dr. Murat BAŞAR

Bu Tez Uşak Üniversitesi BAP Birimince TP2014/16 Koduyla Desteklenmiştir

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ

ÖZLEM TOSUNCUK

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MURAT BAŞAR

Haziran 2016

UŞAK

İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışır. Araştırmanın evreninde; Şanlıurfa ili merkez ilçesi Eyyübiye ve Birecik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında görevli 1654 sınıf öğretmeni ve 71 İngilizce öğretmeni olmak üzere 1725 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın örneklemini 286 sınıf öğretmeni ve 71 İngilizce öğretmeni olmak üzere 357 öğretmen oluşturmuştur.

İlkokuldaki İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri arasındaki farkı belirlemek için t testi, ANOVA (F) ve regresyon analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler analizi sonucunda yapısal sorunlar, kazanım elde etme, etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutu oluşmuştur. Araştırmanın alpha güvenirlik değeri ,723 KMO (Kaiser Maier Olkin) değeri de ,85 olarak bulunmuştur. İlkokuldaki İngilizce öğretimin beş boyutu toplam varyansın %62'sini açıklamıştır.

Anketin beş farklı boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ilkokulda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar ve kazanım elde etme boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttığında, öğrencilerin kazanım elde etme düzeyleri azalmıştır. Yapısal sorunlar boyutu ile etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yapısal sorunlar arttıkça, etkileşimsel sorunlar, seviye oluşturmaya yönelik sorunlar ve öğretime yönelik sorunlar da artmıştır. Öğrenciler, ilkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde ettikçe, etkileşim sağlamada, seviyeye oluşturmada da olumlu gelişmeler olmuştur. Etkileşim sağlamanın seviye oluşturma ve öğretim boyutlarıyla ilişkisi bulunamamıştır. Seviye oluşturma boyutunun yalnızca yapısal sorunlar boyutu ile ilişkisinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretim boyutunun da yalnızca yapısal sorunlar boyutu ile ilişkisinin olduğu görülmüştür. Etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim etkili

yapıldığında ve ilkokullardaki İngilizce öğretiminde öğrencilerin kazanımları arttıkça, yapısal sorunlar azalmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, İngilizce Öğretimi, İngilizce Programı, Normal Öğretim, Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi



EXAMINING ENGLISH TEACHING AT THE PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO TEACHER VIEWS

ABSTRACT

Descriptive survey model was used in this study. Descriptive model tries to describe and explain what the events, objects, entities, institutions, groups and various areas are. The universe of this study included 1725 teachers, 1654 of whom were primary school teachers and 71 of whom were English teachers working in the schools of Ministry of Education in both Eyyubiye and Birecik districts in Sanliurfa in 2014-2015 Academic Year. The sample of this study consisted of 357 teachers comprising 286 primary school teachers and 71 English teachers.

T-test, ANOVA (F) and regression analysis were used to determine differences among teachers' views with respect to teaching English at primary school. In the light of the analysis of the principal components, the dimensions of structural problems, getting acquisition, providing interaction, creating level and teaching were formed. The alpha reliability value of the present research was found as .723 and the value of KMO (Kaiser Maier Olkin) was found as .85. The five dimensions of teaching English at primary school expounded % 62 of total variance.

When the relations among five different dimensions of the questionnaire were investigated, it was revealed that there was a negative relationship between the structural problems and getting acquisition dimensions at teaching English at primary school. When the structural problems increased at teaching English at primary school, the students' level of getting acquisition decreased. It was found that there was a significant relationship between the structural problems and providing interaction dimensions and it was also unearthed that there was a significant relationship between creating level and teaching dimensions. As the structural problems increased, the problems related to providing interaction, creating level and teaching increased, too. As the students got the acquisition at teaching English at primary school, there became a positive

progress in providing interaction and creating level, too. Providing interaction was not found to be related with the dimensions of creating level and teaching. It was revealed that the dimension of creating level was only related with the dimension of structural problems. It was seen that the dimension of teaching was only related with the dimension of structural problems. Structural problems decreased when providing interaction effectively, creating level powerfully, doing teaching adequately and increasing students' gain at teaching English at primary schools.

Keywords: Primary School, Teaching English, English Curriculum, Normal Education, Multigrade Classes



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖNSÖZ

Araştırmamın gerçekleşmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Fakat en çok beni sabırla bekleyen, çalışmama sürekli teşviklerini esirgemeyen, çalışmamda benimle birlikte her türlü zorluğa ve sıkıntıya göğüs geren, benim başarılı olmam için her zaman cesaretlendiren, pes ettiğim zamanlarda bile her zaman olumlu yöndeki destekleriyle tekrar hayata bağlayan, hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Murat BAŞAR' a sonsuz teşekkür ederim.

Uygulamaların yapıldığı ilkokullarda gönüllü olarak anket sorularımı cevaplayan meslektaşlarıma, teknik konularda ve tecrübeleriyle yardımlarını esirgemeyen Mehmet GÜRBÜZ' e ve bu konuda bana yardımcı olan herkese saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca benim bu günlere gelebilmemdeki en büyük desteği sağlayan, her zaman her konuda maddi ve manevi desteklerini eksik etmeyen ve her zaman yanımda olan canım annem Meryem TOSUNCUK, babam Ergün TOSUNCUK ve kardeşim Özge TOSUNCUK' a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad : ÖZLEM TOSUNCUK

Doğum Tarihi :08/07/1983

Mezun Olduğu Okul :Anadolu Üniversitesi

Bölüm :İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Lisans : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Bilimsel Faaliyetleri: Başar,M.; Tosuncuk, Ö. (2016). Examining English Teaching at The Primary School According to Teacher. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9/2 sayfa 100-125.

Başar,M.; Tosuncuk, Ö. (2016).English Teaching at The Primary School According to Teacher.8th World Conference on Educational Sciences, 04-06 February. University of Alcalá, Madrid, Spain.

İş Deneyimi

2014- halen Şanlıurfa Birecik Anadolu Lisesi (İngilizce Öğretmeni)

2011 -2014 Amerikan Kültür Dil Okulu (İngilizce Öğretmeni)

2009 -2010 Uşak Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve Ticaret Lisesi (İngilizce Öğretmeni)

2008 -2009 Uşak Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve Ticaret Lisesi (İngilizce Öğretmeni)

2007 -2008 Uşak Ulubey H.R. Devecioğlu İlköğretim Okulu (İngilizce Öğretmeni)

2006 - 2007 Özel bir dershanede öğretmenlik (İngilizce Öğretmeni)

İletişim

E-posta Adresi : ozlemtosuncuk@gmail.com

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
TABLolar-ŞEKİLLER-EKLER LİSTESİ	x

BÖLÜM 1

GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Problem Cümlesi	4
1.3 Alt Problemler	4
1.4 Araştırmanın Amacı.....	5
1.5 Araştırmanın Önemi	5
1.6 Sınırlılıklar	8

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. İLKOKUL DÖNEMİNDE ÇOCUKTAKİ DİL VE GELİŞİM	9
2.2 Dil.....	11
2.3 Türkiye’de İngilizcenin Programa Girişi.....	16
2.4 Ana Dil Edinimi	19
2.5 Yabancı Dil Edinimi.....	21
2.6 Yapılan Araştırmalar	24
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28

BÖLÜM 3

YÖNTEM.....	32
3.1.Araştırmanın Modeli.....	32
3.2.Evren ve Örneklem	32
3.3.Verı Toplama Aracının Geliştirilmesi	33
3.3.1.Anket Geliştirilmesinde İzlenen Yollar	33
3.3.2.Verilerin Toplanması.....	34
3.4.Verilerin Analizi	35

BÖLÜM 4

BULGULAR.....	39
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	41
4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	43
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	47
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	49
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	51
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	53
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	56
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	59
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	61
4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	63

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1 Tartışma	70
5.3 Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	97

TABLOLAR-ŞEKİLLER-EKLER LİSTESİ

TABLULAR

Tablo 1. Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı. (2011 Yılı).....	7
Tablo 2. Güvenirlik Değerleri (Cronbach-Alpha)	36
Tablo 3. Faktör Yükleri.....	37
Tablo 4. Boyutlar Arası Korelasyon.....	39
Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları	41
Tablo 6. Öğretmenlerin Dersi Yürütmesine Göre Farklılaşma t- Testi Sonuçları	43
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma t- Testi Sonuçları	45
Tablo 8. Okulun Öğretim Türüne Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları	47
Tablo 9. Okulun Taşıma Durumuna Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları	49
Tablo 10. Okulun Öğretim Biçimine Göre Farklılaşma t-Testi.....	51
Tablo 11.Öğretmenlerin Okuldaki kıdemlerine Ait Betimsel Analiz Tablosu	53
Tablo 12. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Görüşlerinin Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları	54
Tablo 13.Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıflara Ait Betimsel Analiz Tablosu	56
Tablo 14. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	57
Tablo 15. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Ait Betimsel Analiz Tablosu	59
Tablo 16. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	59
Tablo 17. Daha Önce Kaç Kez İngilizce Dersi Yürütüldüğüne Ait Betimsel Analiz Tablosu	61
Tablo 18. Daha Önce Kaç Kez İngilizce Dersi Yürütme Yılına Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 19. Okulun Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Durumuna Ait Betimsel Analiz Tablosu	63
Tablo 20. Okulun Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-kültürel Durumuna Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Tablo 21. Sınıf Mevcuduna Ait Betimsel Analiz Tablosu.....	66
Tablo 22. Sınıf Mevcuduna Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	67

Tablo 23. Değişenler Arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Analizi	
Sonuçları	68
Şekil 1. Scree Plot	38
Ek 1:MEB izin belgesi.....	97
EK 2:ANKET	98



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüz dünyasında artık yabancı dil bilmenin önemi giderek artmaktadır. Bu önemle birlikte geçmişte farklı diller farklı zamanlarda dünya dili olmuştur. Fakat son yılların en popüler dili bilindiği üzere İngilizcedir. Dünyada evrensel bir dil haline gelen İngilizce birçok ülkede öğretilmekte ve kullanılmaktadır. Gerek teknolojik gelişmeler gerekse bilimsel gelişmeler Türkiye’de de İngilizce öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Türkiye’de Milli Eğitim müfredatında yer alan İngilizce öğretim programlarının İngilizce öğrenimini hedeflenen düzeyde gerçekleştiremediği söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz zamanda evrensel bir dil olan İngilizce; iletişimde, resmi yazışmalarda, internet ortamında hep aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bir dili öğrenmek bir dili konuşabilmek anlamına gelmemektedir. Aktif kullanabilmek için bizler ana dilimizi nasıl öğrendiysek bir yabancı dili de öyle öğrenmemiz gerektiği düşünülebilir. Bu sürecin uzun ve zahmetli olması yabancı dil öğrenenleri yorabilir. Fakat en azından ana dil öğrenimi sürecine ne kadar yakın olursa yabancı dili öğrenebilmenin o kadar kolay olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de mevcut olan eğitim sistemimizdeki eksiklikler, okul ve sınıf ortamlarının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, materyal ve alt yapı eksiklikleri, ulaşım ve okulun bulunduğu yerdeki sorunlar ve öğretmenlerimizin kendilerine ait yaşadıkları sorunlar sebebiyle ülkemizde yabancı dil öğrenimi ile ilgili sorunları beraberinde getirdiği söylenebilir.

Bir dili öğrenmek doğal bir süreç izlemektedir. İngilizce öğretiminde de bu süreç izlendiğinde daha etkili olacağı düşünülebilir. Bu doğal süreç içerisinde de ilkökul döneminde oyun, çocukların yaşamındaki en önemli unsurlardan birisidir. Çocuk, oyunlarla anlamlandırabildiği, yaşamının bir parçası haline getirebildiği konuları daha kolay içselleştirerek kazanıma dönüştürebilir. Kısacası ister ilk dil ister ikinci dil olsun öğrenim şekli aynı olduğu sürece, öğrenim hareketlere oyunlara güncel yaşama uyarlandığı sürece kazanımda yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kazanım içinde erken yaşta yabancı dile maruz kalınmalı ki dil edinimi de kolay olsun. Her yerde

olduğu gibi Türkiye’de de bu süreç erken yaşlara çekilmiştir. Fakat eğitim sistemimizdeki eksikliklerden kaynaklı sorunlar nedeniyle İngilizce ğretiminde yeterince ilerleme sağlanamadığı söylenebilir. Bu eksikliklerden yola çıkararak ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili öğretmenlerimizin görüşlerinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

1.1 Problem Durumu

Farklı toplumun mensubu olarak yaşayan ve farklı kültürlere sahip insanların artan ilişkileri, uluslararası düzeyde devletlerin artan ekonomik, kültürel, sosyal, sportif ilişkileri nedeni ile yabancı dil bilmek ihtiyaç haline gelmiştir. Bundan dolayı ülkeler eğitim politikalarında eğitim alanındaki bilimsel bulguların sonucunda yabancı dil eğitiminde çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Merter ve arkadaşlarına göre (2014) Türkiye’de gerçekleştirilen program değişikliği ile yabancı dil eğitimine ilkokul ikinci sınıfta başlanmaktadır. İngilizce ğretimine ilkokul ikici sınıftan itibaren başlanması yabancı dil öğretimine ilişkin pek çok olumlu gelişmeler gösterdiği gibi bazı olumsuz durumlar da karşımıza çıkarmaktadır. Zhetpisbayeva, Shelestova ve Abıldina’nın çalışmasına (2016) göre, Kazakistan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında ilkokullarda nc dil olarak okutulan İngilizce ğretiminin müfredatının değiştirilmiş olduğunu, ilkokullarda İngilizce ğrenmeye başlama yaşının 6-7 ye düşürüldüğünü, müfredatın uygulaması, öğretmenlerin hazır bulunuşluluğunu gerektirdiğini ve bunların ilkokulda İngilizce ğretimi hakkında ğretmen görüşlerinin İngilizce dil politikalarının başarılı bir Şekilde yürütülmesinin önemliliğini vurgulamaktadır. Bu yüzden araştırma, nc dil olarak İngilizce ğrenmeye başlama yaşı hakkındaki ğretmen görüşlerini, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini, ğretim materyallerini ve Kazakistanda ilkokullardaki dil politikasının uygulamaya yönelik problemlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu alışma, ilkokullarda İngilizce ğretiminin düzenli bir sisteme geçiş yapamadığını ortaya çıkarmıştır.

Teknolojinin gelişmesiyle toplumlar birbirine yakınlaşmıştır. Yaşadığımız dönem toplumların i içe geçtiği, fiziksel sınırların ortadan kalktığı, teknolojik gelişmelerin baş döndürücü olduğu ve teknolojiyi takip edebilmek için büyük çaba harcandığı ve değişimin boyutlarının inanılmaz

seviyeye ulaştığı bir çağdır. Su-Bergil (2010) çalışmasında bu gelişmeleri yakalamanın bütün toplumların hedefi olduğunu belirtmiştir. Bütün devletlerin milli politikalarına göre, uluslararası arenada var olabilmesi için vatandaşlarının kültürel zenginlikleri sonuna kadar yaşaması gerekmektedir. Küreselleşme ile birlikte insanlar arası iletişim, sosyal, ekonomik, kültürel, ilişkiler gelişmiştir. Bununla birlikte farklı dile ve kültüre mensup kişiler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim de artmıştır. Siyasi, kültürel, ekonomik etkileşimler sonucunda bireyler kendi ülkelerinde yaşamlarında kullandıkları dilleri dışında farklı bir dil kullanmak zorunda kalmışlardır. Çünkü yabancı dil bilmek halen yaşamakta olduğu kendi dünyasından daha farklı ve daha büyük bir dünyayı tanınmasına katkı sağlamaktadır (Avşar, 2001). Bu anlamda farklı ülkelerin dilini öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenim süreci, yabancı bir dil ve o dilin kültürünün sahip olduğu özellikleri kazanım olarak görülebilir (Aldım, 2010). Yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan çeşitli araştırmaların sonucu yeni bilgiler ile eski bilgiler kaynaştırılarak yeni anlayışlar ve bakış açıları yabancı dil öğretimine kazandırılmıştır (Erkır, 2010). İngilizce veya herhangi bir yabancı dil öğretiminde, ana dil öğretiminde gerçekleştirilen doğal sürecin öğrencilere tekrar yaşatılması ile başlanması gereken bir süreçtir. Bu süreçte çocuklara taklit, tekrarlar yaptırılarak, oyunlar oynatılarak onların doğru davranışları pekiştirilerek kazanıma dönüştürülmelidir. Akpınar (2011) çalışmasına göre çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yetenekleri bir bütün olacak şekilde uygun bir yaklaşımla ele alınıp yabancı dil öğretiminin somut davranışlarla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin güncel yaşamdan örneklerle doğal ortamlardan öğrenilmesi öğrenme öğretme sürecinde kazanıma dönüşebilir.

Çelebi (2006) çalışmasında Türkiye’de yabancı dil öğreniminin o dilin kendi kullarına göre yabancı dilde öğretimle gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Bu düşünce sonucu gerek ortaöğretimde Anadolu liseleri örneğinde olduğu gibi gerekse yükseköğretimde Boğaziçi Üniversitesi, Ortadoğu Teknik üniversitesi gibi yabancı dille öğretim yapan eğitim kurumları açıldığını belirterek yabancı dil öğretiminde farklı bir düşünceyi ortaya koymuştur. Ancak bu düşüncenin henüz okuma yazma becerisini tam

anlamıyla kazanamamış öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinde sorunlara neden olabileceği görülebilir.

İngilizce öğretimi ülkemizde ilkokuldan itibaren öğretilmeye başlanmış hatta okulöncesi döneme de yansımıştır. Bununla birlikte yabancı dil öğretimi tartışmalara yol açmıştır (Karcı, Akar-Vural, 2011). Türkiye’de yabancı dil öğretiminin amaca uygun şekilde gerçekleştirilemediği söylenebilir. Çünkü İngilizce ve diğer yabancı dillerin öğretiminde kullanılan ders kitapları, materyaller, okulların fiziki imkânlarının yetersizliği bu durumun önemli ve öncelikli nedenlerindedir (Doğan, 2009). Türkiye’de müfredat değişikliği ile birlikte İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıftan itibaren yürütülmeye başlanmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile İlköğretim kurumları (ilkokul ve orta okul) haftalık ders çizelgesi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2. Sınıfların haftalık ders programına ilk kez İngilizce dersi konulmuştur. 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren de ikinci üçüncü ve dördüncü sınıfların ders programında İngilizce dersi yer almıştır. Dil gelişiminde, küçük yaşların kritik dönemler olması nedeniyle İngilizce öğretiminde olumlu bir sonuç doğuracağı öngörülebilir. Birçok öğretim sisteminde sorunlar yaşanabildiği gibi küçük yaşlarda İngilizce öğretiminin gerçekleştirilmesi bazı sıkıntıları da beraberinde getireceği söylenebilir.

1.2 Problem Cümlesi

İlkokulda öğrencilere İngilizce öğretiminde sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

1.3 Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin branşına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri İngilizce derslerini yürütme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

- 4) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun taşıma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim biçimine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- 8) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görevli olduğu sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- 9) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin daha önceki öğretim yıllarında İngilizce dersini yürütme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 11) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 12) Öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

. Bu çalışmada ilkokullarda İngilizce öğretimi ile ilgili İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak küçülen dünyamızda insanlar için devletlerarası ilişki, sosyal, kültürel, mesleki ziyaretlerin, ticaretin gelişmesi, insanların ve devletlerin dünyadaki gelişmelerden anında

haberdar olma ihtiyacı, iletişim alanındaki gelişmeler birden çok dil öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Artık İngilizcenin dışında, İspanyolca, Çince, Rusça gibi dilleri öğrenmeye yönelim görülebilir. Gelişmekte olan bu ülkelerle ticaretin arttığı, kültürel, siyasi ilişkilerin de arttığı söylenebilir. Gelişen Türkiye’de ihtiyaç olan yabancı dil eğitimi de ihtiyaçlara cevap verebilmeli ve birey için en uygun zamanda ve seviyede bireyin gelişimsel düzeyine uygun nitelikli ve kullanılabilir olmalıdır. Türkiye’de bugüne kadar yabancı dil eğitiminde birtakım uygulamalara gidilmiştir. Yabancı dil eğitimi zamanın şartlarına, siyasi, kültürel, sosyal ilişkilere göre Fransızca, Almanca ve İngilizce gibi dillere yönelmiştir. Günümüz dünyasının süper gücü ABD’ nin dilinin İngilizce olması, bilimsel ve teknolojik terimlerin bu dil ile ifade edilir olması Fransızca ve Almancanın etkisinin azalmış olması, ağırlıklı olarak İngilizce eğitimi ön plana çıkarmıştır. Türkiye’de kullanılan “ bir dil bir insan, iki dil iki insan “ deyimini, yabancı dilin önemi açıkça vurgulamaktadır.

Avrupa Ülkelerinde yabancı dil eğitimine başlama yaşında ülkelere göre farklılıklar görülmektedir. Erkuş ve Babayiğit’in (2014) Eurydice, 2012 den aktardıkları bazı Avrupa ülkelerinde 2011 yılında zorunlu yabancı dil eğitimine başlama yaşı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı. (2011 Yılı)

Sıra No	Zorunlu Yabancı Dil Başlama Yaşı	Ülkeler
1	5	Kıbrıs-Malta
2	6	İspanya-İtalya-Avustralya- Portekiz- Norveç- Hırvatistan
3	7	Fransa- Estonya- Polonya- Filandiya- İsveç
4	8	Bulgaristan- Çek Cumhuriyeti- Almanya- Yunanistan- Litvanya- Romanya- Slovakya
5	9	Danimarka- Letonya- Macaristan- Slovenya- Türkiye (2013 yılı:7)
6	10	Hollanda

(Eurydice, 2012)

Tablo 1 incelendiğinde, Avrupa ülkelerinde zorunlu yabancı dil eğitimine başlama yaşının 5 ile 10 arasında değiştiği görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı “Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’nde” yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı “Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır” şeklinde belirtilmiştir. Bu bağlamda öğrencilere bu becerileri kazandırmada ne kadar yeterli olduğu ve karşılaşılan sorunlar önemlidir. Avrupa Eğitim Komisyonu’nun 1995 yılında yayımladığı Öğrenen Topluma Doğru başlıklı Beyaz Bülten’de, en az iki yabancı dilde yeterli olmanın okullarda öncelikli olmasının gerekliliği bildirilmiştir. Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde olan ülkemizde İngilizce öğrenmek ve öğretmek bu yüzden daha önemli görülmektedir.

Bu çalışmalarda Türkiye’de yabancı dil öğretimi için incelenmiştir. İngilizce öğretimine ilkokul ikinci sınıftan başlanmasıyla İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınarak karşılaştırıldığı bir çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın alandaki böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir.

1.6 Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2014- 2015 öğretim yılında Şanlıurfa merkez ilçelerinden Eyyubiye ve Birecik ilçesinin ilçe merkezi ve köylerinde görevli 286 sınıf öğretmeni ve ilkokullarda 71 İngilizce dersini yürüten öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada kullanılan anket 35 madde ile sınırlıdır.
- 3) Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler kullanılan anketten elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İLKOKUL DÖNEMİNDE ÇOCUKTAKİ DİL VE GELİŞİM

Okul öncesi yıllarını içine alan ilk çocukluk dönemi; çocuğun aktif olarak çevresine yöneldiği, uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye çalıştığı ve temel becerilerin kazanıldığı bir dönemdir (Senemoğlu, 2005). Okul öncesi dönem 2-6 yaşlarında geçirilen çocukluk sürecidir. Bu dönem çocuklarının hayatında en önemli etkinlik oyundur. Zamanının büyük bir bölümünü akranlarıyla veya kendi kendine oyun kurarak geçirir. Hayali arkadaşları vardır ve hayal gücüyle oluşturduğu oyunlar oynayabilirler. Bir değneği at, tabanca, bebek olarak kullanabilir. Bu hayali arkadaşlar, çocuğun fiziksel, ruhsal, psikolojik ve bilişsel, duyuşsal gelişiminde yetersizlik olduğunu göstermez. Çocuk kendi oluşturduğu hayali arkadaşları çocuğun kendisini ifade etmesine konuşmasına ve dil gelişimine olumlu katkı sağlayabilir. Öz bakım becerisi olarak tanımlanan, tuvalete gitme, yemeğini kendisi yeme, elini yüzünü yıkama gibi ihtiyaçlarını karşılayabilir. Kurallara uymayı öğrenir. Bu dönemde çocuk, kız ise anne ile erkek ise baba ile özdeşim kurar. Çocuğun oyunlarında da bu özdeşim yansıtılır. Erkekler baba, kızlar anne rolünü oynamaya çalışır. Bu konuda meraklı olur ve sorular sormaya başlar. Merak en üst seviyededir. Merak ederek sordukları bu sorulara anlayabileceği şekilde, somut, anlamlandırabileceği şekilde net cevaplar verilmeli, cevaplar baştan savma yerine meraklarını giderecek şekilde olmalıdır. Bu merak döneminde çocuklara dil eğitiminin verilmesi onların ilgilerini çekeceği düşünülmektedir. Çocuğu sorduğu sorular yüzünden azarlamak, araştırma girişimlerine engel olmak, çocukta suçluluk duygusunun gelişmesine veya kimi cinsel sorunlara neden olabilir. Çocuk artık konuşmayı öğrendiği için bol bol soru soracaktır. Bu sorular iletişimin güçlenmesini sağlar. Kendi dilinde uyguladığı bu merak ve soru sorma şekli İngilizce öğrenimi içinde geçerli olacaktır. Bu nedenle çocuklara doğru telaffuzla birlikte ve soruların cevabının sabırlı bir şekilde verilmesi önemlidir. Çocuk dünyayı kendi konuşmalarıyla anlamaya çalışır.

Dil bu süreçte çok etkin bir rol oynar. Çevreden aldığı cevaplar onu destekleyici nitelikte olmalıdır ki ileride yetişkin bir birey olduğunda çekingenlikten ve içine kapalılıktan korumalıdır. İngilizce öğreniminde bu süreç çocuk için iyi değerlendirilmelidir.

Piaget'nin bilişsel gelişim alanına göre bu yaş işlem öncesi dönemdir. Dil gelişimi bilişsel süreçle birlikte ele alınmıştır ve bu dönemin en önemli özelliklerinden birisidir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar henüz soyut mantığı anlamazlar, bilgiyi zihinsel olarak kullanamazlar ve diğer kişilerin bu konudaki fikirlerini alamazlar. Cherry'e göre (2007) bu dönemdeki çocuklar sembollerini kullanmada ustalaşırlar. Dil gelişimi için sembol kullanımının önemli olduğunu vurgulamıştır. İngilizce öğretiminde de semboller, flash kartlar, kuklalar ve değişik görsel materyaller kullanılabilir.

İkinci çocukluk (ilkokul) dönemi 7-11 yaşları arasını kapsayan bu yıllar, çocuğun aile ortamından daha önce okul öncesi eğitim için çıkıp dış dünya ile daha çok iç içe olduğu akademik yaşantının başladığı bir dönemdir. Çocuk için artık ilkokul yılları başlamıştır. Okul öncesi yıllarda görülen fiziksel büyüme ve boy artışındaki yavaşlama 10-11 yaşlarına kadar devam eder. Çocuk birçok öz bakım ve öğrenme ihtiyacını kendisi karşılayabilir ancak yine de duyuşsal olarak anne ve babasının ilgi ve desteğine ihtiyaç duyar. Hatta bazen bu ilgi ihtiyacı kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebilmektedir. Okul yaşamında, ilkokuma yazma sürecinde, akademik yaşantısında ve sosyal ilişkilerinde başarılı olmak çocuğun kendisine olan güvenini üretkenlik ve çalışkanlığını geliştireceği için bir sonraki rol kazanımı dönemine sağlıklı geçiş yapacaktır. Bu dönemde çocuk çok hareketlidir. Bitmeyen bir enerji ve heyecan taşır. Genellikle kurallara uyumlu, grupla iletişim ve etkileşim içindedir. Yaşitları önem kazanmıştır. Mantıklı düşünmeye başlar. Bellek ve dil becerileri gelişir. Bu dönemde çocukların öğrenmeye istekli olması önemli olduğu için, dil gelişiminde ne kadar destek verilirse o kadar çok İngilizce öğrenimi olacağı düşünülmektedir. Bu dönemde çocukların hafızaları, İngilizce kelime öğrenmeye ve ezberlemeye daha uygun olduğu söylenebilir. İngilizce öğretimini bu dönemde oyunlarla, şarkılarla, görsel materyallerle ve günlük konuşma diline uygun bir programla uygulanması İngilizce öğrenimini

olumlu etkileyeceği çıkarımına ulaşılabilir. Bu nedenle İngilizce öğrenme yaşı erken yaşlara düşürülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Piaget'e göre çocuğun eliyle tutup gözüyle gördüklerini anlamlandırabildiği dönem somut işlemler dönemidir. Somut işlemler dönemi 7 yaşında ortaya çıkar ve yaklaşık 11 yaşına kadar sürer. Bu zaman süresince, çocuklar zihinsel işlemleri daha iyi kavrar. Bu dönemde çocuk gözüyle gördüğü, eliyle tuttuğu kavramları anlayabilir. Gözüyle gördüğü, içinde yaşadığı olaylar ile ilgili mantıklı düşünmeye başlar. Bu nedenle İngilizce öğretiminde günlük olayların sınıf ortamında uygulanması dil gelişimini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Enerji başta toplandığı için eliyle tutup gözüyle göremediklerini anlamlandırmada zorluk çeker. Bu dönemdeki çocuklar özellikle özel bir olayı genel bir ilkeyle ilişkilendirme ile ilgili bütünsel düşünme mantığı kullanmada başarılıdır. Ancak bu çocuklar genel bir ilkeyi özel bir olayın sonucunu belirlemek amacı ile kullanmada güçlük çekerler (Cherry, 2007). Dil öğretiminde de bu özellikten yararlanılabilir parçalardan bütüne doğru bir dil öğrenimi sergilenerek yabancı dil öğretiminin temelleri atılabilir. İlk önce İngilizce kelimeler sonra cümleler öğretilerek ya da yapısal bazı kalıp cümleler öğretilerek dil öğrenimine katkı sağlanabilir. Ayrıca oyun ve drama etkinliklerinden yararlanılarak İngilizce öğretimine destek sağlanabilir.

2.2 Dil

Yeryüzündeki diğer canlılardan farklı olarak kendimizi ve duygularımızı anlatmada ilk olarak dili kullanırız. Bundan da en iyi şekilde faydalanabilmesi içinde gelişmiş bir dil becerisine sahip olunması gerekir.

Dil bir konuşma ve anlaşma aracıdır (Kaplan, 1999). Dil, zihinsel süreçlerin bir parçası olarak iletişim ve düşünme amaçlarıyla, sembollerin kullanılması ve anlaşılması becerisidir. İnsan dil kullanmaya yatkın olarak doğmaktadır (Turan, 2000). Aynı zamanda dil, insanların düşünce, duygu, tutum ve kültürel değerleri öğrenmelerinde ve öğretmelerinde önemli bir iletişim aracıdır (Ülgen ve Fidan, 1997). İletişimin başlangıcı dili etkili kullanabilmekten geçer. Düşüncelerini duygularını ifade etmek dil ile olur.

Abacıoğlu'na göre (2002) dünyaya açılma, farklı kültürlerle, farklı insanlarla etkileşime geçmek için o dili bilmek gerekmektedir. Dil, düşünce

alışverişini sağlamaktadır. Öğrenilen farklı bir dil sayesinde başka toplumların ve milletlerin düşüncelerini, bilimlerini, teknolojilerini, kültürlerini ve sanatlarını tanıyarak etkileşim sağlayabiliriz. Farklı ülkelerle iletişim kurmak, yenilikleri izlemek, onun olumlu yanlarından yararlanmak ve olumsuz etkilerinden korunmak için en az bir yabancı dil bilmek ve kullanmak zarurettir.

Küçük'ün (2006) Yavuzer'den (1993) aktardığına göre dil, çocuğu benmerkezcilikten uzaklaştırıp, onun toplum içinde başkalarıyla iletişim ve ilişkilerini yürütebilen bir kişi olmasını sağlayan, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendisini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır. Alpöge'ye göre (1991) çevresini, kendisi için anlamlı kılabilmek ve öğrenebilmek için düzene, yetişkin kadar çocuğunda gereksinimi vardır. Çocuk yetişkinden farklı olarak, hızlı bir gelişme içindedir. Çocuk için önemli olan kendisinin birey olarak kabul edilmesidir. Çocuğun kendisiyle konuşulması ve buna cevap vermesi için cesaretlendirilme ihtiyacındandır (Turan, 2000). Çocuk sorularına cevap alabildiği sürece dili kullanacak ve iletişimini geliştirecektir.

Hisar'a göre (2006) çocukların erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamalarının dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı savunulmaktadır. Aynı zamanda ne kadar erken bir dili öğrenirlerse o dili anadiline yakın telaffuz edebilmeleri de kolaylaşmaktadır. Öğrenilen dilin kendi içinde doğru kullanımı önemlidir. Öğrenilen dilin başka bir dil ile karıştırılarak verilmesi yabancı dil öğreniminde istenilen hedefe ulaştıramaz. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan birisinin bu durum olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretimi, yabancı bir ülkenin dil bilgisini ve kurallarını öğretmekle sınırlı kalmaz. Öğrencinin yabancı bir dünyaya kapı aralaması, bu kapı aracılığıyla yabancıları, yabancı kültürleri tanıyabilmesi, anlayabilmesi, öz kültürün, öz olanın ayırtına varması ve olaylara, insanlara bakış açısını genişletmesini sağlar. Bu nedenle, okul yaşamı süreci içerisinde ve küçük yaşlarda öğretilen yabancı dil bilgi ve becerisi, bu olanakların gerçekleşmesine katkıda bulunabilir (Genç,1999). Yeni bir dil öğrenmek çocuklara yeni bir kapı aralayacağı için ilkokul dönemindeki çocuklarında da yeni konulara merakı yüksek olduğundan dolayı yabancı dil

öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Onların ilgi ve beklentilerine ve ihtiyaçlarına göre öğretimin yapılması yabancı dil öğrenmeyi amaca yakınlaştıracaktır.

Bu konuda dikkat edilmesi gereken şey, çocuklara yabancı dili öğretmekle büyüklere yabancı dili öğretmek arasında çok büyük farklılıklar olmasıdır (Hisar, 2006). Somut işlemler döneminde olan çocuklar soyut kelime ve kavramları anlamada sorun yaşayacakları yetişkinler için kullanılan yöntem ve teknikler, çocuklar için kullanıldığında katkı sağlamayacaktır. Çocukların ihtiyaçları, beklentileri, ilgileri, psikolojik ve bilişsel gelişimleri yetişkinlerden tamamıyla farklıdır. Çocuklarda ben merkezli düşündükleri için her şey onlar içindir. Kurallarla, açıklamalarla ve kendilerinin ilgilendirmeyen, onlara yabancı olan konularla ilgilenmezler.

İlkokuldaki çocuklar oyun çağındadır. Öğrenme öğretme sürecinde oyunlar, şarkılar, tekerlemeler gibi ilgili etkinlikler ilgilerini çeker, öğrenmeye daha dikkatli yaklaşmaktadır. Şarkılar ve oyunlar kendi dünyalarına yakın olduğu için yabancı dilde de bunu öğrenmeleri kolaylaşır. Çocuklar eğlenceli buldukları oyun, şarkı ve etkinliklerle çok şaşırtıcı bir biçimde öğrenirler. Bu öğrenmeleri grameri (dil bilgisini) çok iyi bildikleri için değildir. Etkinliğe duydukları ilgi onları öğrenmeye sevk ettiği içindir (Hisar,2006). Oyunlar ve etkinlikler ne kadar ilgi ve istek uyandırıcı olursa dersler öğrenmede bir o kadar zevkli olacaktır.

Çocukların büyüklere göre daha basit bir dünyası vardır ama çocuklara öğretmenin basit olduğu anlamına gelmez. İlkokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerimizin çoğu, çocukların öğrenme özelliklerine uygun hazırlanmamış olan ders kitaplarını takip etmektedir. Hazırlanan kitaplar öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenci için ilgisini çekmeyen, can sıkıcı ve içinde bulunmaktan hoşlanılmayan bir durumdur. Bu ortam da öğrencilerin daha çok istenilmeyen öğrenci davranışlarına yönelmesine neden olmaktadır (Başar, 2011). Bunun için ise, ilgiyi isteği meydana getirecek yeni yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Öğrencilerin ilgilerini çekmek ise ancak onların ilgi alanlarını bilmekle mümkün olmaktadır. Sadece ders kitaplarını takip etmek öğrenmede eksikliklere yol açmaktadır. Lise ve ya üniversiteye kadar gelmiş bir öğrencinin hala İngilizceyi konuşamıyorum demesi

sistemde yanlışlıkların olduğunu göstermektedir. Bu yanlışlıkları gidermek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan bir tanesi çocukların teknoloji kullanarak kendilerini ve dillerini geliştirebilecekleri Dyned (Dynamic Education) İngilizce dil eğitim sistemidir. www.myingilizce.net adresinde Dyned şu şekilde açıklanmaktadır. Dyned, bilgisayar temelli bir eğitim sürecini içerir ve bu güne kadar geliştirilmiş en kaliteli Yabancı Dil Programıdır. Görsellik, öğrencinin işlenen konuyu içinde bulunulan mevcut koşullardan kolaylıkla anlayabilmesini sağlayan öğeleri içerir. Bu da dili “anlamlandırmaya” ve doğru olarak “öğrenmeye” yol açar.

Klasik sınıf içi eğitimle bilgisayar destekli yabancı dil eğitimini karşılaştırdığımız zaman her öğrencinin karşı karşıya kaldığı bireysel eğitim süreci bilgisayar destekli eğitim ile çok üst seviyelere çıkar. Bunun ana nedeni her öğrenci bir öğretmen diye düşünebileceğimiz bilgisayarın başına geçtiği zaman öğrenci dersin sonuna kadar öğretmeniyle baş başadır ve karşı karşıya kaldığı problem çözme, analiz yapma, sentezleme oranı ve cevap vermek zorunda olduğu soru oranı klasik sınıf içi eğitimiyle karşılaştırıldığında aradaki fark açık olarak görülebilecektir.

Dyned programının en önemli özelliklerinden birisi de öğrenciyi sürekli aktif halde bulunmaya zorlamasıdır. Bunu yaparken öğrencinin seviyesini sürekli kontrol eder, iletişimseldir (Interactive) ve öğrencinin doğruyu kendi mantığıyla bulmasına yardımcı olur. Öğrenci bilgisayarı başında kaldığı süre içinde yaptığı her davranış sistem tarafından kayda alınarak öğretmenleri tarafından öğrencinin değerlendirmesinde yardımcı olur. Öğrencinin herhangi bir soruya yanlış bir cevap vermesi durumunda öğrenciye cevabın yanlış olduğuyla ilgili görsel, işitsel ya da yazılı bir komutla cevabını yenilemesi istenir. Eğer öğrenci hatasında ısrar ederse program öğrenciye ‘bugün bu kadar yeter’ der ve öğrencinin başka bir programa devam etmesini ister. Ayrıca öğrencinin cevaplandıkları doğru ve yanlış oranına göre soru zorluk seviyesini ayarlar ve öğrencinin moralinin bozulmasına yol açacak bir duruma getirmez. Dyned aynı zamanda eğlencelidir çünkü her zaman farklı sorular ve durumlarla ve karakterlerle karşılaşır. Zaman zaman şarkılar ve oyunlar da oynana bilir ve bunun tamamı yabancı dil eğitimi kapsamı içindedir. Dyned,

hemen hemen bütün yabancı dil öğrencilerinin büyük sorunu durumundaki aksan, diksiyon ve tonlama ile ilgili problemlerini de çözmeye yönelik donatılara sahiptir.

Ana dilimizi edinirken dinleme, ses çıkarma, konuşma ve yazma diye sıralarsak yabancı dil edinimi de bu şekilde kazanırız. Kısacası anadil öğrenimini nasıl sağlıyorsak Dyned programı da buna yakın bir gelişim sağlamaktadır.

Çocuklar doğduktan itibaren dinlemeye başlarlar. Başlangıçta belli sesler çıkartırlar fakat konuşamazlar. Konuşabilmeleri için belli zaman ve aşamalardan geçmek zorundadırlar. Bu süreç içerisinde çocuk öncelikle çevresindeki kişileri ve sesleri dinler. Daha sonra sesler çıkartmaya başlar. Çocuk dili konuşma biçimlerini dinleyerek ve takip ederek, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Konuşma biçimleri öğretim şekilleri kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanmalarında ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarında destekleyici olmalıdır. Dil, akranlar arasındaki, çocuklar ve yetişkinler arasındaki ve yetişkinlerin kendi aralarındaki tüm etkileşimlerin en önemli etkileşim aracıdır (Güven ve Bal, 2000). İletişimin devamlılığı için dil çok önemlidir ve doğru kullanılması gerekir.

Dil yeteneğinin gelişimi diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, düzenli bir sıra izlemektedir. Küçük'e göre (2006) çocuklar üzerinde yayılan dil gelişim araştırmaları, konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde tüm dünya çocuklarının temelde aynı dil bilgisi (gramer) kurallarını kullandıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların hemen hemen hepsi sözcüklerini ortalama 12-18 ay dolaylarında söylemektedirler. Dört yaşına geldiklerinde düzenli cümleler kurmaktadırlar. Altı yaşındaki bir Amerikalı çocuğun sözcük dağarcığı 8.000- 14.000 sözcüğü içermektedir. Bu da bir yaşından altı yaşına kadar sözcük dağarcığına her gün 5- 8 sözcüğün eklenmesi anlamını taşımaktadır. Yavuzer'e göre (1993) kelime öğrenimi arttıkça iletişim ve etkileşim de verimli olmaktadır. Solak ve Demirci'ye göre (2015) dil bilimciler erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların problem çözme yetilerinin de çok güçlü olduğunu, çocukta kıvrak zekâyı geliştirdiğini ve anadilinde de anlama kabiliyetini arttırdığını ifade etmektedir

Karşımızdaki kişiyi anlamak, kendimizi anlatmak, dostça ilişkiler kurmak ve bunun gelecek nesillere aktarılmasını sağlayabilmek için bireylerin ve toplumların sürekli birbirleriyle iletişim içerisinde olması gerekmektedir. Sayı Kaplan'a göre (2013) iletişim bireylerin çevresiyle etkileşimine ve öğrenmesine dil ve düşünce gelişimi temel oluşturmaktadır. Dil, bireylerin düşünce, duygu, istek ve deneyim gibi yaşantılarını birbirlerine aktarabilmesi ve dış dünyayı yorumlayabilmesini sağlayan bir araçtır. Dil, düşünce gelişiminde rol oynar ve düşünceyi yansıtır. Bu yüzden, dil becerileri, bireylerin dinleme ve yönergeleri yerine getirmelerini sağlayan alıcı dil ve çevresindeki bireylerle etkili bir biçimde konuşmalarını ve sözel iletişim kurmalarını sağlayan ifade edici dilden oluşmaktadır. Anadilin dört temel becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma da bu yetkinliğe ulaşmada araç olarak algılanmaktadır (Keçik, 1990). Kısaca dil denildiğinde iletişim, iletişim denildiğinde dil akla gelmektedir dil ile iletişim birbirini tamamlayan iki unsurdur. Bu becerilerimiz dinlemeyle başlar, sonra konuşmayla devam eder. Okul döneminde yazmayı öğrenerek en sonda yazmayla noktalarız.

2.3 Türkiye'de İngilizcenin Programa Girişi

Toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin tarih boyunca devam eden yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur. Seçkin'e göre (2011) günümüzde dünya dili haline gelmiş İngilizce uluslararası bilimsel, ticari, sosyal, sportif ilişkilerde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Seçkin'in UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalardan aktardığına göre en az 60 ülkede İngilizcenin resmi ya da yarı resmi dil olarak konuşulduğunu, bilim adamlarının üçte ikisinin çalışmalarını İngilizce yazdıklarını, İngilizcenin bilgi depolanması ve iletilmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Crystal'a göre (1997) ilkökul ve ortaokul kademesinde 50 milyon ve lise kademesinde düzeyinde 80 milyon öğrenci ikinci bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmektedir. Türkiye'de de İngilizce en yaygın olarak öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olma özelliğine sahiptir. Okullarda

öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%98,4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir. Almanca ve Fransızca ise, birinci yabancı dil olarak fazla tercih edilmemekte (%1,6), daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (Genç, 1999). Geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmalarda İngilizcenin yaygın olarak kullanılması yaygın olarak öğrenilmesini gerektirmektedir.

Günümüzde yaygın olarak bir programın öğelerinin hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olduğu kabul edilmektedir (Alkan ve Arslan, 2014). Bu yaygın kabulden yola çıkarak program geliştirme “programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 2010). Alan yazında üzerinde önemle durulan program geliştirme modellerine bakıldığında, bu sürecin son aşamasının programın değerlendirilmesi olduğu görülmektedir (Wulf ve Schave, 1984). Demirel’e göre de (2010) değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi yürütülen bir programın uygulanmasının değerlendirmeye alınması son derece önemlidir. Program değerlendirme süreci, değerlendirme yapacakların değerlendirme yapmada deneyim, bilgi ve becerileri, değerlendirme yöntemlerine, bakış açılarına göre farklı şekillerde olabilmektedir. Bu farklı yapılandırılan değerlendirme süreçleri temel alınan unsura göre amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş biçimde görülebilir. Adı geçen değerlendirme yaklaşımlarının çoğu program değerlendirme çalışmalarını programın uygulandığı ortam görülmeksizin ve insan etkeni eksik bırakılarak yürütmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012). Ancak katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının amacı bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentileri, sorunları ve çözümleri gözlemlemek ve tanımlamaktır.

Eğitim öğretim sürecinde yabancı dil öğretiminin uzun bir geçmişi vardır. Osmanlı Devletinde dil öğretimi genellikle dini amaçlarla yürütülmüştür (Işık, 2008). Yabancı dil eğitimi Arapça ve Farsça ağırlıklı olarak medreselerde yürütülmekte olduğu görülebilir (Özkan, 2010). Tanzimat’ın ilanından sonra muasır medeniyetin Batıda olması nedeniyle gelişmeleri takip edebilmek, muasır medeniyete ulaşabilmek, onları siyasi,

askeri ve ticari açıdan izleyebilmek adına Avrupa dillerinin öğretimi önem kazanmıştır (Işık, 2008). 1856 yılında imzalanan ıslahat fermanının ardından öğretim dili Fransızca olan Galatasaray Lisesi gibi 1863 yılında da öğretim dili İngilizce olan Robert Koleji açılmıştır ve Cumhuriyet'in ilanından sonra da modernleşme ve batılılaşma hareketleri Avrupa ve Amerika ile yakın bağlar kurulmasına yol açmıştır (Kırkgöz, 2007). Böylece bir Batı dili olan İngilizce ülkemizde önemli bir yol kat etmiştir. Ancak konu ilköğretim bağlamında ele alındığında, bir yabancı dilin ilköğretim programlarına girmesinin üzerinden çok da zaman geçmemiştir. 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte ilköğretim ve ortaokulların kademelerinin yerini ilköğretim okulları almıştır. İlköğretim I. Kademe ve II. Kademe olarak ayrılmıştır. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak yabancı dil olarak İngilizce benimsenmiştir. İngilizce dersleri kesintisiz eğitimle birlikte I. Kademe 4 ve 5. sınıflarda yerini almıştır (Kırkgöz, 2008). Türkiye'de program değişikliğinin yapıldığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yabancı dil dersi 4 ve 5. sınıflarda yer almıştır (Yetkin ve Daşcan, 2010). Yenilenen programda yabancı dil dersleri 4 ve 5. sınıflarda haftalık üçer saat, 6, 7, 8. sınıflarda ise dörder saat olarak programda yer almıştır.

Kamuoyunda 4+4+4 sistemi olarak uygulama 11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete' de yayınlanan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile birlikte ilköğretim ve ortaokul birbirinden ayrı müstakil yapılara dönüşmüştür. Lise öğrenimi de zorunlu hale getirilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Bu yapılanma sırasında yabancı dil derslerinin 4 ve 5. sınıflarda okutulması devam etmektedir. 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu'nun 6 sayılı kararıyla İngilizce dersleri 2 ve 3. Sınıfta başlamıştır.(Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Bu kararla birlikte, ilk ve ortaokullardaki İngilizce dersleri 2 ve 5. sınıflarda 2013-2014; 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda 2014-2015 ve 8. sınıflarda da 2015-2016 öğretim yılında uygulanması öngörülmüştür. 2016-2017 öğretim yılından itibaren de beşinci sınıfların İngilizce ağırlıklı geçiş sınıfı olması düşünülmektedir.

2.4 Ana Dil Edinimi

Dil, bireyin var olan, içinde yaşadığı toplumda yer edinebilmek amacıyla sağlıklı iletişim kurabilmesinde ve sosyalleşmesindeki en önemli vasıtadır (Taş ve Okur, 2015). Ergin'e göre (2004) dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden kurulmuş bir sosyal bir müessesedir. Ana dil, ilk olarak dinlemeyle başlayan, öncelikle ailede öğrenilen, daha sonra okullar aracılığıyla öğretimi sağlanan dildir (Solak ve Semerci, 2015). Dilinde bir gelişim süreci olduğu ve bu süreç hem ana dilde hem yabancı dilde aynı olduğu söylenebilir.

Korkmaz (2007) dili, insanların birbiriyle diyalog kurma, günlük yaşamın bir parçası olarak haberleşme amacıyla kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden kurulu çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir. Bu sistem her dilin sembollerinde farklıdır fakat iletişim için kullanıldığında ortak anlam çıktığı söylenebilir.

Aksan (2000), dili 'varlığın evi', bireyin kimliği ve kişiliği olarak tanımlamaktadır. En gelişmiş iletişim süreci olan dil insanı insan yapan diğer canlılardan farklı kılan niteliklerin başında gelir; onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Aynı zamanda farklı kültürlerin birbiriyle ilişkisini ortak dil olan İngilizce sağlayabilir.

Kullanılan dil, şaşırtıcı derecede esnek ve üretilebilir bir yapıya sahiptir. Çocuklar anlamsız birçok sesten binlerce anlamlı kelime, hece ve ifadeyi dilbilgisi kuralı ile birleştirerek birçok mesaj oluşturabilir. İngilizce öğretiminde de aynı olduğu düşünülür. İngilizce öğrenen çocuk İngilizceyi kullanırken kendi anlamlandırıldığı şekilde çıkartır. Etrafında bulunan öğretmen ve ya yetişkin onun konuşmasını pekiştirirse İngilizceyi tekrarlama ve öğrenme hızı değişebilir. Ayrıca çocukların birçok durumda söyledikleri sadece söylenenlerin ve işitilenlerin bir tekrarı değildir. Dil; gördüğümüz, işittiğimiz, yaşadığımız olayları anlatmakta kullandığımız

yaratıcı bir alettir (Hisar, 2006). Sesler ve heceleri birleştirerek de dile çeşitli katkı sağlamaktadır.

Çocuklar için çekici bir süreç olan anadili kazanımı sayesinde çocuklar etrafındakileri anlamaya çalışırken aynı zamanda cisim, ses ve kavramları birbirleriyle ilişkilendirmeyi öğrenirler. İngilizce öğretiminde de sesleri ve cisimleri birbiriyle ilişkilendirdiklerinde kelimelerin zihinde kalıcılığı artabilir. Bu ilişkilendirme aşamasında da dili öğrenen bireyler dilde anlam bulma kazanma amacına yönelik bilinçaltı bir zihni etkinlik süreci içerisine girerler. Bu bilinçaltı zihni süreç ‘ dil edinimi’ olarak adlandırılır (Hisar, 2006).

Dil edinimi, gerçek mesajların alınması yoluyla dil edinilen kişinin doğal ortamında gerçekleşir. Bireyin doğuştan itibaren dil edinimi onun birinci hatta ikinci yabancı dili öğrenmesinde temel oluşturmaktadır. Erken yaşta yabancı dil edinimi, ağırlıklı olarak taklide dayanır veya doğal olarak gerçekleşir. Ana dil eğitiminde hiçbir şekilde öğretim söz konusu değildir. Çocuğun dil gelişiminde; insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, çevre ve çocuğun içinde bulunduğu kültür etkilidir.

Klasik koşullanma kuramına göre; çocuk değişik sesler çıkardığında çevresindekiler tarafından kucaklanarak gülümseyerek veya başka yollarla davranışı pekiştirilir. Bu pekiştirmeden dolayı çıkarttığı sesleri tekrarlar. Böylece çocuğun kendiliğinden çıkarttığı ses pekiştirme sayesinde kullanım durumuna dönüşür.

Çocuk anadili öğrenirken dilbilgisi kurallarını bilmez ama yine de iletişim kurarak öğrenir. Öyleyse bir yabancı dil de bu şekilde öğrenilebilir. Somut işlemler döneminde olan ilkökul çocukları anadillerini etkili olarak kullanabilirler fakat soyut kavramları açıklayamazlar. Soyut kavram ve deyimlerin somut yollarla açıklanması gerekir (Senemoğlu, 2005). Hisar’ın Scott ve Ytreberg’den aktardığına göre (1991). 8-10 yaş grubu çocuklarda temel kavramlar oluşmuştur. Gerçekle hayali birbirinden ayırt edebilirler. Sürekli soru sorarlar. Bir şeyi neden yapıp neden yapmak istemediğiyle ilgili bir görüşleri vardır. Sınıfta olup bitenleri doğru mu yanlış mı olduğunu takip eder ve öğretmeni verdiği kararlarla ilgili olarak sorgular. Arkadaşları ile grup çalışması yapabilir ve onlardan bir şey öğrenebilirler. Bunlar

çocukların genel dil gelişimin gösterir. Fakat ana dili öğrenme ile yabancı dili öğrenme arasında birçok benzerlikte vardır.

2.5 Yabancı Dil Edinimi

Gittikçe küçülen dünyada meydana gelen siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmelerin yanında bilimsel ve teknolojik olarak da birçok gelişme meydana gelmektedir. Bu gelişmeler sadece bir ülkede değil birçok ülkede oluşmaktadır. Bu gelişmeleri takip edebilmek içinde ortak bir dil olan İngilizce kullanılmaktadır. İngilizce, ülkemizde de yaygın olarak öğretilen yabancı dildir. Evrensel bir dil olması nedeniyle İngilizceyi bilmek ve anlamak gittikçe daha da önemli hale gelmiştir. Türkiye’de İngilizce öğrenme isteği çok fazla olmasına rağmen eğitim sistemindeki yanlışlıklardan dolayı yıllarca İngilizce eğitimi alınmasına rağmen hala yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Uzun yıllar İngilizce veya başka bir dil eğitimi almasına rağmen öğrendiği yabancı dili konuşamayanlarda olabilir. Bununla ilgili çok fazla araştırma yapılmaktadır. Elde edilen bilgilerden erken yaşta yabancı dil edinme konusu oldukça önemlidir. Çocuklar yeni şeyler öğrenmekte isteklidirler ve keşfetme yetenekleri yüksektir. Söylenilenlerin farklı mı aynı mı olduğunu fark edebilirler. Aksan, ritim ve konuşma biçimini ayrıntılı bir şekilde yakalayabilirler. Fakat yetişkinlerin yaşamışlıkları, dil öğrenmeye karşı içsel bir şekilde oluşturdukları öğrenme güçlükleri dilin aksan, ritim ve konuşma biçimini tam olarak yakalamalarına engel oluşturmaktadır. Yetişkinlerin yanlış yapma korkusu yüksek olduğu için yabancı dil öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Oysaki küçük yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlayan çocuklar, farklı bir dilin var olduğundan haberdar oldukları için ana dillerini daha kolay anlaya bilmektedir. Yabancı dil öğrenen çocukların dünyaya bakış açıları farklılaşır (Küçük,2006).

Yabancı dil öğretimi her yaşta yapılabilmesine rağmen her yaş grubunda öğretimi farklılaşır. Erken yaşta dil öğrenilmeye başlanırsa dil edinimi daha hızlı ve kalıcı olmaktadır. Ülkemizde de erken yaşta dil öğretimi oldukça önemlidir. Demirezen’e göre (2003), dil öğrenmek için çocuklarda kritik dönemlerin olduğu bu kritik dönemlerde okul, aile ve çevrenin gerekli

işbirliği olmazsa dil öğretiminde çok büyük sorunlar ortaya çıkabilecektir. Yule (2006) kritik dönemi şöyle tanımlamaktadır: “ Çocukluk döneminde insan beyninin girdileri almaya ve belirli bir dili öğrenmeye en hazır olduğu bir dönem vardır. Bu da kritik dönem olarak bilinir”. Ergenliğe kadar olan bu dönem, gerek anadil gerekse yabancı dil öğretiminde ‘kritik yaş dönemi’ veya hassas dönem diye adlandırılır. (Akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014). Littlewood (1988) ve (Mirici, 2001) beynin daha esnek olduğunu dil öğreniminin gerçekleşmesi için uygun bir dönemin olduğunu ve bu dönemin ergenlik çağına kadar devam ettiğini ve daha sonra bu sürecin yavaşladığını söylemektedir. Dolayısıyla yetişkinler doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin doğal sürecinden çıktığını söylemektedir. Bu nedenle yaş faktörünün ve zihin gelişiminin dil öğrenimi üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yaşın ikinci dil öğrenmeye etkisine ilişkin pek çok birbirine zıt sonuçlara ulaşan ve karşıt görüşleri savunan çalışmalar alan yazında bulunmaktadır. Çalışmalardan bazıları “ne kadar erken o kadar iyi” görüşünü savunurken; bazı çalışmaların ise yaşın ikinci dil öğrenme üzerinde abartıldığı kadar bir etkiye sahip olmadığını savunmaktadır. Hatta kritik dönem kavramının anadil konuşucusu telaffuzuna erişmede etkisinin büyük olduğunu ama daha geç dil öğrenenlerle karşılaştırıldığında erken yaş dil öğrenenleri üzerinde diğer becerilerin gelişimine etkisinin az ya da hiç olmadığı da savunulan bir diğer görüştür. Hatta daha geç yaşta dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinin başında öğrenme hızlarının daha fazla olduğu ve dilbilgisi yapılarını daha iyi öğrendikleri de kimi çalışmalarda savunulmaktadır (akt. Cook, 1994; DeKeyser, 2000; Littlewood, 1988; Marinova-Todd, Marshall ve Snow, 2000; Munoz, 2010; Newport, 2006; Yule, 2006). Yapılan çalışmalara göre çıkan sonuçlar bazen erken dil öğrenimini desteklerken bazen desteklemeyebilir. Bu da tamamen çalışmaların neyi amaçladığı ile doğru orantılıdır.

Lambert’e göre (1972) anadil edinimini kazanmaya başlayan çocuk kritik yaş dönemini geçirmeden yabancı dil eğitimine başlarsa ilerideki eğitim hayatında akranlarına göre daha başarılı olmaktadır. Bu kazanım bilişsel gelişimi de etkileyeceği için her iki gelişimi olumlu etkiler. Problem çözme becerisini geliştirir. Çocuğun dış dünyayı algılamasına ve onunla

etkileşime girmesi bilişsel sürecin gelişiminden hem etkilenir hem de bilişsel gelişimi etkiler.

Anşin'e göre (2006) erken yaşta verilen yabancı dil öğretiminin çocukta kıvrak zekâyı geliştirdiğini ve anadilinde de anlama kabiliyetini arttırdığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi öğrencilerin 5 yaşından sonra kabaca anadil edinimlerini kazandıktan sonra verilebilir. Yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlanırsa dili öğrenmek o kadar kolaylaşır.

Yabancı dil öğretiminde sırasıyla kazanılması gereken, dinlediğini anlama-dinleme, konuşma, okuduğunu anlama-okuma ve yazma becerileri olmak üzere kazanılması gereken dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminde kazanılması gereken en önemli beceriler dinleme ve konuşma becerileridir (Od, 2013). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde ilk olarak üstünde durulması gereken ve en zor gelişen dil becerisi “dinlediğini anlama”dır. Yabancı dil öğretiminde kişi ilk olarak duyar, sonra konuşur, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenir. Bu bağlamda, dil öğreniminde ilk öğrenilen beceri dinleme becerisidir. Dinleme ve konuşma becerilerini birbirlerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü bu iki beceri iletişimde birbirlerini tamamlayan unsurlardır (Od, 2013). Bütün beceriler birbirinden etkilenir. Dinleme konuşmaya, okumanın yazmaya etkisi vardır.

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

İlköğretimde öğrenmeyi güçlendirmek için öğrencilere öğrenme işinin faydalı olduğu hissettirilmeli, dersin veya etkinliğin amacı anlatılmalı, hayal dünyaları beslenmeli ve öğrenciler başarılı olabilecekleri konusunda yüreklendirilmelidir. Öğrenme işinin faydalı olduğunu ve başarabileceklerini hissetmek öğrencilerin motivasyonunu ve kendine güven duygularını güçlendirirken, hayal dünyalarının beslenmesi onları yaratıcı hale getirmekte ve meraklarını uyandırmaktadır (Hayes, 2008). Hayal dünyası gelişen öğrenci meraklı hale gelerek dil öğrenmede istekli olabilir. Bu isteklilikte öğrenme kalıcılığını ve iletişimde farklı bir dil kullanma isteğini artırabilir. Türkiye de Avrupa Birliği (AB) ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda eğitim konusunda da uyum çalışmalarına başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının, Avrupa Konseyi Yaşayan Diller bölümünün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2014).

2.6 Yapılan Araştırmalar

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen başka bir çalışma Bozavlı (2015) tarafından yapılmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan diğer araştırmalara paralel olarak öğretmenlerin ilkökul ikinci sınıfta İngilizce dersinin verilmesini destekledikleri ve çocukların İngilizce öğrenmeye karşı istekli oldukları tespit edilmiştir. İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması ve bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin uygun olmaması dersin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerdir. Öğretmenler bu yaş seviyesi çocuklara İngilizce öğretmek açısından tecrübesiz olduklarını fakat bu eksikliğin zamanla giderilebileceğini vurgulamışlardır.

Merter, Şeker ve Bozkurt (2014), “İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilkökul ikinci sınıf İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Öğretmenler ilkokul ikinci sınıfın bilişsel hazır bulunuşluk düzeyi açısından İngilizce öğretimi için uygun olduğunu, ders kitaplarında yer alan kart ve posterlerin kullanışsız olduğunu, ders kitaplarındaki etkinliklerin soyut kaldığını ve güncel olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca İngilizce öğretiminde şarkı ve dinleme metinlerinin öğrencilerin derse ilgisini artırdığını vurgulamışlardır ancak öğretim açısından şarkı ve dinleme metinlerinin zayıf kaldığını vurgulamışlardır. İngilizce öğretmenleri, teknolojik alt yapının yetersiz olmasının ders işlemede sıkıntı yarattığını, teknolojik alt yapının yeterli olduğu yerlerde görev yapan öğretmenlerin ise derslerin verimli geçtiğini öne çıkarmışlardır. İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf öğrencilerini değerlendirirken ders içi katılım, soru cevap etkinlikleri ve gözlem yoluyla değerlendirdikleri bulunmuştur.

Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014) tarafından gerçekleştirilen, ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi ve ikinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenleri ikinci sınıf İngilizce dersi programına karşı genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da Merter, Şeker ve Bozkurt (2014)'un araştırmasına paralel olarak öğretmenlerin programdaki kazanımların öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişim düzeylerine uygun olduğu görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler en sık kullanılan teknikten başlanarak eğitsel oyun, drama, grup çalışması, Tüm Fiziksel Tepki, soru-cevap, bilgisayar destekli eğitim, gösterip yaptırma şeklinde sıralanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandığı etkinlikler en çok kullanılanlardan en az kullanılanlara doğru dinleme ve şarkı söyleme, konuşma, kes yapıştır, boyama, dans etme-ritim tutma, eşleştirme ve yazma olarak sıralanmıştır. Programda belirtilen süreler konular için öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur. Ayrıca programda önerilen ölçme ve değerlendirme türleri öğretmenlerin çoğu tarafından uygun veya kısmen uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler yeni programı tanıtıcı bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğrencilerine nasıl İngilizce öğretecekleri hakkında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Hişmanoğlu (2012), yaptığı araştırmada İngilizce Öğretmenliği bölümündeki ileri düzey öğrencilerin İngilizce telaffuz öğrenmek veya geliştirmek için kullandıkları stratejileri, başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce telaffuz öğrenmek için kullandıkları stratejilerin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başlıca kullandıkları stratejilerin hafızada tutma, bilişsel, dengeleme, üst biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler olduğu tespit edilmiştir. İleri düzey öğrencilerin kullandıkları alt stratejilerde kendini değerlendirme, birinci sınıf öğrencilerinde ise akran işbirliği stratejileri en çok kullanılan telaffuz öğrenme stratejileri olarak öne çıkmaktadır.

Başarılı ve başarısız öğrencilerin telaffuz öğrenmek veya geliştirmek için kullandıkları stratejiler arasında iki strateji bakımından (üst biliş ve kaygı azaltmak için duyuşsal-kara mizah kullanmak) anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Alt-ana stratejilerde ise sadece kendini değerlendirme stratejisinde iki grup arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Seçkin (2011) “İlköğretim 4. Sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmen görüşleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin uygulama aşamasında karşılaştıkları güçlükler nedeniyle programa karşı olumsuz görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme düzeylerinin yeterli olmadığını programın uygulamasını engelleyen öğelerin ders araç-gereç yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı ve derse ayrılan sürenin yetersiz oluşu olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre programın güçlü yönünün öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılması, zayıf yönünün yoğun bir program olmasıdır.

Demirezen’e göre (2010) dil öğreniminde kritik dönemler bulunmaktadır ve bununda yaşa bağlı olarak değiştiği ifade edilmiştir. İngilizceyi telaffuz ederken Türkçe de olmayan seslerin olduğunu ve İngilizce öğretmenlerinin bunları kullanırken ya da seslendirirken yaşadıkları problemlerden bahsetmiştir. Türkçe yazıldığı gibi okunurken İngilizce yazıldığı gibi okunmamaktadır. Bu nedenle İngilizce öğrenenler zorluk yaşamaktadır.

Aydoğdu’nun (2009) çalışmasında yabancı dil öğrenimi otonom olması gerektiği belirtilmektedir. Dil öğreniminin karmaşık bir süreç

olduğunu ve her öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını bilmesi, çalışma yöntemini belirlemesi ve nasıl çalışacağını öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencinin tek bir kriterle kendi öğrenme planını oluşturması ileri zamanlarda daha fazla kriterlere ve somut örneklere ihtiyaç duyacağını belirtilmiştir.

Ömür'ün (2009) çalışmasında, ikinci yabancı dil öğreniminde dilbilgisi yanlışlıkları, telaffuz ve vurgu hataları, yazma ve konuşmada hatalar yapıldığını belirtmiştir. Görsel ve işitsel araçlar kullanılarak hızlı ve kalıcı öğrenme elde edilebileceğini vurgulamıştır.

Çubukçu' ya göre (2008) yabancı dil becerisi okuduğunu anlamaya yöneliktir. Öğretmenler öğrenenlere okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı yardımlarda bulunmalıdır. Bunun için farklı bilişsel stratejiler kullanılmalıdır. Okuduğunu anlama ile ilgili problemleri olan öğrenciler için farklı araçlar kullanılmalıdır.

Öztürk' ün çalışmasında (2006), yabancı dil öğretiminde kelime öğretiminin önemi üzerinde durmuştur. Sözcük öğretim stratejileri konusunda yapılacak araştırmalar için, yabancı dil öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik, stratejilerini doğru kullanımlarının önemini belirtmiştir. Kelime öğretilirken, anlam öğretiminde olumlu ve olumsuz örnek kullanımı üzerinde de durmuştur.

Arıbaş ve Tok (2004) ilköğrencilerinin İngilizce derslerinde yaşadıkları sorunları saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda öğrenim gören 589 öğrenciye likert tipi 29 soruluk anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin derslerine İngilizce branş öğretmenlerinin girmediği, derslerde araç-gereç, öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince kullanılmadığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı amaç doğrultusunda yapılan “İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı makalede öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı istekli oldukları ve öğretmenlerin kendilerini

ikinci sınıflara İngilizce öğretmek için yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ders kitabının uygun olmadığı, zor ve sıkıcı olduğu görüşüne sahiptir. Ders saatlerinin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrenci değerlendirmesinde yaşanan sorunlar programın uygulanmasında karşılaşılan diğer güçlüklerdir.

2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yabancı bir dili bilmek ve diğer kültürleri anlayabilmek 21. yüzyıl becerisidir. Anadili İngilizce olmayanların İngilizce bilmeleri hem yaşamlarında hem de iş ortamında büyük olanaklar sağlayacaktır. Bir dil bilmek bir kültür bilmektir. Bununla birlikte o kültürle iletişime geçmek yeni şeyler öğrenmek kişinin hem kişisel gelişimine hem kültürel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bir başka çalışmada liselerde İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin iletişim yeteneklerini biçimlendirme ile ilgilidir. Fahrutdinova (2016) bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin enteraktif iletişimi temel alan yabancı dil öğretiminin etkileşimsel metotlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın asıl metotları, teorik kaynakları, deneysel verileri, test metotlarını, anket, mülakat, görüşme, nitel ve nicel analizleri içermektedir. Öğrencilerin yabancı dil iletişim becerilerinin biçimlendirme teorileri, etkileşimli teknolojinin kapasitesi ve öğrencilerin yabancı dil yeteneklerini biçimlendirme şartları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmada, teorik bulgular ve pratik materyaller, liselerde eğitimciler tarafından kullanıldığı bulunmuştur.

Zhetpisbayeva, Shelestova ve Abıldına'nın çalışmasında (2016), Kazakistan Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında ilkokullarda üçüncü dil olarak okutulan İngilizce öğretiminin müfredatının değiştirilmiş olduğunu, ilkokullarda İngilizce öğrenmeye başlama yaşının 6-7 ye düşürüldüğünü, müfredatın uygulaması, öğretmenlerin hazır bulunuşluluğunu gerektirdiğini ve bunların ilkokulda İngilizce öğretimi hakkında öğretmen görüşlerinin İngilizce dil politikalarının başarılı bir şekilde yürütülmesinin önemliliğini vurgulamaktadır. Bu yüzden araştırma,

üçüncü dil olarak İngilizce öğrenmeye başlama yaşı hakkındaki öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini, öğretim materyallerini ve Kazakistanda ilkokullardaki dil politikasının uygulamaya yönelik problemlerini araştırmayı amaçlamıştır. 105 farklı ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini içeren bu çalışma, ilkokullarda İngilizce öğretiminin düzenli bir sisteme geçiş yapamadığını ortaya çıkarmıştır.

Moeller ve Catalano (2015) çalışmasında, interaktif etkileşimli dil öğrenmeyi amaçlamıştır. Dil öğretim pedagojisindeki öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişle birlikte öğretmenler uzmandan çok yol gösteren durumuna geçtiğini belirtmişlerdir. Dil öğretme ve öğrenme öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru olmalıdır. Dil teorilerine, araştırma bulgularına ve deneyimlere dayalı olarak eğitimciler, öğretme stratejileri ve etkileşimli iletişime dayalı öğrenme çevreleri geliştirmeliler. Dil öğretme pedagojisinde öğretmenlerin rolleri otorite, uzman, yardımcı veya rehber olarak değişmektedir. Topluma, sosyal medyaya ve araştırmalara göre kültürel gelişmeler, kültürel beceri ve dil öğrenmeyi güçlendiren yollardandır.

Moodie ve Feryok'un (2015) çalışmasında, öğretmen kavramalarını anlamak için (bu kavramalar dil öğretmenlerinin düşüncesi inancı ve bilgisi), insanların niçin dil öğretimine kendilerini adadıklarını anlamaya yardımcı olacağını incelemiştir. Fakat dil öğretmenlerinin birkaç çalışmasında, öğretmenlerin dil öğrenmelerine, eğitimlerine ve deneyimlerine karşı onların dil öğrenmeye karşı istek ve gelişimleri incelenmiştir. Bu çalışma güney Kore'de yabancı dil olarak İngilizce öğreten iki deneyimli iki yeni öğretmeni kapsamaktadır. Dil öğretmenlerinin biliş ve gelişiminde 18 aylık bir çalışmadan elde edilen yansıtıcı yazma, görüşme ve sınıf nesnelere alınmış bilgiler bu çalışmanın amacı için tekrarlanarak incelenmiştir. Bulgular gösteriyor ki dile bağlılık, olumlu ve olumsuz deneyimler içinde, dil öğrenimi ve öğretimi arasında aktarılır, çoğunluk içerir, dil öğretimindeki niyetleri ve zihniyeti ortaya çıkartır ve belli metinler içinde hareketi meydana getirir. Yine bulgular gösteriyor ki, dil öğretmenlerinin gelişiminde onların İngilizce

yeterliliklerinin ve sınıf aktivitelerinin gelişiminde onların bu dile bağlılıklarına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Erken yaşta İngilizce öğretiminin önemine vurgu yapılan Alkhuzay 'ın (2015) çalışmasında, Suudi Arabistan'da devlet okullarının müfredatına İngilizcenin geç girdiğini açıklamıştır. İlk önce bunu araştırmayı daha sonra da ikinci dil ediniminin kritik dönemine vurgu yaparak, çeşitli ülkelerdeki ilkokullarda İngilizce'nin müfredata girişiyle ilgili farklı çalışmalarını incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak araştırma öğretmenlerin, genç öğrenenlerin erken yaşta İngilizce öğretimini desteklediğini içermektedir.

Chapelle (2010) çalışmasında dil eğitimcilerinin, yabancı dil öğrenmenin öğrencinin kültürlerarası yeteneğini geliştirdiğini, kendi kültürüyle diğer kültürleri karşılaştırma fırsatı yakaladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Moloney ve Harbon (2010) dil öğretmenleri yabancı dili kazanma yollarından birisinin de sınıfta kültür öğrenme olarak açıklamaktadırlar. Yabancı bir dille bir kültürü öğrenmek o kültürü kazanarak dil öğrenmenin kolay olacağını vurgulamaktadırlar.

Schulz (2007) çalışmasında, uluslararası dil öğrenmede kültürün etkisi olduğunu ve kültürle arası anlayış ve farkındalık gelişmesiyle ilgili bir çalışma yapmıştır. Kültürler arası dil anlayışı ve farkındalığın oluşabilmesi için beş amaç önermiştir. Dil öğrenmelerden birisi de kültür öğrenme portfolyolarıdır. Kültürlerarası beceriyi öğretme, haberleşme etkileşimini, kılışe kalıpları tanımayı ve o klişe kalıpları değerlendirmeyi, farklı kültürlerin üyeleri arasında kültürel yanlış anlamaların çeşitlerinin farkına varmayı ve çeşitli farkındalıkları geliştirmeyi içermelidir. Kültürel öğrenme portfolyoları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini içermelidir. Bu portfolyolar kişisel eleştiriyi, kişisel gelişimi, kültürel öğrenme bölgelerini ve çoklu kaynakların kullanımını içermelidir.

Timmis (2002) çalışmasında “yabancı dil öğretimindeki tartışmalardan bir tanesi, bugün yaşadığımız global dünyada yerli dil bilen gibi İngilizce öğrenmek gereklilik mi yoksa bir istek midir?” sorusunu sormaktadır. Anadili İngilizce olan yerlilerin iletişimleri konuşmaları uluslararası dil olan İngilizceyi öğrenenler için çoğu zaman modeldir. Bu

modeli kullanmak kişinin kendi istek ve ihtiyaçlarına göre kullanması gerekir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması araştırma verilerinin toplanması, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu araştırma betimsel bir alan ve keşif niteliğindedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010). Bu çalışmada ilkokulda İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri alındığı için tarama modeline uygun olduğu düşünülmüştür.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçesi Eyyübiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görevli 1247 sınıf öğretmeni ve 39 İngilizce öğretmeni ile Birecik ilçesindeki 407 sınıf öğretmeni ve 4 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Evrendeki ilkokullarda 43 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Ortaokullarda görevli olduğu halde kısmen veya tamamen ilkokullarda görevlendirilmiş 28 İngilizce öğretmeni araştırmaya katılmıştır. 1654 sınıf öğretmeni ve 71 İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 1725 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 286 sınıf öğretmeni ve 71 İngilizce öğretmeni olmak üzere 357 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Araştırmacının Birecik ilçesinde görev yapması ve ulaşım kolaylığından dolayı bu iki ilçe araştırmanın kapsamına alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

3.3.1. Anket Geliştirilmesinde İzlenen Yollar

Bu araştırmada kullanılan anketin geliştirilmesinde;

- 1- Yapılan araştırma ve internet taraması sonucunda Türkiye de İlkokulda İngilizce öğretiminde oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak ilkokulda İngilizce öğretimine yönelik herhangi bir ölçme aracına rastlanılmamıştır.
- 2- İlkokullarda İngilizce öğretimi ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Şanlıurfa ilinde farklı okullarda görev yapan 20 sınıf, 20 de İngilizce öğretmenine “İlkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplar, sınıf öğretmenliği ve ölçme değerlendirme alanında üç akademisyen ve iki sınıf öğretmeni iki de İngilizce öğretmeni tarafından betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizden elde edilen verilere göre anket soruları oluşturulmuştur. Alan yazına bağlı olarak ilkokullarda İngilizce öğretimi ile ilgili 35 tane anket sorusu geliştirilmiştir. Ankette yer alan sorular bir ölçme değerlendirme, bir sınıf öğretmenliği ve bir de İngilizce alanında uzman üç akademisyene incelenmiştir. Akademisyenlerden gelen önerilere göre sorular düzenlenmiştir.
- 3- Bu doğrultuda, oluşturulan anketin yüzeysel geçerliliğini araştırmak amacıyla Şanlıurfa ilinde farklı okullarda görevli 50 İngilizce ve 100 sınıf öğretmeninden oluşan örnekleme pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışmada ölçme aracının alpha güvenirlik katsayısı ,83 KMO değeri .90 Bartlett Küresellik testi x^2 değeri ise 3177.940 ($p < .01$) bulunmuştur. Pilot uygulamada anketten elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ilkokulda İngilizce öğretimiyle ilgili beş boyutun toplam varyansın %66'sını açıkladığı tespit edilmiştir.
- 4- İlkokullarda İngilizce öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması için kaç boyut toplanabileceği, branş açısından, İngilizce dersini yürütme açısından, cinsiyet, mesleki kıdem, görevli olunan sınıf (2014-2015), okulun bulunduğu yerleşim birimi, daha önce

İngilizce dersi yürütme sayısı, örnekleme yer alan öğretmenlere göre okulun sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel durumu, sınıf mevcudu, okulun öğretim türü, okulun taşıma durumu ve okulun öğretim biçimine göre fark olup olmadığını belirlemeye yönelik bir anket formu geliştirilmiştir.

Bu kapsamda soruların doğrudan ilkokullarda İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerini ölçmeye yönelik olmasına, açık ve anlaşılır olmasına, her sorunun cevabı kapsamasına dikkat edilmiştir.

Sınıf ve İngilizce öğretmenlerine yönelik hazırlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır.

- 1) Kişisel bilgilerin yer aldığı bölüm ankette yedi sorudan oluşmaktadır. Bunlar: branş, İngilizce dersini yürütme, cinsiyet, mesleki kıdem, görevli olunan sınıf (2014-2015), daha önce kendi sınıfınızda veya ilkokulda İngilizce dersini yürütme sayısıdır.
- 2) İkinci bölüm okulla ilgili altı sorudan oluşmaktadır. Bunlar: okulun bulunduğu yerleşim birimi, okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu, sınıf mevcudu, okulun öğretim türü, okulun taşıma durumu ve öğretim biçimidir.
- 3) Üçüncü bölümde ise ilkokullarda İngilizce öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik 35 maddeden oluşan anket sorularıdır.

3.3.2.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Ankette Likert tipi veri toplama aracı maddeleri olarak “1)Hiç katılmıyorum, 2)Kısmen Katılıyorum, 3)Orta Derecede Katılıyorum, 4)Çoğunlukla Katılıyorum, 5)Tamamen Katılıyorum“ olarak derecelenmiştir. Anketlerin okullarda uygulanabileceğine dair Şanlıurfa Valiliğinden ve Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünün personel şubesine gidilerek Eyyubiye ve Birecik ilçelerindeki sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmenlerinin sayısı tespit

edilmiştir. Anket formları çoğaltılarak bizzat okullara gidilmiştir. Anket formları okullardaki öğretmenlere dağıtılmış ve yedi gün sonra toplanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanılarak değerlendirilmiştir. İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşı, dersi yürütme, cinsiyet, okulun öğretim türü, taşıma durumu ve öğretim biçimi açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t-testi” kullanılmıştır. (Büyüköztürk,2014,s.67).

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemi, görevli oldukları sınıf, İngilizce derslerini yürütme sayısı, sınıf mevcudu, okulun yeri, okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA kullanılmıştır. ANOVA, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz etmek için kullanılır (Tonta, 2008). Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Elde edilen anlamlı bulgular tablo halinde sunulmuştur. Bağımsız değişkenlerin ilkokulda İngilizce öğretimini nasıl etkilediğini ortaya koymak için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Güvenirlik Değerleri (Cronbach-Alpha)

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları (r)	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları (r)
1	,642	19	,738
2	,666	20	,582
3	,745	21	,552
4	,728	22	,598
5	,491	23	,723
6	,691	24	,688
7	,574	25	,558
8	,546	26	,534
9	,379	27	,498
10	,615	28	,544
11	,595	29	,665
12	,555	30	,565
13	,630	31	,641
14	,612	32	,587
15	,529	33	,473
16	,626	34	,504
17	,582	35	,608
18	,779		

Tablo2 İncelendiğinde sınıf öğretmeni ve İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerde anket maddeleri anket puanıyla ile yüksek derecede korelasyon göstermiş olup .379 ile .779 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Anket maddelerinin hiç birinin .300'ün altında olmaması nedeniyle maddeler ile anket puanı yüksek derecede korelasyon gösterdiği görülmüştür Can (2014) .

İlkokullarda İngilizce öğretimde öğretmen görüşlerinin alınması için hazırlanan anket maddeleri alfa güvenilirlik analizine tabi tutuldu. Güvenirlik analizi bir maddenin (anket sorusunun) elenip elenmemesinde şu yol izlenmiştir:

Düzeltilmiş toplam madde korelasyonu değeri negatif olan maddeler incelenmiştir ve tablo2' de görüldüğü gibi yüksek negatif değeri olan madde tespit edilmemiştir Madde güvenilirlik analizinden sonra geri kalan maddeler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Temel birleşenler analizindeki amaç ilkokullarda İngilizce öğretiminde öğrenmen görüşlerini ölçtüğü düşünülen soruların temel boyutlarını ortaya çıkartmaktır. Açımlayıcı

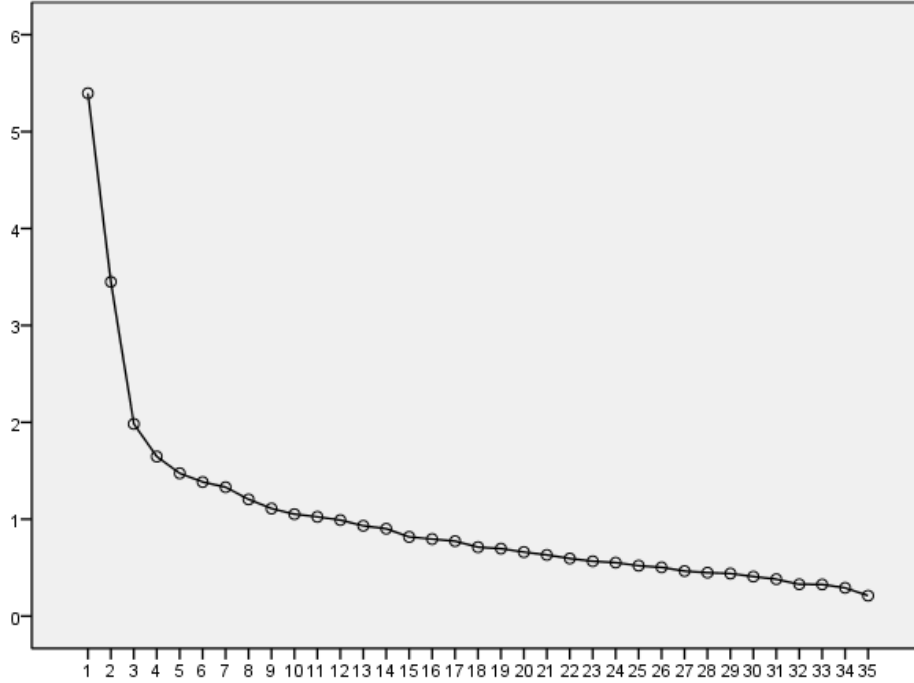
faktör analizinde, çıkartıldığında toplam varyans oranını yükseltecek madde varsa bu maddelerin çıkartılması düşünülmüştür. Bu kapsamda 2,3,5,6,7,9,10,11,30,31 maddeler çıkartılmıştır. .

Tablo 3. Faktör Yükleri

Madde	Yapısal Sorunlar	Kazanım Elde Etme	Etkileşim Sağlama	Seviye Oluşturma	Öğretim
14	722				
18	676				
13	663				
19	634				
17	605				
15	580				
21	482				
33	408				
26		670			
27		606			
16		560			
28		541			
8		443			
29			618		
32			617		
25			588		
22			576		
34			485		
12				672	
1				662	
20				501	
35				419	
23					820
4					768
24					749

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda İlkokulda İngilizce Öğretimin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi ile ilgili beş boyut bulunmuştur. Yapısal Sorunlar, Kazanım Elde Etme, Etkileşim Sağlama, Seviye Oluşturma, Öğretim olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın alpha güvenirlik değeri ,723 KMO (Kaiser Maier Olkin) değeri de ,85 olarak bulunmuştur.

Şekil 1. Scree Plot



Screeplot testi sonuçlarını doğrulamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen boyutların varyansı açıklama oranına bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda İngilizce öğretimi ölçeği alt boyutları İlkokullarda İngilizce öğretiminde varyansın %47'sini açıklamaktadır. Boyutlar incelendiğinde sekiz maddeden oluşan yapısal sorunlar boyutu %17.554 ile varyansı en yüksek açıklama oranına sahiptir. Öğretim boyutu ise %5,027 ile en düşük varyans açıklama oranına sahiptir. Kazanım elde etme boyutu %11,342 oranında varyansı açıklamaktadır. Etkileşim sağlama boyutu varyansın 7,007'sini açıklarken seviye oluşturma boyutu varyansın %5.579'unu açıklamaktadır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde ediline bulgulara yer verilmiştir. Korelasyon, t testi, ANOVA (F) testi ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 4. Boyutlar Arası Korelasyon

Boyutlar	1	2	3	4	5
Yapısal Sorunlar	-				
Kazanım Elde Etme	-126*	-			
Etkileşim Sağlama	332**	214**	-		
Seviye Oluşturma	141**	303**	056	-	
Öğretim	143**	010	-023	055	-

**P<01 düzeyinde anlamlıdır.

*p<05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te ilkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerine göre incelenmesinin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İlkokullarda İngilizce öğretiminin incelenmesinde öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, yapısal sorunlar ile kazanım elde etme boyutları arasında negatif bir ilişki vardır [$r=-.126$]. İlkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması (m13, $\bar{X}=4,24$) İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi (m18, $\bar{X}=4,26$, m17, $\bar{X}=4,17$) ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması (m19, $\bar{X}=4,11$) gibi sorunlar arttıkça öğrencilerin kazanım elde etmesi azalmaktadır. Bir başka deyişle yapısal

sorunlar arttıkça öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması (m16, $\bar{X}=3,62$), İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi (m8, $\bar{X}=3,40$) ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması (m27, $\bar{X}=3,13$) gibi kazanımları elde edememektedir.

Yapısal sorunlar ile etkileşim sağlama boyutu arasında [$r=.332$], yapısal sorunlar ile seviye oluşturma arasında [$r=.141$] ve yine yapısal sorular ile öğretim boyutu arasında [$r=.143$] anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yapısal sorunlar artarken etkileşimsel sorunlar, seviye oluşturmaya yönelik sorunlar, öğretim boyutundaki sorunları da artmaktadır. Yapısal sorunların diğer sorunları da etkilediği görülebilir. Bir sorunun kazanım elde etmeyi olumsuz etkileyeceği için ters orantılı olması gerekmektedir. Yapısal sorunlar ile kazanım elde etme arasındaki ters orantı araştırmanın alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Kazanım elde etme boyutunda etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve toplam puan ile ilişkisi bulunurken, öğretim boyutuyla ilişkisi bulunamamıştır. Bir başka deyişle İngilizce öğretmenlerinin gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması (m24, $\bar{X}=3,55$), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması (m23, $\bar{X}=3,24$) ve derslere sınıf öğretmenin girmesi daha etkili olmasını (m4, $\bar{X}=1,90$) kazanım elde etme ile ilişkili değildir. Öğrenciler İlkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde ettikçe, etkileşim sağlamada, seviyeye uygunlukta ve toplam puanda da olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Etkileşim sağlamanın seviye oluşturma ve öğretim boyutlarıyla ilişkisi bulunamamıştır. Etkileşimin en güçlü ilişkisi toplam puan ile olduğu görülmüştür [$r=.648$]. Seviye oluşturma boyutunda yalnızca yapısal sorunlar ve toplam puan ile ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öğretim boyutun da yalnızca yapısal ilişkisinin olduğu görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları

Branş		N	Ort	Ss	sd	T	p																																												
Yapısal Sorunlar	Sınıf	286	4.00	.734	355	-2.321	.014																																												
	İngilizce	71	4.23	.647				Kazanım Elde Etme	Sınıf	286	3.13	.737	355	-1.289	.198	İngilizce	71	3.26	.786	Etkileşim Sağlama	Sınıf	286	3.75	.739	355	.124	.901	İngilizce	71	3.73	.787	Seviye Oluşturma	Sınıf	286	3.03	.670	355	.387	.660	İngilizce	71	3.00	.539	Öğretim	Sınıf	286	2.94	.827	355	1.960	.045
Kazanım Elde Etme	Sınıf	286	3.13	.737	355	-1.289	.198																																												
	İngilizce	71	3.26	.786				Etkileşim Sağlama	Sınıf	286	3.75	.739	355	.124	.901	İngilizce	71	3.73	.787	Seviye Oluşturma	Sınıf	286	3.03	.670	355	.387	.660	İngilizce	71	3.00	.539	Öğretim	Sınıf	286	2.94	.827	355	1.960	.045	İngilizce	71	2.72	.781								
Etkileşim Sağlama	Sınıf	286	3.75	.739	355	.124	.901																																												
	İngilizce	71	3.73	.787				Seviye Oluşturma	Sınıf	286	3.03	.670	355	.387	.660	İngilizce	71	3.00	.539	Öğretim	Sınıf	286	2.94	.827	355	1.960	.045	İngilizce	71	2.72	.781																				
Seviye Oluşturma	Sınıf	286	3.03	.670	355	.387	.660																																												
	İngilizce	71	3.00	.539				Öğretim	Sınıf	286	2.94	.827	355	1.960	.045	İngilizce	71	2.72	.781																																
Öğretim	Sınıf	286	2.94	.827	355	1.960	.045																																												
	İngilizce	71	2.72	.781																																															

Tablo 5'te öğretmenlerin branşına göre ilkokullarda İngilizce öğretimi incelendiğinde, yapısal sorunlar boyutunda İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t_{(355)} = -2,321, p < .05$]. Tablo 5'ten ilkokullarda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. "İlkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda İngilizce öğretmenleri, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması (m13, $\bar{X} = 4,24$) İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi (m18, $\bar{X} = 4,26$, m17, $\bar{X} = 4,17$) ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun

hazırlanmaması ($m19$, $\bar{X} = 4,11$) sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını düşünmektedir.

Tablo 5'te ilkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t_{(355)}=1,289$ $p>.05$]. Başka bir ifadeyle ilkokul İngilizce dersiyle ilgili sınıf öğretmeni ile İngilizce öğretmenin kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5'te ilkokullarda İngilizce öğretiminde etkileşim sağlama boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t_{(355)}=.124$ $p >.05$]. İngilizce öğretmenleri veya sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun farklılaşma sağladığını düşünmemektedirler.

Tablo 5'te ilkokullarda İngilizce öğretiminde seviye oluşturma boyutunda öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [$t_{(355)}=.387$ $p >.05$]. Başka bir ifadeyle ilkokul İngilizce dersiyle ilgili sınıf öğretmeni ile İngilizce öğretmenin seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5'te ilkokullarda İngilizce öğretiminde, öğretim boyunda branşlara göre sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. [$t_{(355)}=1,960$ $p<.05$]. Sınıf öğretmenleri ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması ($m24$, $\bar{X} = 3,55$), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşamaması ($m23$, $\bar{X} = 3,24$) ve derslere sınıf öğretmenin girmesi daha etkili olmasını ($m4$, $\bar{X} = 1,90$) düşünmektedir. Araştırmanın kendi içinde tutarlılığı görülmüştür. Dersleri yürütme durumuna göre ilkokulda İngilizce derslerini İngilizce öğretmenlerinin yürütmesiyle ilgili olarak İngilizce öğretmenlerinin yürütmesi lehine anlamlı fark oluşurken derslere sınıf öğretmenin girmesi ($m4$, $\bar{X} = 1,90$) ortalaması

oldukça düşüktür. Başka bir deyişle öğretmenler ilkokulda İngilizce derslerini İngilizce öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğini düşünürken, İngilizce öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin seviyelerine inmede zorluk yaşadıklarına ve bu konuda İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin Dersi Yürütmesine Göre Farklılaşma t- Testi Sonuçları

Dersi yürütme		N	Ort	Ss	Sd	T	P
	Kendim	97	4.31	.784			
Yapısal Sorunlar	Branş	260	4.02	.696	355	1.351	.178
	Kendim	97	2.93	.747			
Kazanım Elde Etme	Branş	260	3.24	.731	355	-3.582	.000
	Kendim	97	3.60	.824			
Etkileşim Sağlama	Branş	260	3.80	.712	355	-2.261	.024
	Kendim	97	2.89	.635			
Seviye Oluşturma	Branş	260	3.07	.644	355	-2.425	.016
	Kendim	97	3.03	.831			
Öğretim	Branş	260	2.84	.814	355	1.967	.050

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilkokullarda İngilizce dersini öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre yapısal sorunlarda farklılaşma görülmemiştir [$t_{(355)}= 1,351$ $p>05$]. İlkokullarda İngilizce öğretmenlerinin ya da sınıf öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar boyutunda farklılaşma yaşamadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda İngilizce öğretmenleri, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde farklılaşma olduğu düşünülmemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [$t_{(355)}=-3,582$ $p<05$]. Kazanım elde etme alt boyutunda İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması (m16, $\bar{X}=3,62$), İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi (m8, $\bar{X}=3,40$) ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması (m27, $\bar{X}=3,13$) gibi kazanımları daha çok elde ettiklerini düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre etkileşim sağlama boyutunda İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [$t_{(355)}=-2,261$ $p<05$]. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması (m32, $\bar{X}=4,01$), şarkı öğretimiyle dersi sevmesi (m25, $\bar{X}=3,94$), birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması (m22, $\bar{X}=3,89$) ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre seviye oluşturma boyutunda İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür [$t_{(355)}=-2,425$ $p<05$]. İngilizce öğretmenleri ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması (m12, $\bar{X}=3,93$), İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması (m35, $\bar{X}=2,86$) ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması (m1, $\bar{X}=2,81$) sebebiyle seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre öğretim boyutunda derse kendisi yürüten veya İngilizce öğretmenin girmesinde farklılaşma görülmemiştir [$t_{(355)}=1,967$ $p>05$]. Sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenleri ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve

derslere sınıf öğretmeninin girmesinin daha etkili olduğu konusunda farklılaşmanın olmadığını düşünmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma t- Testi Sonuçları

Dersi yürütme		N	Ort	Ss	Sd	T	P
Yapısal Sorunlar	Kadın	194	4.20	.666			
	Erkek	163	3.87	.747	355	4.329	,000
Kazanım Elde Etme	Kadın	194	3.24	.742			
	Erkek	163	3.06	.746	355	2.211	,028
Etkileşim Sağlama	Kadın	194	3.85	.749			
	Erkek	163	3.62	.729	355	2.978	,003
Seviye Oluşturma	Kadın	194	3.02	.651			
	Erkek	163	3.03	.641	355	-.150	,881
Öğretim	Kadın	194	2.92	.794			
	Erkek	163	2.86	.854	355	.742	,459

Tablo 7’de ilkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre yapısal sorunlar boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [$t_{(355)}= 4.329$ $p<.05$]. İkokullarda İngilizce öğretiminde kadın öğretmenlerin yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda kadın öğretmenler, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde erkek öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşamaktadır.

İkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre kazanım elde etme boyutunda kadınların lehine bir farklılaşma görülmüştür

[$t_{(355)}= 2.209$ $p<.05$]. İlkokullarda İngilizce öğretiminde erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenler kazanım elde etme alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik gibi kazanımları daha çok elde ettiklerini düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür [$t_{(355)}=2.978$ $p<.05$]. İlkokullarda İngilizce öğretiminde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir [$t_{(355)}= -.150$ $p>.05$]. İkinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada kadın ya da erkek öğretmenler farklı düşünmemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin cinsiyetine göre erkek ve ya kadın öğretmenler arasında seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [$t_{(355)}= .737$ $p>.05$]. Erkek ya da kadın öğretmenler ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesinin daha etkili olduğu konusunda farklılaşmanın olmadığını düşünmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 8. Okulun Öğretim Türüne Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları

	Tür	N	Ort	SS	Sd	t	P
Yapısal Sorunlar	Müstakil	307	4.01	.745			
	Birleştirilmiş sınıf	50	4.29	.501	355	-2.595	.001
Kazanım Elde Etme	Müstakil	307	3.23	.729			
	Birleştirilmiş sınıf	50	2.71	.713	355	4.682	.000
Etkileşim Sağlama	Müstakil	307	3.74	.748			
	Birleştirilmiş sınıf	50	3.79	.755	355	-489	.625
Seviye Oluşturma	Müstakil	307	3.05	.641			
	Birleştirilmiş sınıf	50	2.85	.652	355	2.094	.037
Öğretim	Müstakil	307	2.86	.808			
	Birleştirilmiş sınıf	50	3.10	.883	355	-1.878	.061

Tablo 8'e göre ilkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre incelendiğinde birleştirilmiş sınıflar lehine fark bulunmuştur [$t_{(355)} = -2.595, p < .05$]. Birleştirilmiş sınıflarda müstakil sınıflara göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar daha çok yaşanmaktadır. Başka bir deyişle birleştirilmiş sınıflarda İngilizce dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda müstakil sınıflarda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını düşünmektedir. Birleştirilmiş sınıfların köye yönelik bir uygulama olmasının velilerin alt yapısının olmaması sorununun daha çok yaşanabilmesi tespit edilen bulguda etkili olmuş olabilir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim şekline göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır [$t_{(355)}= 4.682$ $p<.05$]. İlkokullarda İngilizce dersi müstakil sınıfların lehine farklılaşma görülmüştür. Müstakil sınıflarda görevli öğretmenler ilkokullarda İngilizce dersinin birleştirilmiş sınıflara göre kazanım elde etme alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik oluşturması gibi kazanımları daha çok elde ettikleri düşünülmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde etkileşim sağlama boyutunda okulun öğretim türüne göre farklılaşmamaktadır [$t_{(355)}= -.489$ $p>.05$]. Müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre seviye elde etmede farklılaşma görülmüştür [$t_{(355)}= 2.094$ $p<.05$]. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler, ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturma boyutunda daha etkili olduklarını düşünülmektedir. Başka bir deyişle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde ilkokulda İngilizce öğretiminde daha iyi seviye oluşmaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre öğretim boyutunda müstakil sınıf veya birleştirilmiş sınıf olmasında farklılaşma görülmemiştir [$t_{(355)}= -1.878$ $p>.05$]. Müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, ilkokullarda İngilizce öğretiminde

İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi durumlarında farklılaşmanın olmadığını düşünmektedirler

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 9. Okulun Taşıma Durumuna Göre Farklılaşma t-Testi Sonuçları

	Taşıma	N	Ort	Ss	Sd	t	P
Yapısal Sorunlar	Taşımali	87	4.34	.544			
	Taşımali değil	270	3.95	.747	355	4.505	.000
Kazanım Elde Etme	Taşımali	87	3.06	.708			
	Taşımali değil	270	3.19	.758	355	-1.441	.138
Etkileşim Sağlama	Taşımali	87	3.78	.711			
	Taşımali değil	270	3.73	.761	355	.548	.571
Seviye Oluşturma	Taşımali	87	2.92	.600			
	Taşımali değil	270	3.05	.658	355	-1.638	.088
Öğretim	Taşımali	87	2.94	.839			
	Taşımali değil	270	2.88	.817	355	.627	.531

Tablo 9'a göre ilkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde yapısal sorunlar boyutunda taşımali olan okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(355)} = 4.505$ $p < .05$]. Taşımali eğitimin yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenler ilkokulda İngilizce öğretiminin, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde yapısal sorunların daha çok yaşandığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde kazanım elde etme anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(355)} = -1.441$ $p > .05$]. Kazanım elde etme alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanmaları okulun taşıma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(355)} = .548$ $p > .05$]. Taşınalı eğitimin yapıldığı ve ya taşınalı eğitim yapılmadığı okullarda, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağlamadığını düşünülmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(355)} = -1.638$ $p > .05$]. Taşınalı eğitimin yapıldığı ve ya taşınalı eğitimin yapılmadığı okullarda, İngilizce öğretmenleri ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünülmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde öğretim boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(355)} = .627$ $p > .05$]. Taşınalı ya da taşınalı olmayan okullarda, İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi durumlarında farklılaşmanın olmadığını düşünülmektedirler.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 10. Okulun Öğretim Biçimine Göre Farklılaşma t-Testi

	Biçim	N	Ort	Ss	Sd	t	P
Yapısal Sorunlar	Normal	231	408	.713	355	1.351	.178
	İkili	125	4.00	.738			
Kazanım Elde Etme	Normal	231	3.16	.754	355	-3.582	.000
	İkili	125	3.15	.742			
Etkileşim Sağlama	Normal	231	3.80	.725	355	-2.261	.024
	İkili	125	3.64	.783			
Seviye Oluşturma	Normal	231	3.04	.623	355	-2.425	.016
	İkili	125	2.99	.690			
Öğretim	Normal	231	2.80	.832	355	1.967	.050
	İkili	125	3.08	.766			

Tablo 10'a göre ilkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(355)}= 1.351 p>.05$]. İlkokullarda İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde okulun öğretim biçimine göre normal ya da ikili öğretim olması yapısal sorunların yaşandığı anlamına gelmemektedir. Yapısal sorunlar alt boyutunda Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde öğretim biçiminde farklılık görülmemiştir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde kazanım elde etme boyutunda normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(355)}= -3.582 p<.05$]. Normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre İngilizce derslerinin zevkli geçtiği, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olduğu, ailelerin İngilizce öğrenimi ile ilgili büyük beklenti içerisinde oldukları ve İngilizce öğretimi ile öğrencilerin evrensellik kazandıkları açısından anlamlı bir fark görülmüştür.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde etkileşim sağlama boyutunda normal eğitim yapan okullar lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(355)} = -2.261$ $p < .05$]. Normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için sorunlar yaşandığını, İngilizce öğretiminin anadili öğretimini olumsuz etkilediği, öğrencilerin farklı öğretmenlerle karşılaşması farklı bir etkileşim sağladığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri öğretmenlerin tutumu ile ilgili olduğu konularda farklılaşma olduğunu göstermiştir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde seviye oluşturma boyutunda normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre ikili eğitim yapan okullarda farklılaşma belirlenmiştir [$t_{(355)} = -2.425$ $p < .05$]. İkili eğitim yapan okullardaki İngilizce öğretmenleri ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde öğretim boyutunda bir farklılaşma bulunmamıştır [$t_{(355)} = 1.967$ $p > .05$]. İlkokullarda görev yapan öğretmenler, okulun öğretim biçimine göre normal öğretim ya da ikili öğretim olması İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi durumlarında farklılaşmanın olmadığını düşünmektedirler.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 11.Öğretmenlerin Okuldaki kıdemlerine Ait Betimsel Analiz Tablosu

Kıdem Tanımlayıcı İstatistik	Kıdem Yılı	N	Ort	Ss
Yapısal Sorunlar	1 – 5	143	4.28	0.63
	6 – 10	77	4.21	0.63
	11 – 15	45	4.02	0.74
	16 – 20	57	3.51	0.69
	21 ve üzeri	35	3.70	0.70
	Toplam puan	357	4.05	0.72
Kazanım Elde Etme	1 – 5	143	2.89	0.69
	6 – 10	77	3.24	0.69
	11 – 15	45	3.35	0.73
	16 – 20	57	3.27	0.70
	21 ve üzeri	35	3.65	0.77
	Toplam puan	357	3.16	0.74
Etkileşim	1 – 5	143	3.70	0.81
	6 – 10	77	3.80	0.76
	11 – 15	45	4.00	0.61
	16 – 20	57	3.62	0.66
	21 ve üzeri	35	3.65	0.66
	Toplam	357	3.74	0.74
Seviye Oluşturma	1 – 5	143	2.97	0.57
	6 – 10	77	2.97	0.61
	11 – 15	45	3.12	0.80
	16 – 20	57	3.04	0.69
	21 ve üzeri	35	3.17	0.65
	Toplam	357	3.02	0.64
Öğretim	1 – 5	143	2.92	0.84
	6 – 10	77	2.98	0.73
	11 – 15	45	2.93	0.85
	16 – 20	57	2.74	0.82
	21 ve üzeri	35	2.81	0.87
	Toplam	357	2.89	0.82

Tablo 12. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Görüşlerinin Farklılaşması ANOVA Testi Sonuçları

Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	30.333	4	7.583			1-5 >16-20 1-5>21 ve üzeri
	Grup İçi	155.406	352	0.441	17.176	.000	
	Toplam	185.739	356				
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	21.888	4	5.472			1-5 < 6-10 1-5<11-15 1-5<16-20 1-5<21 ve üzeri
	Grup İçi	177.409	352	0.504	10.857	.000	6-10<21ve üzeri 16-20<21 ve üzeri
	Toplam	199.471	356				
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	4.493	4	1.123			
	Grup İçi	197.978	352	0.554	2.028	.090	
	Toplam	199.471	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	1.856	4	0.464	1.113	.350	
	Grup İçi	146.766	352	0.417			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	2.291	4	0.573	.846	.497	
	Grup İçi	238.344	352	0.677			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 12'ye göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F=17,176$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların mesleki kıdemi 16-20, kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla yaşadığını düşünmektedir. Tablo 12'de de görüldüğü gibi Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt

boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması (m13, $\bar{X}=4,24$) İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi (m18, $\bar{X}=4,26$, m17, $\bar{X}=4,17$) ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması (m19, $\bar{X}=4,11$) sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F= 10,857 P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Kazanım elde etme alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler, 6 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması (m16, $\bar{X}=3,62$), İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi (m8, $\bar{X}=3,40$) ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması (m27, $\bar{X}=3,13$) gibi kazanımları daha az elde ettiklerini düşünmektedir. Bir başka deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenler İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce öğrenimi ile öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha az elde ettiklerini düşünmektedir. Yine aynı şekilde mesleki kıdemi 6-10 ve 16-20 arası olan öğretmenler mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin daha az kazanım elde ettiklerini veya kazanıma dönüştüremediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça ilkokulda İngilizce öğretiminin kazanıma dönüştüğünü daha çok düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($F=2,028 P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($F= 1,113 P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre öğretim boyutta anlamlı fark bulunmamıştır ($F= ,846 P>.05$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 13.Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıflara Ait Betimsel Analiz Tablosu

Boyutlar	Sınıf	N	Ort	Ss
Yapısal Sorunlar	2	74	4.02	0.68
	3	73	3.88	0.82
	4	84	3.96	0.75
	Branş	81	4.19	0.67
	Birleşt. Sınıf	45	4.30	0.50
	Toplam	357	4.05	0.72
Kazanım Elde Etme	2	74	3.28	0.66
	3	73	3.21	0.73
	4	84	3.14	0.73
	Branş	81	3.27	0.77
	Birleşt. Sınıf	45	2.72	0.73
	Toplam	357	3.16	0.74
Etkileşim Sağlama	2	74	3.78	0.62
	3	73	3.68	0.83
	4	84	3.76	0.76
	Branş	81	3.74	0.76
	Birleşt. Sınıf	45	3.75	0.75
	Toplam	357	3.74	0.74
Seviye Oluşturma	2	74	3.15	0.71
	3	73	3.15	0.68
	4	84	2.89	0.62
	Branş	81	3.03	0.53
	Birleşt. Sınıf	45	2.82	0.61
	Toplam	357	3.02	0.64
Öğretim	2	74	2.91	0.93
	3	73	2.91	0.66
	4	84	2.87	0.82
	Branş	81	2.76	0.78
	Birleşt. Sınıf	45	3.13	0.89
	Toplam	357	2.89	0.82

Tablo 14. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	VaryansKaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	7.326	4	1.831	3.613	.007	Birleşt. S. >Üçüncü S.
	Grup İçi	17.414	352	0.507			
	Toplam	185.739	356				
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	11.084	4	2.771	5.182	.000	İkinci S.>Birleşt. S., Üçüncü S.> Birleşt. S., Dördüncü S.>Birleşt. S., Branş> Birleşt. S
	Grup İçi	188.213	352	0.535			
	Toplam	199.297	356				
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	0.425	4	0.106	.188	.945	
	Grup İçi	199.046	352	0.565			
	Toplam	199.471	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	5.574	4	1.394	3.429	.009	
	Grup İçi	143.048	352	0.406			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	4.106	4	1.027	1.528	.194	
	Grup İçi	236.529	352	0.672			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 14' e göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F=3.613$ $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Öğretmenlerin görevli oldukları sınıflardan birleştirilmiş sınıflara göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar üçüncü sınıfta görevli olan öğretmenlere göre daha fazla yaşanmaktadır. Bulgu araştırmanın kendi içinde tutarlılığını göstermektedir. Okulun öğretim türü değişkenine göre birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların daha çok görüldüğü tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, üçüncü sınıfta görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders

kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F=5.182$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. İkinci, üçüncü, dördüncü sınıfta görev yapan ve ilkokulda İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($F= .188$ $P>.05$).

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($F= 3.429$ $P>.05$).

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre öğretim boyutta fark bulunmamıştır ($F= 1.528$ $P>.05$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 15. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Ait Betimsel Analiz Tablosu

Yerleşim	Yer	N	X	Ss
Yapısal Sorunlar	Köy	137	4.32	0.58
	İlçe Merkezi	83	4.18	0.69
	İl Merkezi	137	3.70	0.72
	Toplam	357	4.05	0.72
Kazanım Elde Etme	Köy	137	2.90	0.68
	İlçe Merkezi	83	3.10	0.76
	İl Merkezi	137	3.44	0.70
	Toplam	357	3.16	0.74
Etkileşim	Köy	137	3.76	0.80
	İlçe Merkezi	83	3.79	0.75
	İl Merkezi	137	3.70	0.68
	Toplam	357	3.74	0.74
Seviye Oluşturma	Köy	137	2.91	0.63
	İlçe Merkezi	83	2.95	0.58
	İl Merkezi	137	3.18	0.67
	Toplam	357	3.02	0.64
Öğretim	Köy	137	2.96	0.84
	İlçe Merkezi	83	2.91	0.77
	İl Merkezi	137	2.81	0.82
	Toplam	357	2.89	0.82

Tablo 16. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	28.807	2	14.404	32.491	.000	Köy>il, İlçe>il
	Grup İçi	156.932	354	0.443			
	Toplam	185.739	356				
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	20.409	2	10.205	20.194	.000	İl>köy, İl>ilçe
	Grup İçi	178.888	354	0.505			
	Toplam	199.297	356				
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	0.537	2	0.269	.478	.620	
	Gruplar İçi	198.934	354	0.562			
	Toplam	199.471	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	5.374	2	2.687	6.640	.001	İl>köy, İl>ilçe
	Gruplar İçi	143.248	354	0.405			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	1.659	2	0.830	1.229	.294	
	Gruplar İçi	238.976	354	0.675			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 16' ya göre ilkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F=32.491$ $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Köyde ve ilçede görev yapan öğretmenler ilde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F=20.194$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. İl merkezinde görev yapan öğretmenler, köy ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=.478$ $P>.05$).

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($F=6.640$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. İlde görev yapan öğretmenler, köy ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması ($m12$, $\bar{X}=3,93$), İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ($m35$, $\bar{X}=2,86$) ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması ($m1$, $\bar{X}=2,81$)

sebebiyle seviye oluşturmada daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre öğretim boyutta anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=_{1,229} P<.05$).

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 17. Daha Önce Kaç Kez İngilizce Dersi Yürütüldüğüne Ait Betimsel Analiz Tablosu

Okutma	Kaç Yıl	N	X	Ss
Yapısal Sorunlar	Hiç	127	4.03	0.71
	1 – 2	110	4.15	0.69
	3 – 4	60	4.07	0.67
	4'ten Fazla	60	3.88	0.80
	Toplam	357	4.05	0.72
Kazanım Elde Etme	Hiç	127	3.11	0.73
	1 – 2	110	3.16	0.76
	3 – 4	60	3.13	0.67
	4'ten Fazla	60	3.27	0.82
	Toplam	357	3.16	0.74
Etkileşim Sağlama	Hiç	127	3.80	0.69
	1 – 2	110	3.79	0.72
	3 – 4	60	3.68	0.73
	4'ten Fazla	60	3.61	0.88
	Toplam	357	3.74	0.74
Seviye Oluşturma	Hiç	127	3.12	0.68
	1 – 2	110	3.05	0.61
	3 – 4	60	2.90	0.65
	4'ten Fazla	60	2.90	0.57
	Toplam	357	3.02	0.64
Öğretim	Hiç	127	2.88	0.84
	1 – 2	110	2.93	0.80
	3 – 4	60	2.93	0.66
	4'ten Fazla	60	2.81	0.94
	Toplam	357	2.89	0.82

Tablo 18. Daha Önce Kaç Kez İngilizce Dersi Yürütme Yılına Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	2.811	3	0.937	1.808	.145	
	Grup İçi	182.928	353	0.518			
	Toplam	185.928	356				
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	1.106	3	0.369	0.657	.579	
	Grup İçi	198.191	353	0.561			
	Toplam	199.297	356				
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	2.078	3	0.369	.657	.579	
	Gruplar İçi	197.393	353	0.561			
	Toplam	199.297	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	3.016	3	1.005	2.437	.064	
	Gruplar İçi	145.606	353	0.412			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	0.730	3	0.242	.358	.783	
	Gruplar İçi	239.905	353	0.680			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 18'e göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersini yürütme yılına göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.808$ $P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersini yürütme yılına göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=.657$ $P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersi yürütme yılına göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.239$ $P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersi yürütme yılına göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=_{2,437}$ $P>_{.05}$)

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersi yürütme yılına göre öğretim boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=_{.358}$ $P>_{.05}$).

4.11. On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 19. Okulun Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Durumuna Ait Betimsel Analiz Tablosu

Ekonomik	Yer	N	X	Ss
Yapısal Sorunlar	Düşük	191	4,25	0,65
	Orta	134	3,90	0,70
	İyi	32	3,49	0,77
	Toplam	357	4,05	0,72
Kazanım Elde Etme	Düşük	191	3,02	0,71
	Orta	134	3,28	0,76
	İyi	32	3,46	0,72
	Toplam	357	3,16	0,74
Etkileşim Sağlama	Düşük	191	3,79	0,73
	Orta	134	3,68	0,78
	İyi	32	3,75	0,69
	Toplam	357	3,74	0,74
Seviye Oluşturma	Düşük	191	2,98	0,61
	Orta	134	3,03	0,66
	İyi	32	3,28	0,71
	Toplam	357	3,02	0,64
Öğretim	Düşük	191	2,92	0,79
	Orta	134	2,83	0,86
	İyi	32	2,97	0,78
	Toplam	357	2,89	0,82

Tablo 20. Okulun Sosyo- Ekonomik ve Sosyo-kültürel Durumuna Göre Görüşlerinin Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	20.303	2	10.151	21.722	.000	Düşük>orta a düşük>iyi, orta>iyi
	Grup İçi	165.437	354	0.467			
	Toplam	185.739	356				
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	8.758	2	4.379	8.136	.000	İyi>düşük iyi>orta
	Grup İçi	190.539	354	0.538			
	Toplam	199.297	356				
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	1.010	2	0.505	.901	.407	
	Gruplar İçi	197.393	354	0.561			
	Toplam	199.297	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	2.487	2	1.243	3.012	.050	İyi>düşük
	Gruplar İçi	146.135	354	0.413			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	0.846	2	0.423	.624	.536	
	Gruplar İçi	239.790	354	0.677			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 20'ye göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark vardır ($F=21.722$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu orta ve iyi olan okullara göre yapısal sorunlar daha çok yaşanmaktadır. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu orta seviyede olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi olan okullara göre daha çok yapısal sorunlar yaşanmaktadır. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, sosyoekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük ve orta olan öğrencilerin, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun

hazırlanmaması sebebiyle sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi düşük ilkokullarda İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyokültürel durumuna göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F=8.136$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testinde, okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi ve orta olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullara göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünülmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. ($F=.901$ $P>.05$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre seviye oluşturma boyutunda farklılaşma vardır ($F=3.012$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullara göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre öğretim boyutunda farklılaşma görülmemiştir ($F=.624$ $P>.05$).

4.12. On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 21. Sınıf Mevcuduna Ait Betimsel Analiz Tablosu

Mevcut	Sayı	N	X	Ss
Yapısal Sorunlar	20'den az	59	4.15	0.65
	20 – 30	190	3.95	0.74
	30 – 40	78	4.09	0.69
	40'tan fazla	30	4.37	0.68
	Toplam	357	4.05	0.72
Kazanım Elde Etme	20'den az	59	2.95	0.70
	20 – 30	190	3.19	0.73
	30 – 40	78	3.23	0.72
	40'tan fazla	30	3.17	0.93
	Toplam	357	3.16	0.74
Etkileşim Sağlama	20'den az	59	3.80	0.72
	20 – 30	191	3.69	0.75
	30 – 40	78	3.81	0.75
	40'tan fazla	29	3.80	0.73
	Toplam	357	3.74	0.74
Seviye Oluşturma	20'den az	59	2.97	0.62
	20 – 30	190	3.03	0.64
	30 – 40	78	3.04	0.71
	40'tan fazla	30	3.06	0.47
	Toplam	357	3.02	0.64
Öğretim	20'den az	59	2.88	0.74
	20 – 30	190	2.83	0.88
	30 – 40	78	2.99	0.68
	40'tan fazla	30	3.09	0.88
	Toplam	357	2.89	0.82

Tablo 22. Sınıf Mevcuduna Göre Görüşlerinin Farklaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (I-J)
Yapısal Sorunlar	Gruplar Arası	5.447	3	1.816	3.555	.015	40'tan daha fazla>20-30
	Grup İçi Toplam	180.292 185.739	353 356	0.511			
Kazanım Elde Etme	Gruplar Arası	3.014	3	1.005	1.807	.146	
	Grup İçi Toplam	196.283 199.297	353 356	0.556			
Etkileşim Sağlama	Gruplar Arası	1.094	3	0.365	.649	.584	
	Gruplar İçi	198.377	353	0.562			
	Toplam	199.471	356				
Seviye Oluşturma	Gruplar Arası	0.258	3	0.086	.205	.893	
	Gruplar İçi	148.364	353	0.420			
	Toplam	148.622	356				
Öğretim	Gruplar Arası	2.629	3	0.876	1.300	.274	
	Gruplar İçi	238.006	353	0.674			
	Toplam	240.636	356				

Tablo 22’de görüldüğü gibi ilkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre yapılan Anova Testinde yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=_{3,555}$ $P<.05$). Farkın kaynağını bulmak için Tukey testi yapıldı. Sınıf mevcudu 40 tan fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenler, sınıf mevcudu 20-30 öğrenci olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yapısal sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sınıf mevcudu 40 tan fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenler, ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını

düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme süresini azaltması yapısal sorunları etkilemiş olabilir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=_{1.807} P>_{.05}$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=_{.649} P>_{.05}$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=_{.205} P>_{.05}$).

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($F=_{1.300} P>_{.05}$).

Tablo 23. Değişkenler Arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH _B	B	t	P
Sabit	3.583	.179		20.046	.000
Branş	.081	.069	.094	1.188	.236
Yürütme	.129	.051	.165	2.553	.012
Cinsiyet	-.126	.037	-.180	-3.405	.001
Kıdem	-.001	.018	-.003	-.046	.963
Sınıf	-.015	.022	-.057	-.686	.493
Yerleşim	-.019	.029	-.048	-.602	.515
Okutma	-.026	.019	-.082	-1.398	.163
Ekonomik	-.036	.030	-.067	-1.204	.229
Mevcut	.024	.022	.057	1.098	.273
Tür	.083	.080	.083	1.036	.301
Taşıma	-.075	.048	.093	-1.572	.117
Biçim	-.006	.039	.009	-.164	.870

$R=315$ $R^2= 099$ $F= 3,152$ $p<001$

Tablo 23'te ilkokullarda İngilizce öğretiminin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yer almaktadır ($R=315$, $R^2= 099$, $p<001$). Adı geçen değişkenler ilkokullarda İngilizce öğretiminin %099'unu açıklamaktadır.

Adı geçen değişkenlerden sadece retmenlerin cinsiyeti ve İngilizce derslerini yürütme biçimi retmenlerin ilkokullarda İngilizce retimindeki görüşlerini etkilerken diğerlerinin anlamlı yordayıcı olmadığı görülmüştür.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi anketinin beş boyutu ortaya çıkmıştır. Bunlar, yapısal sorunlar, kazanım elde etme, etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutları olarak adlandırılmıştır. Boyutların birbiriyle ilişkisi incelendiğinde İlkokullarda İngilizce öğretiminde, yapısal sorunlar ile kazanım elde etme arasında negatif bir ilişki vardır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttığında öğrencilerin kazanım elde etme düzeyleri azalmaktadır. Yapısal sorunlar arttıkça etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretime yönelik sorunların da arttığı saptanmıştır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttıkça öğrencilerin kazanım elde etmesi azalmaktadır. Kazanım elde etme boyutunun etkileşim sağlama, seviye oluşturma boyutlarıyla ile ilişkisi bulunurken, öğretim boyutuyla ilişkisi bulunamamıştır. Öğrenciler, ilkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde ettikçe, etkileşim sağlama ve seviyeye oluşturma boyutlarında da olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Etkileşim sağlamanın seviye oluşturma ve öğretim boyutlarıyla ilişkisi bulunamamıştır. Seviye oluşturma boyutunun yalnızca yapısal sorunlar boyutu ile ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öğretim boyutunun da yalnızca yapısal sorunlar boyutu ile ilişkisinin olduğu görülmektedir. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttıkça öğretime yönelik sorunlar da artmaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin branşına göre incelendiğinde, İngilizce öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların daha çok yaşandığını düşünmektedir. İngilizce öğretmenleri, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını düşünmektedir.

Demirezen'in (2010) çalışmasında, dil öğreniminde kritik dönemler bulunduğunu ve bununla yaşa bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bunları kullanırken ya da seslendirirken yaşadıkları problemlerden bahsetmiş ve Türkçe yazıldığı gibi okunurken İngilizce yazıldığı gibi okunmadığına vurgu yapmıştır. Bu nedenle İngilizce öğrenenler zorluk yaşadığını vurgulayarak İngilizce öğretiminde yapısal sorunların yol açtığı sıkıntıları destekler niteliktedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde etme öğretmenlerin branşına göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması, öğretmenlerin İngilizce veya sınıf öğretmenliği branşında olmaları İlkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde etme görüşlerini farklılaştırmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde etkileşim sağlamada öğretmenlerin branşına göre farklılaşmamaktadır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun etkileşim sağlamada öğretmenlerin İngilizce veya sınıf öğretmeni olmalarına göre değişmemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde seviye oluşturmada öğretmenlerin branşına göre farklılaşmamaktadır. İkinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşamaları İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada öğretmenlerin branşına göre farklılaşma görülmemiştir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretim boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin gelişim ve

öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesinin İlkokulda İngilizce öğretiminde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Solak ve Semerci'nin (2015) çalışmasında, İngilizce derslerini veren öğretmenlerin, çocuklara İngilizce öğretimi konusunda, hizmet içi seminerlere alınması gerektiğini vurgulayarak çalışmayı desteklemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde dersi yürütme durumuna göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması gibi sorunlarla ilgili öğretmenlerin düşünceleri İlkokulda İngilizce derslerini İngilizce öğretmeni ve ya sınıf öğretmenin yürütmesine göre değişmemektedir.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin dersi yürütme durumuna göre kazanım elde etme alt boyutunda İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenleri dersi kendisi yürüten sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha çok elde ettiklerini düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre etkileşim sağlama boyutunda İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmektedir. Bozovalı'nın (2015) çalışmasında oyunla yabancı dil öğretiminin öğrencilerde ilgi ve motivasyonu artırdığını belirleyerek çalışmayı desteklemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre seviye oluşturma boyutunda İngilizce öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. İngilizce öğretmenleri ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünmektedir. Bozovalı'nın (2015) çalışmasında, İngilizce öğrenen ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerini sorgulamış, öğrencilerde hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu ve materyal eksikliklerinin öğrenmede sorun oluşturduğunu tespit etmiştir. Sorunların genellikle İngilizce yazım yanlışları ve telaffuz ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Erken yaşta öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamadıklarından dolayı sorunların ortaya çıktığını göstererek çalışmayı desteklemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin dersi yürütme şekline göre öğretim boyutunda derse kendisi yürüten veya İngilizce öğretmenin girmesinde farklılaşma görülmemiştir. Sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenleri ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesinin daha etkili olduğu konusunda farklılaşmanın olmadığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre yapısal sorunlar boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İlkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda kadın öğretmenlere göre Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar daha fazla yaşanmaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre kazanım elde etme boyutunda kadınların lehine bir farklılaşma görülmüştür. İlkokullarda İngilizce öğretiminde kadın öğretmenler, kazanım elde etme alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik gibi kazanımları daha çok elde ettiklerini düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. İlkokullarda İngilizce öğretiminde kadın öğretmenler, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmektedir. Bağçeci'nin (2004) çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetleri, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilemediği fakat İngilizce öğretimine ilişkin alt ölçeklerin sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. İkinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada kadın ya da erkek öğretmenler farklı düşünmemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin cinsiyetine göre erkek ve ya kadın öğretmenler arasında seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Erkek ya da kadın öğretmenler ilkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine inmekte sorun yaşaması

ve derslere sınıf öğretmeninin girmesinin daha etkili olduğu konusunda farklılaşmanın olmadığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre incelendiğinde yapısal sorunlar boyutunda birleştirilmiş sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce dersini yürüten sınıf öğretmenlerin İngilizce öğretiminde yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda birleştirilmiş sınıflarda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle daha çok sorun yaşanmaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim şekline göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İlkokullarda İngilizce öğretiminde müstakil sınıfların lehine farklılaşma görülmüştür. Müstakil sınıflarda görevli öğretmenler ilkokullarda İngilizce dersinin birleştirilmiş sınıflara göre kazanım elde etme alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik oluşturması gibi kazanımları daha çok elde ettiklerini düşünmektedir. Başka bir deyişle, ilkokulda müstakil sınıflarda İngilizce öğrenen öğrenciler birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğrenen öğrencilere göre daha çok kazanım elde ettiği tespit edilmiştir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde etkileşim sağlama boyutunda okulun öğretim türüne göre farklılaşmamaktadır. Müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağladığını düşünmemektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda

ya da müstakil sınıflarda görevli olması etkileşim sağlamayı farklılaştırmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre seviye elde etme boyutunda farklılaşma görülmüştür. Müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler, ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin seviyelerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünmektedir. Başka bir deyişle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde ilkokulda İngilizce öğretiminde daha iyi seviye oluşmaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim türüne göre öğretim boyutunda müstakil sınıf veya birleştirilmiş sınıf olmasında farklılaşma görülmemiştir. İlkokullarda İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi durumlarında birleştirilmiş sınıf ya da müstakil sınıf olmasına göre farklılaşmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde yapısal sorunlar boyutunda taşınmalı olan okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması gibi yapısal sorunlar taşınmalı eğitim yapılan okullarda daha çok yaşanmaktadır. Taşınmalı eğitim yapılan okullarda birden çok köyden öğrenci gelmesi öğrencilerde kültürel farklılık oluşturmaktadır. Kültürel farklılıklar yapısal sorunları etkilemiş olabilir. Bilek ve Kale'nin (2012) çalışması bulguyu desteklemektedir. Bilek ve Kale taşınmalı eğitimin akademi başarıyı artırmasına karşın, öğrencilerin farklı alışkanlıklarının olmasının yapısal sorunları arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Taşınalı eğitimin yapıldığı ve ya taşınalı eğitim olmayan okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik gibi kazanımların etkili olduğunu düşünmemektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun taşıma durumuna göre incelendiğinde etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler, ilkokulda öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumunun daha fazla etkileşim sağlamadığını düşünmemektedir.

Taşınalı eğitimin yapıldığı veya taşınalı eğitimin yapılmadığı okullarda görev yapan öğretmenlere göre okulun taşınma durumu İngilizce öğretiminde seviye oluşturmada etkili değildir. İlkokul ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokula yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturma okulun taşınma durumuna göre değişmemektedir.

Taşınalı eğitimin yapıldığı ya da taşınalı eğitim yapılmadığı okullarda görev yapan öğretmenler, İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmeninin girmesi İngilizce öğretiminde farklılık oluşturmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun öğretim biçimine göre normal ya

da ikili öğretim olması yapısal sorunların yaşandığı anlamına gelmemektedir. Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar oluşturmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde kazanım elde etme boyutunda normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre İngilizce derslerinin zevkli geçtiği, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olduğu, ailelerin İngilizce öğrenimi ile ilgili büyük beklenti içerisinde oldukları ve İngilizce öğretimi ile öğrencilerin evrensellik kazandıklarını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde etkileşim sağlama boyutunda normal eğitim yapan okullar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Normal eğitim yapan okullardaki öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için sorunlar yaşandığını, İngilizce öğretiminin anadili öğretimi olumsuz etkilediği, öğrencilerin farklı öğretmenlerle karşılaşması farklı bir etkileşim sağladığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri öğretmenlerin tutumu ile ilgili olduğunu düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminin okulun öğretim biçimine göre incelendiğinde seviye oluşturma boyutunda normal eğitim yapan okullardaki öğretmenlere göre ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle okulların normal eğitim yapmasının seviye oluşturmada daha etkili olduklarını düşünmektedir.

İlkokulların normal öğretim ya da ikili öğretim olması İngilizce öğretiminde, İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi

eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi İngilizce öğretiminde fark oluşturmamaktadır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar boyutunda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların mesleki kıdemi 16-20, kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla yaşadığını düşünmektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunları daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde sorun yaşandığını düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Kazanım elde etme alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler, 6 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha az elde ettiklerini düşünmektedir. Bir başka deyişle mesleğe yeni başlayan öğretmenler İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce öğrenimi ile öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha az elde ettiklerini düşünmektedir. Yine aynı şekilde mesleki kıdemi 6-10 ve 16-20 arası olan öğretmenler mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin daha az kazanım elde ettiklerini veya kazanıma dönüştüremediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça ilkokulda İngilizce öğretiminin kazanıma dönüştüğünü daha çok düşünmektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Kıdemlerine göre öğretmenler İngilizce öğretiminin anadili öğretimini olumsuz etkilediği, öğrencilerin farklı öğretmenlerle karşılaşması farklı bir etkileşim sağladığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri öğretmenlerin tutumu ile ilgili olduğunu düşünmemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Hangi kıdem aralığında olursa olsun öğretmenler, ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olmasında etkili olduklarını düşünmemektedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kıdemine göre öğretim boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sevilerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesi İngilizce öğretiminde farklılık oluşturmamaktadır.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin görevli oldukları sınıflardan birleştirilmiş sınıflara göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar üçüncü sınıfta görevli olan öğretmenlere göre daha fazla yaşanmaktadır. Bulgu araştırmanın kendi içinde tutarlılığını göstermektedir. Okulun öğretim türü değişkenine göre birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların daha çok görüldüğü tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, üçüncü sınıfta görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce Öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların

okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İkinci, üçüncü, dördüncü sınıfta görev yapan ve ilkokulda İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenleri, birleştirilmiş sınıfta görevli öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin görevli oldukları sınıf düzeyine göre etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Köyde ve ilçede görev yapan öğretmenler ilde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler. Ayberk'in (2015) çalışmasında öğrencilerin köy okullarında öğrenim görmeleri okuma yazmada güçlük çektikleri ortaya koyarak çalışmayı desteklemektedir.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İl merkezinde görev yapan öğretmenler, köy ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre seviye oluşturma boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. İlde görev yapan öğretmenler, köy ve ilçede görev yapan öğretmenlere göre ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünmektedirler.

İlkokulda İngilizce öğretiminde okulların yerleşim birimine göre öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlerin daha önce İngilizce dersini yürütme yılına göre yapısal sorunlar, kazanım elde etme, etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre yapısal sorunlar boyutunda anlamlı bir fark vardır. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu orta ve iyi olan okullara göre yapısal sorunlar daha çok yaşanmaktadır. Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu orta seviyede olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi olan okullara göre daha çok yapısal sorunlar yaşanmaktadır. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, sosyoekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük ve orta olan öğrencilerin, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi düşük ilkokullarda İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyokültürel durumuna göre kazanım elde etme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi ve orta olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullara göre ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması gibi kazanımları daha fazla elde ettiklerini düşünülmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre etkileşim sağlama boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre seviye oluşturma boyutunda farklılaşma vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu iyi olan okullarda, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu düşük olan okullara göre ilkokullarda İngilizce öğretiminde, ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin sevilerine uygun olması sebebiyle seviye oluşturmada daha fazla etkiye sahip olduklarını düşünülmektedirler.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde okulun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna göre öğretim boyutunda farklılaşma görülmemiştir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcudu 40 tan fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenler, sınıf mevcudu 20-30 öğrenci olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yapısal sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Sınıf mevcudu 40 tan fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenler, ilkokulda İngilizce öğretiminin yapısal sorunlar alt boyutunda, Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun

hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde daha fazla sorun yaşandığını düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme süresini azaltması yapısal sorunları etkilemiş olabilir. Yıldırım ve Tanrıseven'in (2015) çalışmasında, İngilizce öğretiminde haftalık ders programının yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması öğretimi olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Kalabalık sınıflarda yeteri düzeyde etkinliklerin yapılamaması İngilizce öğretiminde olumsuzluklara sebep oluşturması nedeniyle bulguyu destekler niteliktedir.

İlkokullarda İngilizce öğretiminde sınıf mevcuduna göre kazanım elde etme, etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

5.2 Sonuç

İlkokullarda İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi anketinde beş boyutu ortaya çıkmıştır. Bunlar, yapısal sorunlar, kazanım elde etme, etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretim boyutları olarak adlandırılmıştır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttığında öğrencilerin kazanım elde etme düzeyleri azalmaktadır. Yapısal sorunlar arttıkça etkileşim sağlama, seviye oluşturma ve öğretime yönelik sorunların da arttığı saptanmıştır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttıkça öğrencilerin kazanım elde etmesi azalmaktadır. İlkokulda İngilizce öğretiminde öğrenciler kazanım elde ederken etkileşim de sağlayabilmektedirler. Öğrenciler, İlkokullarda İngilizce öğretiminde kazanım elde ettikçe, etkileşim sağlamada, seviyeye oluşturmada da olumlu gelişmeler sağlamaktadır. Seviye oluşturma boyutunda sorunlar arttıkça yapısal sorunlar da doğru orantılı olarak artmaktadır. İlkokullarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar arttıkça öğretime yönelik sorunlar da artmaktadır.

Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde, velilerin alt yapısının olmaması, İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıkların okuma ve konuşmayı olumsuz etkilemesi ve ilkokul İngilizce ders kitaplarının uygun hazırlanmaması sebebiyle ilkokuldaki İngilizce öğretiminde yapısal sorunları oluşturmaktadır. İlkokulda İngilizce dersini yürüten İngilizce

öğretmenleri ve kadın öğretmenler yapısal sorunların daha çok yaşandığını düşünmektedir. İngilizce öğretiminde, birleştirilmiş sınıflarda ve taşımali eğitimin yapıldığı okullarda yapısal sorunların daha çok yaşandığı görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenler ilkokulda İngilizce öğretiminde yapısal sorunların daha çok yaşandığını düşünmektedir. Köy ve ilçede bulunan ilkokullarda, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu okullarda yapısal sorunların daha çok yaşandığı tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasının, okullarda eğitimin taşımali yapılmasının, okulların bulunduğu yerleşim biriminin, sosyo-ekonomik durumun ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının yapısal sorunlara neden olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olması, İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesi ve ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin evrensellik kazanması, ilkokulda İngilizce öğretiminde kazanım elde etmeyi oluşturmaktadır. İlkokullarda İngilizce dersini kendisi yürüten sınıf öğretmenleri, kadın öğretmenler ve kıdemli öğretmenler ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin daha çok kazanım elde ettiklerini düşünmektedir. Okulda müstakil sınıfların bulunması, okulun normal eğitim yapması, okulun ilde bulunması, okulun sosyo-ekonomik durumunun iyi olması ilkokullarda İngilizce öğretiminde öğrencilerin kazanım elde etmesini sağlarken birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretiminin kazanım elde etmeyi azalttığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşmasının farklı bir etkileşim sağlaması, şarkı öğretimiyle dersi sevmesi, birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşanması ve İngilizce öğretiminde öğretmenlerin tutumu ilkokulda İngilizce öğretiminde etkileşim sağlamaktadır. İlkokullarda İngilizce dersini yürüten İngilizce öğretmenleri ve kadın öğretmenler İngilizce öğretiminde daha fazla etkileşim sağladığını düşünmektedir. Okulların normal eğitim yapması da ilkokullarda İngilizce öğretiminde etkileşim sağladığı tespit edilmiştir.

İkinci sınıfta öğrenim gören henüz ilkokuma yazma sürecini tamamlayamamış veya okuma yazmayı beceriye dönüştürmemiş öğrencilerin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşaması, İngilizce ders saatlerinin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce programının öğrencilerin seviyelerine uygun olması durumları seviye oluşturmayı kapsamaktadır. İlkokullarda İngilizce dersini yürüten İngilizce öğretmenleri, İlkokulda İngilizce dersini İngilizce öğretmenlerinin yürütmesinin seviye oluşturmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Okullarda müstakil sınıfın olması, okulun normal eğitim yapması, okulun ilde bulunması ve okulun sosyo-ekonomik durumunun iyi olmasının seviye oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alması, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine inmekte sorun yaşaması ve derslere sınıf öğretmenin girmesinin İlkokulda İngilizce öğretiminde öğretimi kapsamaktadır. İlkokulda sınıf öğretmenleri İngilizce öğretiminde daha çok öğretim sağlandığını düşünmektedir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- 1- İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar öğrencilerin kazanım elde etmesini olumsuz etkilemektedir. İlkokulda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar azaltılmalıdır.
- 2- Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce dersini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce yeterlikleri geliştirilmelidir.
- 3- Kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde yapısal sorunlar daha çok yaşanmaktadır. Sınıflar oluşturulurken yapısal sorunlar dikkate alınmalıdır.
- 4- İlkokullarda İngilizce öğretimi öğrencilere evrensellik kazandırmaktadır. İlkokul İngilizce programının pratik konuşmaya ve oyunlaştırmaya yönelik olmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Bu araştırma farklı illerde farklı değişkenlere göre yapılabilir.
- 2- İlkokulda İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri alınabilir.



KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T.(2002).*Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akpınar, Delal, N. (2011). *Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi Nedir? Niçin? Nasıl?*(1. Baskı). İstanbul: Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- Aldım, Ü. F. (2010). *İlköğretim 7. Sınıflarında Uygulanan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) İngilizce Sorularının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Alkan, M. F, Arslan, M. (2014). İkinci sınıfta İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 4 (7) 87-100.
- Alkhuzay, S. (2015). Introducing English as a Second Language to Early Primary School Curriculum in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 6(2). Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Alpöge, G. (1991).*Çocuk ve Dil* (Birinci Baskı).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Arıbaş, S., Tok, H. (2004). İlköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi, XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Malatya

- Avşar, Z. (2001). *Yabancı Dil Nasıl öğrenilir?* (1. Baskı). İstanbul: Avesta Yayınları.
- Aydoğan, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8).
- Başar, M. (2011). *Sınıfıçı İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, Ö. (1998). *Çocuklarda kavram öğrenme ve kavram öğretme*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (2) 74-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chapelle, C., (2010). If intercultural competence is the goal, what are the materials? In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona pp. 27–50.
- Cherry, K. (2007). *Theories of child development* Retrieved from [http://psychology about.com/b/2014/11/12/ theories-of-child-development.htm](http://psychology.about.com/b/2014/11/12/theories-of-child-development.htm)
- Crystal, J. (1997). *The Cambridge Encyclopedia*, Cambridge University Press
- Cook, V. J. (1994). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Çelebi., M., D., (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.

- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through Metacognitive strategies, *The Journal of International Social Research* 1(2).
- Decker, C.A. (2010). *Child Development: Early Stages Through Age 12*. New York: Good heart-Wilcox.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dekeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 499-533.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirezen, M. (2010). The causes of the schwa phoneme as a fossilized pronunciation problem for Turks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1567-1571.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları
- Erkır, S. (2010). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bağlamında Türkçeden İngilizceye Çeviride İnternet Kullanımının Öğrencilerin Hedef Dil Başarı Düzeyleri Üzerinde Etkililiği*. Yayımlanmamış

Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erkuş, B., Babayigit, Ö. (2014) İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi www.docplayer.biz.tr adresinden 25.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Eurydice (2012). Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler 2012. www.eacea.ec.europa.eu adresinden 01.07.2016 tarihinde alınmıştır.

Fahrutdinova, R. A., Fahrutdinov, R. R., & Yusupov, R. N. (2016). The Model of Forming Communicative Competence of Students in the Process of Teaching the English Language. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, Six Edition, Newyork: McGraw Hill-International Edition.

Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 229-307.

Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim*. Birinci Baskı İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Hayes, D. (2008). *Foundations of primary teaching*, London and New York: Rutledge Taylor & Francis Group.

Hisar, Ş. G. (2006). *4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilir etkililer öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learners, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 246-257.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 15-26.
- Kaptan,S.(1998). *.Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* Ankara: Tekışık Ofset.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve Dil*(12. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karcı, C.,Akar Vural, R. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. 10(2), 593-607.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi, syf141.
- Keçik, İ. 1990. "International use of language". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 255-264.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language eaching in turkey: Policy hangers and their implementations *Regional Language Center Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 309-322.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları
- Küçük, M.(2006). *Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (22) 55-78.

- Lambert, W.E. (1972). *Language, Psychology and Culture* Stanford CA: Stanford University Press.
- Littlewood, W. (1988). *Communicative language teaching*, UK: Cambridge University Press.
- Mckay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. ve Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and learning, *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34.
- Merter, F., Şeker, H., Bozkurt, H. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (5) 199-210.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Moeller, A.J., Ve Catalano, T., Foreign Language Teaching and Learning, Published in J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences* 2nd Edition. Vol 9 (Oxford: Pergamon Press, 2015), pp. 327-332. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8 Copyright © 2015 Elsevier Ltd. Used by permission.
- Moloney, R., Harbon, L., 2010. Making inter cultural language learning visible and assessable In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 281–303.
- Moodie, I. A. N., & Feryok, A. (2015). Beyond cognition to commitment: English language teaching in South Korean primary schools. *The Modern Language Journal*, 99(3), 450-469.
- Munoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. 14th International Conference of Applied Linguistics sunulan davetli konuşmacı metni <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited>

[%20Speakers/Munozpdf](#) adresinden 17.11.2014 tarihinde edinilmiştir.

Newport, E. (2006). Language development, critical periods in. *Encyclopedia of Cognitive Science*, doi, 10.1002/0470018860.s00506.

Lynch, L. M. (2008). *Seven bad habits that spoil the development of good English language speaking skills*. [http:// better efl teacher.blogspot.com](http://bettereflteacher.blogspot.com) adresinden 25.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Senemoglu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ömür, F. (2009). İkinci yabancı dil öğrenirken ana dilden veya birinci yabancı dilden kaynaklanan olumsuz aktarımlar. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3).

Özkan, S. H. (2010). Osmanlı devletinde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 1783-1801.

Özüdoğru, M. ve Dilman H. (2014). *Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık

Öztürk, M. (2006). Vocabulary teaching, *Dil Dergisi*, 133, 20-28

Resmi Gazete. (2012, Nisan 11). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alınmıştır.

Sayı Kaplan, A (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Schulz, R.A., (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction, *Foreign Language Annals* 40 (1), 9–26.
- Scott, W. A. ve L. Hytreberg (1991). *Teaching English to children* New York: Longman Group Ltd
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. Sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi* 2 (2) 550-578
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Dağıtım
- Solak, E., Demirci, H. (2015) İkinci sınıfta İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Dil Edebiyat Dergisi*, 16 1-23
- Su Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zhetpisbayeva, B. A., Shelestova, T. Y., & abıldına, S. K. (2016). Examining teachers' views on the implementation of English as L3 into primary schools: A case of Kazakhstan. *International Electronic Journal of Elementary Education* 8 (4)
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistic* Boston: Pearson/Allyn&Bacon
- Taş, H., Okur, A.(2015). Yüksek öğretim düzeyinde anadili öğretimi üzerine bir değerlendirme, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 13 80-96
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin belirlenmesi (Ankara İli Örneği)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Timmis,I,(2002).Native speak ernorms and international English: a classroom view, *ELT Journal* 56 (3), 240–249.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Tonta, Y. (2008). H.Ü. BBY. Yunus.hacettepe.edu.tr/-tonta/courses/spring2008/bby2008 htm adresinden 16.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Turan, A.(2000). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar* (Birinci Basım).İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ülgen, G. ve Fidan, E.(1997). *Çocuk Gelişimi* (Yedinci Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Wulf, K. M.,&Schave, B. (1984). *Curriculum Design: A Handbook for Educators*. California: Scott, Foresman and Co.
- Yavuzer, H.(1993) *Çocuk Psikolojisi* (Dokuzuncu Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2010). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldıran, Ç.,Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy* 3 (1) 2010-223
- Yule, G. (2006). *The Study of Language* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER**Ek 1:MEB izin belgesi**

EK 2:ANKET

Değerli Meslektaşlarım,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerine İngilizce öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışma başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Lütfen kişisel bilgileri boş bırakmayınız. Birisi boş kaldığında uygulanan anket geçerliliğini yitirmektedir. Çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

ÖZLEM TOSUNCUK

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

- **Branş** (...) Sınıf Öğretmeni (...) İngilizce Öğretmeni
- **İngilizce dersini yürütme** (...) Kendim (...) Branş Öğretmeni
- **Cinsiyet** (...) Kadın (...) Erkek
- **Mesleki Kıdem** (...) 1-5 yıl (...) 6-10 yıl (...) 11-15 yıl (...) 16-20 yıl (...) 21 ve üzeri
- **Görevli Olduğunuz Sınıf 2013-2014**(...) 1 (...) 2 (...) 3 (...) 4 (...) branş () Birleştiril sınıf
- **Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi** (...) Köy (...) İlçe (...) İl merkezi
- **Daha önce kendi sınıfınızda ve ya ilkokulda İngilizce dersi kaç kez okuttunuz?** (...) Hiç (...) 1-2 (...) 3-4 (...) 4'ten fazla
- **Size göre okulunuzun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu** (...) düşük (...) orta (...) yüksek
- **Sınıf Mevcudu** (...) 20'den az (...) 20-30 (...) 30-40 (...) 40'dan fazla
- **Okulunuzun Öğretim Türü** (...) müstakil (...) birleştirilmiş sınıf

- **Okulunuzun Taşıma Durumu** (...)taşımali (...) taşımalı değil
- **Okulunuzun Öğretim Biçimi** (...) normal (...) ikili öğretim

Görüşlerin Kodlanması. 1: Hiç katılmıyorum 2: Kısmen Katılıyorum 3: Orta Derecede Katılıyorum 4: Çoğunlukla Katılıyorum 5: Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

	Sorular	1	2	3	4	5
1	İlkokul 2. Sınıf İngilizce programı öğrencilerin seviyelerine uygundur					
2	İlkokul 4. Sınıf İngilizce programı öğrencilerin seviyelerine uygundur.					
3	Derslere branş öğretmeninin girmesi daha etkilidir.					
4	Derslere sınıf öğretmeninin girmesi daha etkilidir.					
5	Oyunla öğretim öğrencilerin derse ilgisini artırır.					
6	Anlatım tekniği derslerde daha etkilidir.					
7	İngilizce öğretiminde dilbilgisine ağırlık verilmektedir.					
8	İngilizce dersleri eğlenceli geçmektedir.					
9	Okullarda yeterince İngilizce materyali / laboratuvarı ihtiyacı karşılamamaktadır.					
10	İngilizce kullanımında anadili kullanımı engeldir.					
11	İngilizce öğretiminde anadili kullanılmalıdır.					
12	İlkokul 2. Sınıflardaki tam olarak okuma yazmaya geçemeyen öğrencilerin İngilizce öğreniminde güçlük yaşamaktadırlar.					
13	Veliler İngilizce bilmediklerinden dolayı öğrenciye katkı sağlayamamaktadırlar.					
14	Türkçenin yeterince konuşulmadığı yörelerde İngilizce öğretiminde sorunlarla karşılaşmaktadır.					
15	Aileler İngilizce öğrenmenin öneminin farkında değildirler.					
16	Öğrenciler İngilizce öğrenmeye isteklidir.					
17	Öğrenciler kelime telaffuzlarında sıkıntı yaşamaktadır.					
18	İngilizce yazıldığı gibi okunmadığı için öğrenciler okumakta zorluk çekmektedirler.					
19	İngilizce yazıldığı gibi okunmadığı için öğrenciler konuşmakta zorluk çekmektedirler.					
20	Ders kitapları İngilizce öğretimine uygun <u>hazırlanmamıştır.</u>					
21	İngiliz alfabesindeki “w,x,q” bitişik el yazısında olmadığından dolayı öğrenciler zorlanmaktadır.					
22	Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce öğretmeni olmadığı için yabancı dil öğretiminde sıkıntı yaşanmaktadır.					
23	Branş öğretmenleri öğrencilerin seviyelerine inmekte sorun yaşamaktadırlar.					
24	Branş öğretmenleri gelişim ve öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitime alınmalıdır.					
25	Öğrenciler İngilizce dersini şarkı öğretilimiyle severek öğreniyorlar.					
26	Aileler İngilizce öğrenimi ile ilgili büyük beklenti içerisindeyimdir.					

27	İlkokul 2. Sınıfta İngilizce öğretimi ile öğrenciler evrensellik kazanmaktadır.					
28	İngilizce öğretimi anadili öğretimini desteklemektedir.					
29	İngilizce öğretimi anadili öğretimini olumsuz etkilemektedir.					
30	İlkokulda öğrenciler İngilizce ile ilgili öğrendiklerini uygulamaya dönüştürememektedirler.					
31	İlkokulda İngilizce öğretimi günlük konuşma diline uygun olmalıdır.					
32	Öğrencilerin farklı öğretmenle karşılaşması farklı bir etkileşim sağlar.					
33	İlkokul 2. Sınıf öğrencileri İngilizce olarak kendilerini ifade etmekte zorluk yaşamaktadırlar.					
34	Öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri öğretmenlerin tutumu ile ilgilidir.					
35	İlkokul 2. Sınıfta İngilizce ders saatleri öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					

