

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

KEMAL OĞUZ ER

ANKARA
MAYIS, 2006

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

KEMAL OĞUZ ER

Danışman: Prof.Dr. Mehmet A. Kısakürek

ANKARA

MAYIS, 2006

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında (Program Geliştirme Programı) DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek.....
Üye	Prof. Dr. Cahit Kavcar
Üye	Prof. Dr. Özcan Demirel
Üye	Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Üye	Prof. Dr. Hafize Keser

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2006

Prof. Dr. Meral Uysal

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarını hedefleri (amaç), içeriği, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınav durumları açısından değerlendirmek ve bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada pek çok kişinin emeği olmuştur.

İlk teşekkürümü hem ders dönemimde hem de tez çalışmam sırasında kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e borçluyum.

Hem tez izleme komitemde yer alan hem de anketlerimi uygulama zorluğu çektiğim dönemde EARGED'den destek almam için beni yönlendiren ve yardımcı olan ayrıca hem akademik hem de bireysel gelişimime çok katkısı olan değerli hocam Prof. Dr. F. Dilek Gözütok'a teşekkür borçluyum.

Tez izleme komitemde yer alarak, değerli görüşleriyle çalışmamda yardımcı olan Prof. Dr. Hafize Keser'e ve lisans düzeyinden hocam olan, çalışmamda görüşlerinden ve alandaki değerli çalışmalarından yararlandığım değerli hocam Prof. Dr. Özcan Demirel'e teşekkür ederim.

Doktora ders dönemimde hocam olan kendilerinden çok şey öğrendiğim hocam Prof. Dr. Tanju Gürkan'a, daha önce kendisinden ders almadığım ama son dönemlerde görüşleriyle, önerileri ve gösterdiği yakınlığı ile bana güven veren, yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Cahit Kavcar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın pek çok aşamasında özellikle istatistiksel analizler yapılırken yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan değerli dostum, kardeşim, eski ev ve oda arkadaşım Arş. Gör. Uğur Gürkan'a teşekkür borçluyum.

Çalışmam sırasında kişisel kütüphanesinden yararlandığım sevgili oda arkadaşım Arş. Gör Temel Topal'a, karşılıklı görüş alışverişinde bulunduğum sevgili dostum Arş. Gör. Ömer Cem Karacaoğlu'na teşekkür ederim.

Bu çalışmayı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan (EARGED) aldığım araştırma desteği ile yaptım. EARGED çalışanlarına gösterdikleri ilgi ve sabır için teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Anketlerimin harmanlanmasında, tablolarımın düzenlenmesinde ve her türlü yazım ve çoğaltım işlerinde yardımcı olan Betacopy çalışanlarına özellikle Devrim BİÇEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Benden desteğini esirgemeyen eşim Gamze Er'e ve tez dönemimde zaman zaman ihmal ettiğim biricik oğlum (Koçum) Efe Anıl Er'e ayrıca teşekkür borçluyum.

Sevgili annem ve babam (yanımda olmanızı çok isterdim) sonsuz teşekkürler.....

ÖZET

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Er Kemal Oğuz

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

(Program Geliştirme Programı)

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek

Mayıs 2006, sayfa 267

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarını hedefleri (amaç), içeriği, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınav durumları açısından değerlendirmek ve bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki yedi coğrafi bölgede (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri (4. ve 5. sınıf) ile müfettişlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın evreninde 34414 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu resmi ilköğretim okullarında 10447 İngilizce öğretmeni ve 3015 müfettiş görev yapmaktadır. Örneklem seçiminde görev türü (öğretmen ve müfettiş) ile bulunduğu bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt (analiz ünitesi) esas alınmıştır. Örneklem oluştururken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren, bölge ölçütünde yedi alt tabakaya ayrılmıştır. Her bölgeden iki ilin seçilmesinin, ilköğretim okulları hedef evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Bu illerin seçimi için her bölgedeki illerde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve müfettiş sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. Böylece illere, görev türüne (öğretmen ve müfettiş)

göre bölge bazında ikinci bir tabaka oluşturulmuştur. Her coğrafi bölgeden iki il iller listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir. Evreni temsilen örnekleme giren öğretmen sayısı 593; örnekleme giren müfettiş sayısı 535 olarak belirlenmiştir.

Örnekleme giren öğretmen ve müfettişlere araştırmacı tarafından hazırlanan araç, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından örnekleme alınan illere gönderilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında çözümlenmiş, öğretmen ve müfettişlerin programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve sınav durumlarına ilişkin görüşleri yorumlanmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada sonucunda, 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor alanlardaki bazı amaçlarının kazandırılmasında sorunların olduğu, 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiği, İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu ve programda yer verilen ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğretmenlere yeterince rehberlik yapamadığı, onları yeterince bilgilendirmediği sonuçlarına varılmıştır.

ABSTRACT

EVALUATION OF ENGLISH CURRICULA IN 4TH AND 5TH GRADE PRIMARY SCHOOLS

Er Kemal Oğuz

Doctorate, Department of Curriculum and Instruction
(Curriculum Development Programme)

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek

May 2006, pages 267

The purpose of this research is to evaluate the English Curricula in 4th and 5th grade primary schools in terms of objectives, contents, teaching-learning processes and evaluation, and to develop recommendations covering these aspects.

The population of this research consists of 4th and 5th grade English teachers and inspectors of public primary schools from the seven geographical regions of Turkey (Mediterranean, Eastern Anatolia, Aegean, South-eastern Anatolia, Central Anatolia, Black Sea and Marmara Regions).

There are 34414 public primary schools within the scope of the population of this research. In total, 10447 English teachers and 3015 inspectors have been working at these schools. Within the sampling procedure, two criteria (analysis units) were taken into consideration: type of occupation (teacher and inspector) and type of location such as region and the city that teachers and inspectors have been working. In the sampling procedure, multi-phase sampling method was utilized. At first, the population was divided into seven sub-divisions based on geographical regions. Since selecting two cities out of each region would successfully represent the population of primary schools, the selection procedure was carried out in this

manner. In order to select these two cities out of the regions, list consisting of number of teachers and inspectors working at these public primary schools in the cities located in the seven regions was prepared. In this way, second sub-category was established according to cities and occupation type (teacher and inspector) regarding the regions. Two cities from each region were selected randomly out of the list including cities. The numbers of the subjects that represent the population of this research were as follows: 593 English teachers and 535 inspectors.

The survey prepared by the researcher for the subjects of this research was sent to the cities via Ministry of National Education, EARGED (Association of Educational Research and Development Centre). The results obtained were analyzed utilizing SPSS software and the teachers' and inspectors' opinions related to the issues of objectives, contents, teaching-learning processes and evaluation were evaluated, and recommendations were done covering these aspects.

At the end of this research, the following results were obtained: Problems occurred in obtaining (realizing) the aims and specific objectives of cognitive, affective and psychomotor domains within the 4th and 5th grade English curricula, contents of the 4th and 5th grade English curricula require changes, time allotment for English course hours within the relevant curricula is not adequate, measurement and evaluation components of the curricula do not contain enough guidance and also do not provide necessary information for the teachers.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ	XI
BÖLÜM I	1
Giriş	1
Problem	1
Amaç.....	23
Önem	23
Sınırlılıklar	24
İlgili araştırmalar	25
BÖLÜM II	34
Yöntem	34
Araştırma Modeli	34
Evren ve Örneklem	34
Katılımcıların Kişisel Özellikleri	42
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	53
BÖLÜM III	69
Bulgular ve Yorum	69
1. İlköğretim 4. 5. Sınıf İngilizce Programlarının Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Müfettişlerin Görüşlerini Yansıtan Yorumlar	69
2. İlköğretim 4. 5. Sınıf İngilizce Programlarının Özel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Müfettişlerin Görüşlerini Yansıtan Yorumlar	79
3. İlköğretim 4. 5. Sınıf İngilizce Programlarının İçeriğinin Uygun Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Öğretmen ve Müfettişlerin Görüşlerini Yansıtan Yorumlar	91

4. İlköğretim 4. 5. Sınıf İngilizce Programlarının Öğretim Süreçlerinin Uygun Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Öğretmen ve Müfettişlerin Görüşlerini Yansıtan Yorumlar	134
5. İlköğretim 4. 5. Sınıf İngilizce Programlarının Değerlendirme Sürecinin Etkin Bir Şekilde Gerçekleşip Gerçekleşmediğine İlişkin Öğretmen ve Müfettişlerin Görüşlerini Yansıtan Yorumlar	166
BÖLÜM IV	182
Sonuç ve Öneriler	182
Sonuçlar	182
1. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Genel Amaçlarının Uygun Bir Şekilde Formüle Edilip Edilmediğine İlişkin Sonuçlar	182
2. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Özel amaçlarının Kazandırılmasına İlişkin Sonuçlar	183
3. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının İçeriğine İlişkin Sonuçlar	185
4. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Sonuçlar	187
5. 4.5. Sınıf İngilizce Öğretim Programında Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	189
Öneriler	191
1. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Genel Amaçlarının Uygun Şekilde Formüle Edilmesine İlişkin Öneriler	191
2. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öneriler	191
3. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının İçeriğine İlişkin Öneriler	192
4. 4.5. Sınıf İngilizce Ders Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler	193
5. 4.5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirmeye İlişkin Öneriler	194
Kaynakça	196
EKLER	220
EK-1	220
EK-2	236
EK-3.....	252
EK-4.....	254

EK-5.....256
EK-6.....258
EK-7.....260

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Araştırmanın Hedef Evreninin ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim İngilizce Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişlerinin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı.	36
Çizelge 2. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim İngilizce Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişlerinin Coğrafi Bölge ve İllere Göre Dağılımı.....	38
Çizelge 3. Anketlerin Dönüş Oranlarına İlişkin Bilgiler.....	40
Çizelge 4. Katılımcıların Görev ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	43
Çizelge 5. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı.....	43
Çizelge 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara (Lisans) Göre Dağılımı.....	44
Çizelge 7. Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı.....	47
Çizelge 8. Katılımcıların İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmetiçi Eğitime Katılımlarına Göre Dağılımları.....	47
Çizelge 9. İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmetiçi Eğitime Katılan Katılımcıların Kursu Katılım Yerleri	48
Çizelge 10. İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmetiçi Eğitime Katılan Katılımcıların Kursu Aldıkları Kuruluş	48
Çizelge 11. Katılımcıların İngilizce Konuşulan Bir Ülkeye Gitmiş Olmalarına Göre Dağılımı	49
Çizelge 12. İngilizce Konuşulan Ülkeye Giden Katılımcıların Kaç Kere Gittikleri.....	49

Çizelge 13. İngilizce Konuşulan Ülkeye Giden Katılımcıların Kaldıkları Süre	50
Çizelge 14. İngilizce Konuşulan Ülkeye Giden Katılımcıların Bu Ülke/Ükelere Gidiş Kanalları	50
Çizelge 15. Katılımcıların İngilizce Konuşulan Ükelere Gidiş Amaçları.....	51
Çizelge 16. Katılımcıların İngilizce Öğretimi Konusunda Yazdığı Kitap, Ders Notu, ya da Çevirileri Olup Olmadığı	51
Çizelge 17. Katılımcıların İzlediği İngilizce Yayınların Olup Olmaması.....	52
Çizelge 18. Katılımcıların İzledikleri Yayınların Konuları	52
Çizelge 19. “4. ve 5. Sınıf İngilizce Eğitim Programlarını Değerlendirme ölçeği” Madde ve Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Bulunan Alt Faktörler ve Analiz Sonuçları	54
Çizelge 20. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Amaç Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	55
Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	58
Çizelge 22. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Değerlendirme Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri	65
Çizelge23. 4. Sınıf İngilizce Programının Genel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	70

Çizelge 24. 5. Sınıf İngilizce Programının Genel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	71
Çizelge 25. 4. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	80
Çizelge 26. 5. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	83
Çizelge 27. 4. Sınıf İngilizce Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	92
Çizelge 28. 5. Sınıf İngilizce Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	94
Çizelge 29. Öğretmen ve Müfettişlerin İçerik Hazırlanırken “İçerik Düzenleme”, “İzlenç” Yaklaşımlarından Hangisinin ne Sıklıkla Göz Önüne Alındığına İlişkin Görüşleri.....	107
Çizelge 30. 5. Sınıf Öğretmenlerinin ve Müfettişlerin İçerik Hazırlanırken “İçerik Düzenleme”, “İzlenç” Yaklaşımlarından Hangisinin ne Sıklıkla Göz Önüne Alındığına İlişkin Görüşleri.....	108
Çizelge 31. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf İçeriğinde Dört Temel Beceriden Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri.....	113
Çizelge 32. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf İçeriğinde Dört Temel Beceriden Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri	113
Çizelge 33. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf İçeriğinde Yer Alan Diyalog Çalışmalarından Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri	131

Çizelge 34. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf İçeriğinde Yer Alan Diyalog Çalışmalarından Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri	132
Çizelge 35. 4. Sınıf İngilizce Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	135
Çizelge 36. 5. Sınıf İngilizce Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	136
Çizelge 37. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf Programında Üzerinde Durulan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Dört Becerinin Geliştirilmesine Ne Sıklıkla Yer Vermektedir Sorusuna İlişkin Görüşleri.	141
Çizelge 38. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf Programında Üzerinde Durulan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Dört Becerinin Geliştirilmesine Ne Sıklıkla Yer Vermektedir Sorusuna İlişkin Görüşleri.	141
Çizelge 39. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Hangisinin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri	145
Çizelge 40. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf Programında Yer Alan ve Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Hangisinin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri	146
Çizelge 41. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf Programında Belirtilen Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.....	154
Çizelge 42. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf Programında Belirtilen Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.....	154
Çizelge 43. 4. Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	166
Çizelge 44. 5. Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri	167

Çizelge 45. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri	174
Çizelge 46. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf İngilizce Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri	175
Çizelge 47. Öğretmen ve Müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programı Çerçevesinde Sınav Türlerinden Hangisini, Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri	176
Çizelge 48. Öğretmen ve Müfettişlerin 5. Sınıf İngilizce Programı Çerçevesinde Sınav Türlerinden Hangisini, Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri	177

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

İnsanların ihtiyaçlarını büyük ölçüde çevresel koşullar belirlerken çevresel koşullardaki değişim de ihtiyaçların değişmesine neden olur. Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişmeler, yeryüzündeki tüm toplumların dışa açılmasını ve toplumlar arası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların yalnızca kendi anadilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlar arası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğrenmiş olmak da çağdaşlığın ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması yabancı dil bilmenin önemini daha da arttırmış, böylelikle iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir ön koşul olarak aranır olmuştur (Kaya, 2000; Kocaman, 1983; Yaşar, 1990).

Küreselleşme sonucu ortaya çıkan ve değişen dünya şartları ülkeler arası uzaklıkları azaltmış; siyasi, ticari, bilimsel ve kültürel ilişkiler ile teknolojiye yeni yaklaşımlar hızla yayılmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil öğretim komisyonu raporunda (1991) bu gelişmelerin insanların yabancı dil öğrenme ve öğretmeye ilgisini artırdığını ve insanların ulusal sınırları aşan boyutlarda iletişim kurmalarının zorunlu hale geldiği ifade edilmektedir. Aynı raporda evrenselliğe ulaşabilmenin

yollarının kültürel ve bilimsel birikimi arttırma, iletişim kurma yani yabancı dil öğrenme olduğu açıklanmaktadır.

Dünya üzerinde çok fazla dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, küreselleşme, teknolojideki hızlı gelişmeler, İnternet gibi araçlar insanların sadece kendi dilleriyle iletişim sağlamalarında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini gerekli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili-üçlü antlaşmaları, kıtasal bloklaşmaları hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 1983, syf. 5).

Türkiye, bölgesel ve siyasi konumu açısından dünyanın gözünün üstünde olduğu çok stratejik bir bölgededir. Türkiye, Asya ile Avrupa arasında köprü görevi gören, Orta Doğu ve Türk devletlerinin çoğunun ticari ve siyasi olarak dünyaya açıldığı yerde bulunan ayrıca siyasi bakımdan laik yapısıyla birçok devlete örnek olan ve komşu devletler arasındaki sorunlu ilişkilerde denge unsuru olarak görülen kilit bir ülkedir. Bu durum göz önüne alındığında ülkeler arası ilişkileri geliştirmek, onları anlamak ve kendimizi siyasi, ticari, kültürel ve tarihi anlamda anlatabilmek için yabancı dil öğretimine önem vermek kaçınılmaz olmuştur.

Büyükduman (2001), Türkiye’de başka dillerin özellikle ülkemizin de üye olduğu ya da üye olmak istediği uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesi, öğretilmesi zorunluluğu üzerinde durmuştur. Büyükduman (2001), Türkiye’nin üyesi bulunduğu NATO’nun resmi dilinin İngilizce olduğunu, üye olmayı amaçladığımız Avrupa Birliği’nde ise dokuz resmi dil arasında yoğun olarak kabul gören dillerin Fransızca ve İngilizce olduğunu, Birleşmiş Milletler’in resmi çalışma dillerinin de Fransızca ve İngilizce olduğunu ifade etmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin gerekliliği üzerinde dururken yalnızca siyasi ve ekonomik nedenlerden bahsetmek yetersiz olabilir. Günümüzde bilgisayar

teknolojisinin çok ilerlemiş olması, internet hizmetinin evlerde, işyerlerinde kullanılması kaçınılmaz bir hal alması, insanların en ufak bir bilgiye bile ulaşırken internette arama motorlarından yararlanması ve buradan elde edilen bilgilerin artık evrensel bir dil olarak kabul edilen İngilizce olarak yer alması, İngilizce öğretimini ve öğrenimini kaçınılmaz kılmaktadır.

Crystal (2000), İngilizce'nin hızlı bir şekilde dünya dili rolünü üstlendiğini, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde ana dili olarak 320-380 milyon, Hindistan, Singapur gibi ülkelerde de resmi ve ikinci dil olarak yaklaşık 150-300 milyon, diğer ülkelerle birlikte yaklaşık olarak 570 milyon insanın İngilizce'yi anadili veya anadiline yakın bir hakimiyet içinde kullandıklarını belirtmektedir (Aktaran: Mersinligil, 2002, 1).

Warschauer (2000), İngilizce'nin uluslararası bir dil (English as an International Language=EIL) olarak, anadili İngilizce olan toplumların egemenliğinden kurtulup İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen toplumların boyunduruğuna girmek üzere olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Mersinligil, 2002, 1).

Sebüktekin (1987), yabancı dil bilgisinin değişik ülke ve insanların deneyim, düşünme ve duygularının birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olduğunu dolayısıyla bireylere eğitimlerinde, meslek yaşamlarında yararlar sağladığını aynı zamanda toplumların gelişmelerini de kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine varan pek çok gelişmiş veya gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü desteği sağlama çabası içerisine girmektedir (Yaşar, 1990, 379. Akt: Kaya, 2000, 1).

Doltaş (1989), ülkemizde yabancı dil eğitime gösterilen ilginin asıl nedeninin yabancı dil öğreniminin bir meslek öğrenimi yerine geçmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Doltaş (1989), ülkemizde dil öğrenmek isteyen kişilerin amacının

genellikle çağdaş ve çok kültürlü kişiler olmak, uluslararası bilim ve sanat dünyasını tanımak, o düzeyde başarı elde etmek değil eğitimleri sonunda kolayca ve istedikleri gibi bir işe girmek, daha çok para kazanmak olduğunu vurgulamaktadır.

Adem (1983), yabancı dil öğrenme isteğinin temelinde beş ayrı neden bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Genel kültürün genişletilmesi amacıyla kaynaklanan güçlü bir ilgi.
2. Yabancı dili bir araç olarak kullanmaya yönelik işlevsel bir amaç.
3. Yabancı dilin anadil olarak kullanıldığı toplumlarla bütünleşme.
4. Ana dille yabancı dilin eşit ölçüde kullanıldığı bir topluma katılma düşüncesi.
5. Anadilin yalnızca yöresel ya da toplumsal bir türüne sahip olup da ölçü dilini öğrenememiş olanların saygınlık değeri taşıyan ve bir bakıma yabancı dil durumunda sayılabilecek bu türü edinmek için duydukları gereksinme (Adem, 1983, 27).

Cihan (2001), Avrupa ülkelerinde özellikle erken yabancı dil eğitiminin 1960'lı yıllardan beri önem kazandığını, günümüz ilköğretim pedagojisinde en güncel ve önemli konulardan birinin yabancı dil öğretimi olduğunu açıklamaktadır.

Abacıoğlu (2002), günümüzde çocukların yabancı dil öğrenmede daha başarılı olmaları için onların erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Rosenbush (1995), yapılan araştırmaların erken yaşlarda başlatılan yabancı dil öğretiminin bilişsel gelişime ve akademik başarıya olumlu anlamda katkıda bulunduğunu ayrıca öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Karhan, 2001, 5).

Polat (2000), erken yaşta yabancı dil derslerinin çocuğun ruhsal gelişimini uzun vadeli ve bütünüyle etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedir. Cihan (2001), bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir etkisi olan benlik tasarımı üzerinde yabancı dil öğrenmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Guiora (1972), genç ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenmedeki zorluklarını "dil egosu" ile açıklamaktadır. Bireyin benlik

tasarımı dil egosu nedeni ile önemli değişiklikler geçirmektedir. Ergenlik dönemine kadar yeni bir dilin öğrenilmesi ego için bir tehdit oluşturmamakta adaptasyon daha kolay olmaktadır. Genç yaşta hata yapma, başkaları karşısında utanma duygusu nedeni ile dil daha geç öğrenilmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğrenme dil egosunun aşılmasına olanak vermesi nedeni ile yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Aktaran: Koydemir, 2001, 21).

Vilke (1980), Çocukların erken yaşta iki dille birden yetişmelerinin onların genel ve zihinsel gelişimi üzerinde de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Vilke (1980), iki dille yetişen çocukların zihinsel olarak daha hızlı, duruma daha çabuk uyum sağlayabilen, kavrayış gücü daha yüksek, çok yönlü öğrenmeye daha yatkın olduklarını vurgulamıştır (Aktaran: Koydemir, 2001, 23). Ruck (1992) ise erken yaşta yabancı dil öğrenmenin zihinsel ve ruhsal gelişim açısından önemli etkilerinin yanı sıra çocukta temel sosyal yeterliliklerin gelişimine de katkıları olduğunu belirtmektedir. Ruck (1992), yabancı dil öğretiminin hedeflerinden birisinin de çocuğun farklı yaşam biçimlerine, başka kültürlere açık bir kişilik geliştirmesini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Koydemir, 2001, 22).

Freudenstein (1992), erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın ana dili üzerinde olumlu yönde etkisinin bulunduğunu da açıklamaktadır. Freudenstein (1992), ayrıca ana dil ile hedef dil arasında ortak yönler ve farklılıkların varlığının bilincine varılması, bir başka anlatımla dil bilincinin oluşması ve böylece çocuğun kendi anadilinde bir mesafe kazanarak ana dilinde karşılaştığı güçlükleri en aza indirmesinin de söz konusu olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Koydemir, 2001,22). Mc Loudin (1984), yabancı dil öğretilmesinin ana dil edinimi ile paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Mc Loudin (1984), 3-4 yaşına kadar iki dili birden öğrenen çocuklarının iki sistemi birbirinden ayırt etmede güçlüklerle karşılaştıklarını, ana dilde belirli temel kavramlar oluşturduktan sonra kavramların her iki dilde ayrı ayrı edinildiğini ve çocukların 4-5 yaşından sonra iki dilin birbirinden farklı olduğunu ayırt edebildiklerini açıklamaktadır. Mc Loudin (1984), özellikle ergenlik dönemine kadar olan devrede çocukların iki dil arasındaki farklılıkları daha kolay algıladıklarını, bu

dönemden sonra ise öğrenilenlerin öğrenenin beyinde önceden var olan yapılarla birleştirilmesinin güçleştiğini ifade etmektedir (Aktaran: Koydemir, 2001, 11).

Bu nedenle Piaget (1973) ve Krashen (1981) gibi araştırmacılar da 7-12 yaş arasına rastlayan dönemin öğrenilenlerin mantık açısından düzenlendiği bir dönem olduğu için yabancı dile başlamada en uygun zaman olduğu düşüncesindedirler (Aktaran, Koydemir, 2001, 11). Sunel de (1994), beynin algı işleyişleri yönünden insanların yabancı dil öğrenmeleri için en uygun olan dönemin 11-20 yaşları olduğunu açıklamaktadır.

Bikçentayev (2005) ise çocuklar için 0-5 yaş arası dönemin yabancı dil öğrenme açısından hayati öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Bikçentayev (2005) doğumdan itibaren 5 yaşına kadar çocuğun beyindeki nörofizyolojik mekanizmanın çok faal olduğunu ve bu mekanizmanın yardımıyla dilin otomatik olarak beyne kaydedilmekte olduğunu açıklamaktadır.

Çocuk duyduklarını adeta bir kasete kaydedercesine beyine kaydetmektedir. Bu dönemden sonra bu mekanizma özelliğini kaybetmekte ve kayıt özelliği sona ermektedir. Daha süt emme dönemindeyken çeşitli sebeplerle aileleri tarafından kaybedilip vahşi hayvanlar tarafından büyütülen çocuklar hakkında kayıtlı olaylar bulunmaktadır. İnsanlar tarafından sonradan bulunup büyütülen bu çocukların 5 yaşını geçmiş olanlarına konuşmayı öğretebilmek mümkün olamamıştır. Bu çocukların bütün dil dağarcıkları sonradan öğrendikleri az sayıdaki kelimelerle sınırlı kalmış ve üstelik bu kelimelerle cümle teşkil etme özelliğine de sahip olamamışlardır. Bunun sebebi daha önce değinilen nörofizyolojik mekanizmanın etkinliğini kaybetmesinden başka bir şey değildir. Eğer çocuk 5 yaşına kadar bir dilde ya da ana dilinde konuşmayı öğrenmişse bu yaştan sonra başka bir dili de öğrenebilir demektir ancak bu, yukarıda bahsettiğimiz doğumdan itibaren başlayan mekanizma ile değil de yetenek, harcanan performans, kendini zorlama, ağır ve sebatlı bir şekilde çalışma ile olur. Bu durum çocuk üzerindeki yükün artmasına bağlı istenmeyen neticeler verebilir. Her çocuğun zeka ve hafıza kabiliyeti farklı farklıdır. Eğer bir çocuk dil öğrenmede zorluk çekiyor ve kendisini sınıfındaki diğer çocuklarla karşılaştırıyorsa neticede başarısızlık, kendine güvenmeme gibi psikolojik problemler ortaya çıkabilir. Eğer meseleye tersinden ve iyimser bakış açısıyla bakarsak **erken yaşlarda dil öğretimine başlanırsa** bu durum, söz edilen çocuklar için psikolojik problemlerin olmaması ve birkaç dilin kolayca öğrenilmesi demektir (Bikçentayev,2005,1).

Bikçentayev (2005), erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlamanın utangaçlığın ortadan kaldırılması, diyalog gücündeki zayıflığın giderilmesi gibi pek çok problemin giderilmesinde etkili olacağını belirtmektedir.

Uygulamalı Dil Öğretim Merkezi (Center for Applied Linguistics) (2005), erken yaşta yabancı dil öğretiminin yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukların zihinsel gelişimine katkıda bulunur.
2. Çocukların ruhsal gelişimlerini hızlandırır ve geliştirir.
3. Çocukların düşünürken daha esnek olmalarını, dile karşı daha hassas olmalarını ve daha iyi bir dinleyici olmalarını sağlar.
4. Anadilini daha iyi anlamasını ve geliştirmesini sağlar.
5. Yabancılarla önyargısız daha iyi iletişim kurmalarına olanak verir.
6. Diğer kültürleri tanımasına, anlamasına olanak verir.
7. Üniversite öğrenimi sırasında karşısına çıkabilecek zorunlu yabancı dil dersleri için bir başlangıç yapmış olur.
8. Yabancı dil bilmenin şart olduğu bir çok alanda iş bulma şansına sahip olur (<http://www//cal.org/earlylang/benbi.htm>).

Yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmede olumsuz etki yapacağını ileri sürenlere karşı Abacıoğlu (2002), yabancı dili kültür ve bilim dili olarak öğrenen bilinçli bir kişinin anadilini de geliştirmeyi isteyerek gerektiğinde anadilinde öğrenemediği, bilmediği kavramları kendi çabasıyla bulmaya çalışacağını, kısaca ne yabancı dil öğrenmenin ne de yabancı dilde öğrenim görmenin Türkçe'yi iyi öğrenememenin bir gerekçesi olabileceğini vurgulamaktadır.

Abacıoğlu (2002), çocukların yabancı dil öğrenmede daha başarılı olmaları için erken yaşta yabancı dil öğretimine başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Abacıoğlu (2002), çocuk yaşının ikinci bir dili anadili gibi telaffuz etme yeterliğinde önemli bir etken olduğunu, 10-12 yaşlarına kadar dili iyi bir şekilde öğrenememiş çocuğun ileride ne kadar çaba gösterirse göstereceği dildeki bozukluklardan kurtulamayacağını ifade etmektedir.

Johnstone (1998), çocukların kendilerini olayların ortasına atabilme becerileri, yaşadıklarından zevk alabilmeleri, hata yapmaktan ve kendilerini eleştirmekten korkmamalarından dolayı yabancı dil öğretimi konusunda yetişkinlere göre daha avantajlı olduklarını belirtmiştir (Aktaran: Abacıoğlu, 2002, 1). McGlothlin (1997), çocukların büyüdükçe yavaş yavaş kaybolan bir dil becerisine sahip olduklarını ve hata yapmaktan korkmadan dil öğrenmeyi bir zorunluluk, mutlaka yapılması gereken bir iş olarak kabul etmeden bir rahatlık içinde yetişkinlerden çok daha kolay dili edindiklerini açıklamaktadır.

Aynı görüşü savunan Seeboynner da (1991), yabancı dili erken yaşta öğrenen çocukların daha atılgan ve daha açık olduğunu, yabancı dil karşısında ise çekingen olmadıkları ve söyleneni tekrarlarırken de sıkılmadıklarını ileri sürmektedir (Aktaran: Abacıoğlu, 2002, 1).

Koydemir (2001) ise çocukların taklit yeteneğinin güçlü olmasının telaffuz ve vurgulama açısından önemli bir katkı sağladığını, yabancı dil derslerine erken başlanması gerektiğini belirtmektedir.

Cihan (2001) ise erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın dil dışı davranışlar yönünden de çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ilkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dille yetişen çocuklara göre daha üstün özelliklerini olduğunu belirtmektedir. Cihan (2001), yabancı dili öğrenmenin çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine belirgin katkılarından dolayı bir çok Avrupa ülkesinde ilkokuldan itibaren yabancı dil öğretime başlandığını açıklamaktadır.

Stern (1967), yabancı dil öğretime erken yaşlarda başlanması savını desteklerken bunu iki nedene bağlamaktadır. Birincisi, UNESCO Dünya Eğitim Raporu'na göre çocuklar okulda yabancı dil öğretimi ertelenecek kadar okulda kalmamaktadır. İkincisi ise yabancı dilin eğitim hayatında en kısa sürede öğretim aracı olarak kullanılacak olmasıdır (Aktaran: Mersinligil, 2002, 23).

Cihan (2001), ilköğretim birinci kademedeki çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal koşulları gözlemlendiğinde algılama ve kavrama gibi yetilerinin son derece gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Cihan (2001), bu yaş grubundaki çocuklara yabancı dil öğretirken onların aşağıda belirtilen özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini açıklamaktadır: Bu yaş grubu çocuklar:

1. Dili analiz edemezler.
2. Somut olayları ve eşyaları sadece görmek, duymak ve dokunmak yoluyla algılayabilirler.
3. Öğrenme süreçleri duymakla başlar; daha sonra konuşma, okuma ve yazma yetileri öğretilir.
4. Konuşma yapılarını çözümleyici bir biçimde anlamalarından dolayı bu yapıların belirli bağlamlara oturtulması gerekir.
5. Geniş bir hayal gücüne sahiptirler.
6. Çabuk sıkılırlar.
7. Çok miktarda tekrarlara, ilginç ve dikkat çekici malzemelere ihtiyaçları vardır.
8. Grup içinde konuşmayı tercih ederler.
9. Birlikte ve ortaklaşa çalışmayı severler.
10. Olumlu geri bildirimlere ihtiyaçları vardır.
11. Öğrendiklerini hemen uygulamak isterler (Cihan, 2001, 43-44).

Cihan (2001), yukarıda sıralanan noktalara dikkat edildiğinde erken yaşta verilen yabancı dil dersleri aracılığıyla çocuğun bütünsel gelişimine katkıda bulunmuş olacağını açıklamaktadır.

Herfurt (1977), ilköğretimde çocukların özel motivasyon ve güdü yapılarına uyulduğu; onların çalışma isteklerine, davranışa dönüklüklerine, doğal merak ve ilgilerine karşılık verildiği sürece çocukların uzun süre yabancı dille uğraşmaktan zevk duyduklarını, duyuşsal olarak da kendilerini yabancı dile yakın hissettiklerini belirtmektedir (Aktaran: Koydemir, 2001, 16).

Cihan (2001) ise yabancı dil öğretiminin en baştan itibaren başarılı ve geliştirici olabilmesi için yabancı dilin çocuğa zevk vermesi gerektiğini ve kendilerini ifade edebilmek için çocukların cesaretlendirilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Cihan

(2001), ayrıca yabancı dil öğretmek için ön planda mutlaka motivasyon kavramının yer alması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde ilköğretimde yabancı dil eğitimi önem kazanmıştır. Blisener (1997), Almanya'da otuz yıl önce başlatılan bir programla İngilizce ve Fransızca öğretiminin 3. sınıftan itibaren (8 yaşında) başlatılması uygulamasının yaygınlaştırıldığını, örneğin aşağı Saksonya'da 1994'den beri tüm öğrencilerin 3.sınıftan itibaren İngilizce öğrenmelerinin zorunlu olduğunu açıklamaktadır (Aktaran: Karhan, 2001, 2).

Karhan (2001), Avrupa'da 50'li, 60'lı yıllarda ilköğretim düzeyinde denenen programların başarısız olduğunu o zamanlarda elde edilen deneyimlerin günümüzdeki uygulamalara ışık tuttuğunu belirtmektedir. Rosenbush (1995), Heining, Boynton (1992) ve Lipton (1992), bu uygulamaları başarısızlığa sürükleyen etmenleri şöyle açıklamışlardır:

1. Yabancı dili yeteri derecede bilen aynı zamanda çocuklara dil öğretimi konusunda yetişmiş eleman sıkıntısı.
2. Temelden yoksun ve iyi tasarlanmamış öğretim programları.
3. Program hedeflerinin uygun ve gerçekçi olmaması.
4. İlköğretimdeki yabancı dil programının öğretimin daha sonraki basamakları ile uyum içinde olmaması.
5. Öğretimde çocuklara uygun olmayan öğretme yöntemlerinin kullanılması.
6. Öğretim materyallerinin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olması.
7. Öğrenci, öğretmen ve programın değerlendirilmesinde yetersiz kalınması (Aktaran: Karhan, 2001, 5).

Yabancı dil öğretimine önem veren Avrupa Birliği bu konudaki çalışmalarını SOKRATES / LINGUA programı kapsamındaki etkinliklerle güçlendirmektedir. LINGUA programında yeni öğretim gereçleri geliştirilmesi, öğretmenlere diğer üye devletlerle tam katılımlı kurslarda dil öğrenme olanağı verilmesi, öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılması için dil öğretim kurumları arasında ilişkiler kurulması, dil öğretmeni adaylarına yurt dışındaki bir okulda dil asistanı olarak birkaç ay geçirme olanağı tanınması ve gençler arasında mübadelenin özendirilmesi yoluyla dil

öğreniminin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. <http://kobinet.org.tr/kosgebabm/hizmet/dokumantasyon/AB4.htm#5>).

Bu çalışmaların dışında “dil öğretimini” özendirmek için Avrupa Konseyi 19 Ocak 1999’ da 2001 yılının “Avrupa Diller Yılı” olması yönünde bir karar almış, Eylül 2000’de Avrupa Birliği bu kararı kabul ederek 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” ilan etmiştir (Karar:1934/2000/EG) (<http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm>).

“2001 Avrupa Diller Yılı’nın temel amacı; a) Avrupa’nın dil ve kültür mirasına sahip çıkmak, AB’ye üye ülke vatandaşlarında çok kültürlü ve çok dilli Avrupalılık bilincini geliştirmek, kendi anadilleri dışında en az iki Avrupa dili daha öğrenmeleri için ilgi ve istek uyandırmak b) Birleşen Avrupa’da çok dilliğin birey ve toplum için ne denli önemli olduğunu anlatarak dil öğrenimi konusunda halkı bilgilendirmek ve teşvik etmektir. Avrupa Birliği Komisyonu, 1995’te yayınladığı “**Öğrenen Topluma Doğru**” bildirisinde AB vatandaşlarının anadilleri dışında en az iki Avrupa dilini öğrenmelerini ilke olarak benimsemiştir (<http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm>).

Helsinki Nihai Senedi “Yabancı Dil ve Uygarlıklar” bölümünde her ülkenin kültürünün daha iyi tanınması ve uluslararası işbirliğinin güçlendirilmesi için uluslararası iletişimi sağlamada önemli bir araç olan yabancı dillerin ve uygarlıkların incelenmesini desteklemiştir. Bu amaçla yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca yabancı dillerin öğretimine yönelik işbirliği yapılması, hızlı öğretim yöntemlerini de kapsamak üzere türlü öğrenci kategorilerinin gereksinmelerine uydurulmuş etkili çağdaş öğretim yöntemleri ve teknik araçların geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin bilgi ve tecrübe alışverişi yoğunlaştırılarak yabancı dil öğretiminde yeni yöntemlerin incelenmesi kararı alınmıştır (<http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/hns1975-05.html>).

Avrupa Topluluğu Komisyonu’na üye ülke vatandaşlarının birliğe üye olmanın ve Ortak Pazar Ekonomisi’nin sağlayacağı olanaklardan faydalanmak için en az üç dil bilmeleri gerektiğini ve yabancı dil öğrenmenin yaş ile sınırlı olmadığını belirtmektedir (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/reasons/htm>).

Avrupa Birliği'ne aday olan ÷lkemizde de yabancı dil öğretimi hız kazanmış, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yabancı dil dersi zorunlu ortak dersler arasında yerini almıştır.

1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim gereğince haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş, ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarına haftada 2 saat yabancı dil dersi zorunlu ders olarak konulmuştur. Ayrıca 4. ve 5. sınıflarda öğrenciler seçmeli olarak 1 saat yabancı dil dersi alabilmektedirler. 6., 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir (http://meb.gov.tr/stats/Apk_2002/12htm). (İlköğretim 4. 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Ek-7'de verilmiştir).

Bu etkinliklerin başarı ile uygulanabilmesi için işlevsel nitelikte yabancı dil eğitim programlarına ihtiyaç duyulacaktır. İşlevsel değeri olan yabancı dil eğitim programlarının hazırlanarak uygulanması ise yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesini ve program geliştirme çalışmalarına sürekli olarak yer verilmesini gerektirmektedir. Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi yabancı dil öğretim teknolojisinin gelişmesine de olumlu yönde katkıda bulunacak ve dolayısıyla daha verimli bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirilebilecektir (Yaşar, 1990, s.94-95).

Çağdaş program anlayışına göre eğitim programları, hedef (amaç), içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 1998, 5). Programın bu öğelerini kısaca açıklamak gerekirse; hedef, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Ertürk, 1986, 24). Hedefler ile bireye kazandırılacak davranışları belirlemekte ve "niçin öğretiyoruz?" sorusuna yanıt aranmaktadır (Çilenti, 1984, 15).

Variş (1996), amaçların (hedeflerin) eğitim sürecinin temelini oluşturduğunu söylemekte ve eğitim programlarında eğitim amaçlarının faydalarını şöyle belirtmektedir:

1. Eğitim amaçları okulun rolünü belirler.
2. Eğitim amaçları karar vermeye rehberlik eder.
3. Eğitim amaçları okulda öğrenim tecrübelerinin gelişmesine rehberlik eder.
4. Program değerlendirilmesine temel teşkil eder.
5. Programın geliştirilmesine olanak teşkil eder (Variş, 1996, 96).

Variş (1996), gerek bireyin gerekse toplumun gelişimine katkıda bulunan amaçların eğitimde aşağıdaki koşulları karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Amaçlar:

1. Toplumun şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
2. İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır.
3. Demokratik ideallere uymalıdır.
4. Kendi içinde çelişki halinde bulunmamalıdır.
5. İstenen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmelidir.
6. Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalıdır (Variş, 1996, 97)

Sönmez (1999), hedef (amaç) oluştururken dikkat edilecek noktaları şöyle açıklamaktadır:

1. Hedef cümlesinin sonunda "bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoş-görülük" gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır.
2. Hedefler öğrenci davranışına dönüştürülecek ve öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır.
3. Hedefler öğrenme ürününü dile getirmelidir.
4. Konu başlıkları hedef olamaz.
5. Hedefler kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
6. Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirilebileceği belirtilmelidir.
7. Hedefler binişik olmamalı, tamamlayıcı yani bitişik olmalıdır. Bir hedefin kapsamı diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir.
8. Hedefler hangi alanla ilgili yazılıyorsa, o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır.
9. Hedefler birbirini destekler nitelikte olmalıdır (Sönmez, 1999, 30-31).

İçerik programının ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta programda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Demirel, 1999, 34). Sözmez (1994), içeriği; hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Varış (1996) ise program geliştirme sürecinde ikinci önemli aşamanın amaçlara uygun içerik ve etkinliklerin seçilmesi olduğunu, içeriğin eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olduğunu ifade etmektedir. Varış (1996), içeriğin kendi içinde değer taşımasının ve etkinlikle kullanılmasının önemli olduğunu; içeriğin, olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmiş bilgiler yığını değil yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi olduğunu açıklamaktadır.

Varış (1996), eğitim programlarıyla uğraşanların içerik seçiminde aşağıdaki ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedir:

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretim,
4. İçeriğin bilgi yapısında işgal ettiği yer.

Kısakürek (1983), içerik seçiminde dikkate alınması gereken ölçütleri aşağıdaki gibi vermektedir:

1. Geçerlik,
2. Anlamlılık ve önemlilik,
3. İlgi çekicilik,
4. Öğrenilebilirlik,
5. Bireysel yararlılık,
6. Sosyal yararlılık (Kısakürek, 1983, 228).

Kısakürek (1983), yukarıda belirtilen ölçütlerin tek tek ele alınmasının önemli olduğunu ancak bunların bir bütün olarak ele alınmasının daha önemli olduğunu, bu ölçütlerden bir veya birkaçını dikkate alınmaksızın seçilecek bir içerikte bazı boşlukların ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır.

Demirel (1999), içerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralamanın olduğunu, bu ilkelerin her dersin öğretimi için geçerli olduğunu belirtmekle beraber içeriğin aynı zamanda çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemesi gerektiğini ifade etmektedir (Demirel, 1999, 128).

Öğretim süreçlerinde (eğitim durumları) ise “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bunun içinde sınıf içi uygulamalarda hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, hangi araç gereçlerden yararlanılacağı sorularına yanıt aranmaktadır (Demirel, 1998, 6). Demirel’e (1998) göre öğrenme öğretme süreçleri program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturur ve bu süreç öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği iken öğretmen açısından da öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

Sönmez (1999) ise eğitim durumlarını hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 1999, 99). Sönmez (1999), öğrenciye verilecek olan ipuçları, düzeltme, pekiştirme ve dönütlerin belirlenmesinin, öğrenci katılmasının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, araç gereçlerin öğretmen ve öğrenci tarafından işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun bir biçimde düzenlenmesi, öğrenciye sevgi ve saygıyla yaklaşılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılması gibi etkinliklerin hep öğrenme ve öğretme süreçlerinde gerçekleştiğini belirtmektedir.

Değerlendirme ögesi, program geliştirme sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği;

gerçekleştiyse ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmaktadır. Başka bir deyişle bu aşamada yapılan eğitim çalışmalarının kalitesini belirlemektir (Demirel, 1983, 163).

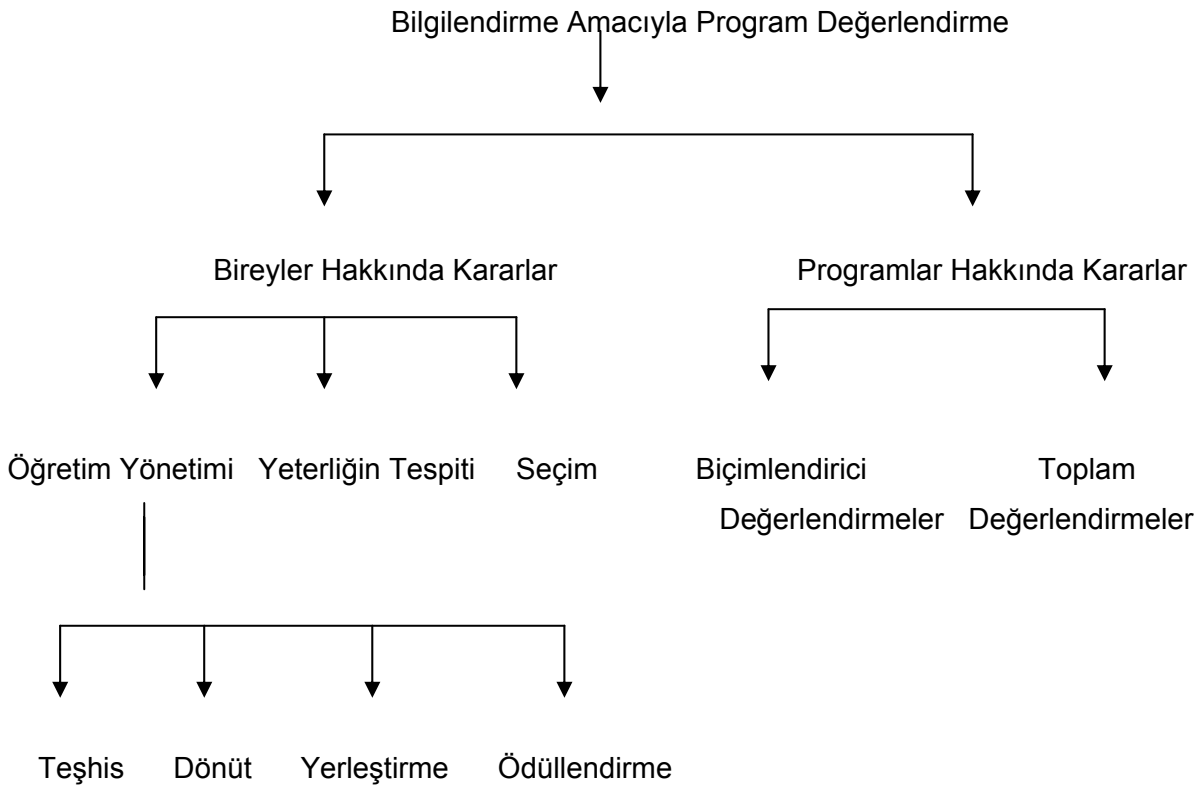
Kısakürek (1983), amaçlar açığa kavuşturulduktan, davranışa dönük olarak belirtildikten, öğrenme tecrübeleri ve içerik seçildikten ve bunlar sınıf içi uygulamalara dönüştürüldükten sonra hala iki yönlü bir uygulamaya gereksinim duyulduğunu, bu aşamanın da değerlendirme aşaması olduğunu belirtmektedir. Kısakürek (1983), değerlendirmenin, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım ettiğini ayrıca değerlendirme olmaksızın amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşiyor ise ne dereceye kadar gerçekleştiğini bilmenin olanaksız olacağını vurgulamaktadır.

Sönmez'e göre (1999), çağdaş program anlayışına göre düzenlenen eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkiler durağan olmayıp diriktir. Sistemin bir ögesinde meydana gelebilecek değişiklik sistemin tamamını etkiler. Programın öğeleri arasındaki bu dinamik ilişkiler nedeniyle program sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır.

Bir program mükemmel bir şekilde hazırlanmış ve uygulanmış olabilir. Ama daha önceden belirtildiği gibi programlar dirik bir yapıya sahiptir ve hazırlandıkları toplumun yapısından, kültüründen, değer yargılarından, teknolojiden, bilimdeki gelişmelerden ve çevreden çok fazla etkilenirler. Bugün kusursuz olarak kabul edilen bir program yukarıda sayılan unsurlardan en az birinde olabilecek bir değişiklik göz önüne alınmadan ve geliştirilmeden uygulanmaya devam edilirse bir süre sonra geçerliğini yitirebilir. Bu nedenle program geliştirmede değerlendirme devamlı bir süreçtir.

Program değerlendirme; gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırılıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1995, 10).

Posner (1995, 222), program değerlendirmeyi; birey ya da bir grup tarafından programdaki obje, kişi ya da bir takım işlemlerin değeri hakkında karar verme olarak açıklamaktadır (Posner, 1995, 222). Program değerlendirmede programın başarısı, programa katılanların başarısı ve sonuçların işığında elde edilen veriler önemli yer tutmaktadır. Çoğu değerlendirme uzmanına göre de bir programın değerlendirilmesinin asıl sebebi ya program hakkında ya da bireyler hakkında gereken kararları vermek için gerekli bilgiyi sağlamaktır. Bu iki tür karar verme süreci arasındaki ayırım Şekil 1’de özetlenmiştir (Aktaran, Karacaoğlu, 2002, 8).



Şekil 1: Değerlendirmenin işlevi ve amaçları (Posner,1995, 222).

Turgut (1983), her programın başlangıçta denencel bir niteliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceği hakkında önceki bilgilere dayanılarak hüküm verilirse de kesin yargıya ancak taslak uygulanıp

öğrencilerdeki davranışlar meydana çıkarıldıktan sonra varılabileceğini ifade etmektedir. Program geliştirmede “tasarlama-deneme-değerlendirme-düzeltilme” aşamalarından geçen bir yaklaşımı gerekli kılan sebeplerin en güçlüsü her programın başlangıçta bir taslak halinde ve bu sebeple denencel nitelikte olmasından kaynaklanmaktadır (Turgut, 1983, 217).

Gözütok (1998), program değerlendirme aşamalarını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Kapsam ve sınırlılıkların tespiti (program değerlendirmesi için belirlenen ölçütler, standartlar, değerlendirilecek öğeler).
2. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi (hangi araçları kullanarak veri toplanacağını seçilmesi ve düzenlenmesi).
3. Verilerin toplanması (veri toplama araçlarının uygulanması sonucunda gerekli bilgilerin bir araya getirilmesi)
4. Verilerin işlenmesi ve analizi.
5. Verilerin yorumlanması ve sonucun rapor edilmesi (Gözütok, 1998, 39).

Kısakürek (1983), değerlendirmede aşağıdaki sorulara karşılık aranması gerektiğini belirtmektedir:

1. Bireylerde meydana gelmesi beklenen davranış değişiklikleri ölçülebilir bir nitelikte ortaya konmuş mudur?
2. Programlarda belirlenen amaçlar ne ölçüde gerçekleştirilebilmiştir?
3. İçerik, derslerin ve programın özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmiş midir?
4. Uygulanan öğretim yöntemleri programın ve derslerin özelliklerine uygun mudur?
5. Kurumun fiziki olanakları seçilen öğretim araç-gereç ve materyallere uygun ve yeterli bir düzeyde midirler?
6. Programa katılan tüm ilgililer değerlendirme yöntemlerinde yeterince yetişmiş midir? Hangi aşamada hangi yöntemleri kullanacaklarını bilmekte midirler? Değerlendirmede kullanılan araç ve yöntemler yeterli ve etkin midir? Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan bulgular, programın geliştirilmesine ne şekilde yardımcı olabilir? Bu bulgular programın hangi aşamasında ne gibi değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır? (Kısakürek, 1983, 243).

Morris ve Gibbon (1978) ise, eğitim programları değerlendirirken şu iki soruya yanıt aranması gerektiğini belirtmişlerdir:

1. Hedeflere ne ölçüde ulaşıldı?
2. Programın uygulanması sonucu ne yaşandı? (Morris ve Gibbon, 1978, Çev: Gürkan ve Gözütok, 1998, 1).

Programın uygulanması sonucunda beklenen öğrenmeler gerçekleşmediği zaman, programın amaçlarından başlamak üzere programın bütün boyutlarının ve uygulamalarının gözden geçirilmesi gerekir (Selvi, 1996, 6). Çünkü bir programın basılı materyal olarak değeri ancak uygulamadaki başarısı ile ölçülebilir (Varış, 1998, 23).

Oliva'ya göre, program değerlendirmenin amacı programın hedef davranışlara ulaşip ulaşmadığını öğrenmektir (Oliva, 1997, 436). Erden (1995) ise değerlendirmenin genellikle iki amaca yönelik olarak yapıldığını belirtir. Bunlar:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerinin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1995, 10).

Turgut (1983, s. 217, 218) ve Gözütok (1999, s. 162) üç çeşit program değerlendirmeden söz etmektedir. Bunlar; programın hazırlanması aşamasında yapılan yansıtıcı (reflective), programın uygulanması aşamasında yapılan biçimlendirici (formative), uygulama sonunda yapılan düzey belirlemeye dönük değerlendirmelerdir.

Yansıtıcı (Reflective) Değerlendirme: Taslak programının denemeye konulmadan önce değerlendirilmesidir. Bu tür değerlendirmelerde hedeflerin tutarlılığı, hedef davranışların hedeflerle ilişkileri, konuların ve öğrenme etkinliklerinin hedefleri gerçekleştirme olasılığı, öğrenme araç ve yöntemlerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, değerlendirme araçlarının geçerliği üzerinde uzmanların ve öğretmenlerin

görüşleri toplanır. Yansıtıcı değerlendirmede “deneyelim-görelim” düşüncesi olmadığından varılan değer yargıları subjektif olur. Ancak “değerlendirme ölçeği “ iyi yapılandırılmış ise objektif yargılara varılabilir (Turgut, 1983, s. 218).

Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme: Bir programın uygulanması sırasında sistemli bilgiler toplanması, değerlendirilmesi ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda programın değiştirilmesini ve geliştirilmesini içeren değerlendirme yaklaşımıdır (Turgut, 1983, s. 218; Gözütok, 1999, s. 163).

Düzyer Belirlemeye Dönük Değerlendirme: Düzyer belirlemeye dönük değerlendirmeler, programın sonunda yapılan ve daha önce yapılan değerlendirmeleri de içeren “durum muhasebesine dönük” değerlendirmelerdir (Ertürk, 1972, s. 113).

Uygulanan yabancı dil programlarının yukarıda bahsedilen çağdaş program anlayışı çerçevesinde yapılandırılıp geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi program geliştirme ögeleri arasındaki ögeler dirik bir yapıya sahip olduğu için program değerlendirme çalışmaları programın ögelerinin birine veya tamamına yönelik sürekli olarak yeniden yapılanmalıdır.

Bu çalışmada İlköğretim 4. ve 5. sınıf programları, programlardaki aksaklıkları, düzeltilmesi gerekenleri belirlemek ve yeniden yapılandırılacak olan programlara yardımcı olabilmek için program değerlendirme-araştırma yaklaşımlarından biri olan **“Programın Ögelerine Dönük Değerlendirme”** yapılmıştır. Çalışmada genel ve özel amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri hakkında öğretmen ve müfettiş görüşlerine başvurularak bu ögelerin işleyen ve işlemeyen, düzeltilmesi ya da geliştirilmesi gereken kısımları hakkında hazırlanan bir anket ile görüş alınmaya çalışılmıştır.

Program değerlendirilirken hedefler; programın tartışılması, veri toplama ve ölçme için bir temel oluşturur. Aynı zamanda, birbiriyle rekabet eden programların karşılaştırılmasında da hedefler temel oluşturur (Morris ve Gibbon, 1977, Çev:

Gürkan ve Gözütok, 1998, 9-10). Erden (1993), hedeflerin değerlendirilmesinde araştırılması gereken belli başlı soruları şöyle ifade etmiştir:

1. Hedefler, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
2. Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
3. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri yeterince açık mı?
6. Hedefler gerçekleştirilebilecek nitelikte mi? (Erden, 1993, 26).

Eğitim programı tasarımı sırasında içeriğin seçimi ve örgütlenmesi programın başarısı açısından büyük önem taşır. Bu nedenle içeriğin değerlendirilmesi sırasında da bu işlemlerin yerindeliği hakkında veri toplamak ve elde edilen verileri yorumlayarak içeriğin etkililiği hakkında bir yargıda bulunmak gerekir. Erden (1993), içeriğin değerlendirilmesinde araştırılması gereken belli başlı soruları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
2. Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanaklı ve geçerli mi?
3. Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
4. Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu? (Erden, 1993, 30).

Eğitim durumlarını öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikler olarak tanımlayan Erden (1993), eğitim durumlarının değerlendirilmesinde araştırılması gereken soruları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler vardır?
2. Kullanılan yöntem etkili mi?
3. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu? (Erden, 1993, 26).

Erden (1993), değerlendirme ögesinin değerlendirilmesi sırasında ise aşağıdaki sorulara yanıt aranması gerektiğini belirtmektedir:

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?

2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Ölçüt uygun mu? (Erden, 1993, 34).

Bu çalışmada hem Erden'in yukarıdaki ögelere dönük değerlendirme çalışmasında kullanılması gereken sorulardan hem de diğer alan uzmanlarının belirttikleri bir programın öğelerinde bulunması gerekenlerden yola çıkılarak anket hazırlanıp öğretmen ve müfettiş görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarını değerlendirmektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının genel amaçları uygun bir şekilde formüle edilmiş midir? Bu konuda ilgililerin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının özel amaçları gerçekleşmekte midir? Bu konuda ilgililerin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının içeriği uygun şekilde düzenlenmiş midir? Bu konuda ilgililerin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretim süreçleri uygun şekilde düzenlenmiş midir? Bu konuda ilgililerin görüşleri nelerdir?
5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarında değerlendirme süreci etkin bir şekilde gerçekleşmiş midir? Bu konuda ilgililerin görüşleri nelerdir?

ÖNEM

Yabancı dil bilmenin öneminin farkına varan birçok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermişlerdir. Türkiye’de de yabancı dilin vatandaşlarımız tarafından öğrenilmesi için çeşitli özendirici yöntemlere başvurmakta ve yabancı dilin daha etkin olarak nasıl öğretilebileceğine ilişkin çareler aramaktadır.

Ancak hem devletin hem de bireylerin gösterdiği çabalara rağmen işlevsel değeri yüksek bir yabancı dil eğitimi verildiğini söylemek oldukça zordur. İnsanlarımız ilköğretim birinci kademedede iki yıl, ikinci kademedede üç yıl ve ortaöğretimde de üç yıl yani toplam sekiz yıl okullarda yabancı dil öğretimi almalarına rağmen örneğin öğrendikleri ile gerçek yaşamda bir turiste adres bile tarif edememektedirler. Başka bir deyişle başarılı bir yabancı dil öğretimi okullarımızda maalesef gerçekleştirilememektedir.

Yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarının elde edilememesinin nedenleri arasında çağdaş program anlayışına göre program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmemesi gösterilebilir.

Yabancı dil öğretiminde genel hedef öğrenciye işlevsel yabancı dil öğretmektir. Eğitim kurumları bu hedefe ancak işlevsel nitelikte yabancı dil eğitim programları uygulayarak ulaşabilirler. İşlevsel değeri olan yabancı dil eğitim programlarının uygulanması ise yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesini, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına sürekli olarak yer verilmesini gerektirir.

Bu çalışmada, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programları çağdaş program anlayışında yer alan öğeler dikkate alınarak değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sonunda ortaya çıkacak olan sonuçlar programlardaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olarak yeni programların geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma:

1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının değerlendirilmesi ile
2. Türkiye’de yedi coğrafi bölgede bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri ile sınırlandırılmıştır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

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

Üstünoğlu (1998), araştırmasında “Anadolu Liseleri, Özel Türk Liselerinde ve Özel Yabancı Liselerde” İngilizce öğretiminin etkililiğini ürün ve süreç boyutunda incelemiştir. Araştırmada mevcut programların durumu öğretmen boyutunda sürece ağırlık verilerek incelenmiş ve bu okullarda görev yapan idarecilerin etkili öğretim

ortamının oluşturulmasında ne gibi katkılarının olduğu konusunda görüşleri alınmıştır. Yabancı dil öğretim sürecinde öğretim ortamındaki etkinlikler (yöntem, teknik, araç-gereç, motivasyon, dönüt –düzeltme, ölçme değerlendirme, öğretim programının değerlendirilmesi) öğretmen ve yönetici boyutunda belirlenmeye çalışılmıştır. Ürün boyutunda ise öğrencilere başarı testi verilerek farklı program uygulayan okullardaki öğrencilerin yabancı dil başarıları karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin önemsedikleri amaçlar incelendiğinde “anadilden bir parçayı İngilizce’ye çevirebilme” amacıyla okullar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Buna göre özel yabancı okullar, özel Türk ve Anadolu liselerine kıyasla bu amacı daha önemsiz bulmuşlardır.

b. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin önemsedikleri içerik ölçütleri incelendiğinde içeriğin daha çok “dil bilgisi kuram ve kurallarına dayalı olması” ile içeriğin “dört temel beceriyi aynı derecede ön plana çıkarması” ölçütü okullar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya koymuştur. Bu sonuca göre yabancı özel okullar içeriğin dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olması ölçütünü diğer okul türüne kıyasla az önemli bulmuşlardır. Dört temel becerinin aynı derecede ön plana çıkarılması ölçütü ise en çok özel Türk liselerinde önemli görülmüştür.

c. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemler incelendiğinde “işitsel dilsel” yöntemin daha çok özel Türk ve Anadolu liselerinde uygulandığı, Yabancı özel okullarda ise önemli görülmediği bu okullarda çoğunlukla “eklektik” yöntemin uygulandığı sonucuna varılmıştır. “Programlı öğretim” yönteminin ise en çok özel Türk liselerinde uygulandığı görülmüştür.

d. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları teknikler incelendiğinde “küçük guruplarla öğretim” tekniğinin kullanılmasında okullar arasında farklılık tespit edilmiştir.

e. Yabancı dil öğretiminde yabancı okulların çoğunlukla “otantik” malzemelerden yararlandığı ve bu özellik ile diğer okullardan farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

f. Yabancı okullarda çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ayrılan süreyi yeterli bulmamasına karşın Anadolu liselerinde ve özel Türk okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunun bu süreyi yeterli buldukları belirlenmiştir.

g. Yabancı dil öğretiminde motivasyonun sağlanması için özel yabancı okullardaki İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerle küçük gruplar halinde çalıştıkları, işbirlikçi öğrenme ortamını diğer okullara göre daha fazla sağladıkları ortaya çıkmıştır.

ğ. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları dönüt ve düzeltme etkinliklerinde “bir önceki dersi hatırlatarak eksiklikleri tamamlama” etkinliğinin en fazla özel Türk okullarında uygulandığı ve diğer okullarla anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

h. Yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin okullar arasında fark yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve “klasik sınav”ların dışında öğretmen uygulamaları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Klasik sınavı en çok yabancı özel okulların ve Türk okullarının uyguladığı sonucuna varılmıştır.

ı. Yabancı dil programlarının değerlendirilmesinin öğretimin başında, ortasında ve sonunda yapıldığına dair İngilizce öğretmenleri ortak görüş belirtmişlerdir.

i. Okullarda yapılan başarı testlerinde her okulun başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı testlerinde yabancı özel liseler ilk sırada, Anadolu liseleri ikinci ve özel Türk liseleri ise üçüncü sırada yer almışlardır.

Harman (1999), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf programlarını amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme açısından değerlendirmiş ve program uygulamalarında karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Harman (1999), çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Yabancı dil dersi amaçlarının gerçekleşme oranının çok düşük olduğu, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasının ve araç-gereç eksikliğinin bunda önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Öğretmenlere göre yabancı dil dersinde okutulan kitabın ihtiyacı orta düzeyde karşıladığı, kitapta işlenen konuların öğrencinin öğrenmesi gereken konular açısından orta düzeyde olduğu, bu konuların günlük yaşama uygun olma durumunun orta ve ortanın üstünde olduğu ama öğrencilerin yabancı dil dersinde öğrendiklerini günlük yaşamda kullanma durumunun çok düşük olduğu belirlenmiştir.

3. Yabancı dil dersi içeriğinin okutulan sınıfın yaş, bilgi ve kavrama düzeyine uygunluğunun orta düzeyde olduğu, yabancı dil dersi programlarının kapsadığı konular itibariyle yeterlilik düzeyinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
4. Öğretmenlerin sınıfta farklı kaynak kitap kullanmadığı, ders işlenirken kullanım sıklığına göre en çok grup çalışması, anlatım, eğitsel oyunlarla öğretim, soru-cevap, gösteri, canlandırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Ders işlenirken öğretmenlerin günlük yaşamla bağlantı kurmaya çalıştıkları, yabancı dil dersinin ilköğretim okullarında seçmeli ders olmaması gerektiği, ilköğretim 4. sınıfından itibaren temel bir ders olarak okutulması gerektiği ya da yabancı dilin 5. sınıftan sonra bir yıl hazırlık olarak okutulmasının yararlı olacağı saptanmıştır.
6. Yabancı dil dersindeki başarı durumlarının zayıf ve orta seviyede yoğunlaştığı, öğrenci başarısının ölçülmesinde daha çok kısa cevaplı testlerin, testlerin ve sözlü sınavların tercih edildiği belirlenmiştir.

Mirici (2000), çalışmasında İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Programlarının belirlenen amaçlara ulaşmada nasıl daha iyi bir hale getirilebileceğini Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden rasgele seçilen on dört ilde görevli 605 öğretmene anket uygulayarak ve AB ülkelerindeki uygulamaları da göz önüne alarak araştırmıştır. Mirici (2000), araştırmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Ülkemizde yabancı dil öğretimine başlangıcın ilköğretimin 4. sınıfı olarak belirlenmesi doğru bir uygulamadır.
2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarındaki ünite sonlarında ilgili ünitedeki başarıyı ölçecek testlere yeterince yer verilmemiştir.
3. İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan İngilizce programı 6. sınıf için hazırlanan öğretim programının hemen hemen aynısıdır. 4. ve 5. sınıf programlarının daha fazla görsel materyal ile oyun ve şarkılarla desteklenmesi gereklidir.
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce öğretecek İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

5. Haftalık ders saatleri arttırılmalı ve sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

Orhan (2001), araştırmasını özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okullarında izlenen 4. sınıf İngilizce öğretim programlarını öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı “Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı” (EARGET) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Programı Araştırma-Geliştirme Anketi “ esas alınmıştır. Araştırma sonucunda özel ilköğretim okullarında derslerin devlet ilköğretim okullarına oranla daha ilgi çekici olduğu, ders içinde etkinliklere daha fazla yer verildiği, öğretmenlerin ders kitabı dışında daha fazla kaynak kullandığı, görsel ve işitsel araç-gereç kullanımının çok daha yaygın olduğu, öğretmenlerin sınavlarla ilgili daha çok açıklama yaptığı sonuçlarına varılmıştır. Diğer taraftan önceki derslerin özetlenmesi, ders sonunda öğrencilere ödev verilmesi devlet ilköğretim okullarında özel ilköğretim okullarına oranla daha fazla yapıldığı belirlenmiştir. Ders saatlerinin arttırılması, İngilizce öğretimine daha erken yaşta başlanması, hizmet-içi eğitimin gerekliliği konusunda özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ortak görüş bildirmişlerdir. Öğrencilere uygulanan kelime bilgisi, konuşma bilgisi ve gramer bilgisi ile ilgili başarı testlerinde özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Karhan (2001), araştırmasını ilköğretim 4. 5. sınıflarda İngilizce dersi veren öğretmenlerin genel akademik becerilerini, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi açısından yeterliliklerini saptamak ve İngilizce öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerle farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler arasında bu açılardan bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde yer alan temel öğretmenlik becerileri ve sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli gördükleri buna karşın tüm öğrencileri derse katmakta ve öğrencilere dönüt verecek şekilde ödev kontrolü yapmakta kendilerini diğer öğretmen davranışlarını göstermede olduğu kadar başarılı bulmadıkları belirlenmiştir. Alan öğretmenleri ile alan dışı öğretmenler karşılaştırıldığında ise genel öğretmenlik becerileri açısından her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın İngilizce yapı ve sözcüklerin öğretiminde, eğitim durumlarını

daha anlamlı hale getirmede, uygun materyal geliştirmede öğretmenlerin lehine fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların yanı sıra hem alan öğretmenleri hem de alan dışı öğretmenler İngilizce bilgilerini geliştirmede ve çocuklara İngilizce öğretimi konusunda hizmet-içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

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

Büyükduman (2001), çalışmasında İstanbul’daki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini alarak ilköğretim birinci kademedeki İngilizce Öğretim Programını; programın amaçları, kapsamı, işleyiş ve değerlendirme boyutları açaşından değerlendirmiştir. Büyükduman (2001), çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenler, programın duyuşsal boyutlarına ilişkin amaçlar hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir ancak programın onlara yeterince rehberlik etmediğini açıklamışlardır.
2. Öğretmenler programdaki amaç ifadelerini açık ve anlaşılır bulmuşlardır.
3. Programdaki dört temel beceriye ilişkin amaçların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu tespit edilmiştir.
4. Öğretmenler programdaki dinleme ve konuşmaya ilişkin amaçlara ulaşılmasının olanaksız olduğunu belirtmişlerdir.
5. Programda kullanımı önerilen araç gereçlerin araştırma kapsamındaki okulların çoğunda bulunmadığı tespit edilmiştir.
6. Okuduğunu anlama konusundaki amaçlara ulaşmada herhangi bir sıkıntı olmamasına rağmen yazma ile ilgili amaçlarda öğretmen görüşleri arasında farklılıklara rastlanmıştır.
7. Programda hedeflenen cümle yapılarının anlaşılmasında öğrencilerin zorlandığı ancak programda önerilen düzeyde metin yazmada bir sorunla karşılaşılması belirlenmiştir.
8. Programda öğrencilere öğretilmesi önerilen kelimelerin nicelik açısından yeterli konusunda öğretmen görüşleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir.
9. Öğretmenler ders kitaplarında bulunan örneklerin öğrencilerin kültürüne uygun olmadığı görüşünü bildirmişlerdir.
10. Öğretmenler programda uygulanması önerilen öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanmasının mümkün olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.
11. Öğretmenler programda verilen örnek ders planının uygun olduğunu belirtmişlerdir.
12. Öğretmenler programda dinleme, okuma ve yazma becerilerinin birlikte değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedirler.
13. Öğretmenler programda verilen örnek testin diğer üniteler için hazırlanacak testlerde yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir.
14. Öğretmenler programda yer alan tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Koydemir (2001), “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gösterme dereceleri, öğretmenlerin eğitim durumları, öğretmenlik deneyimleri, cinsiyetleri, etkili-etkisiz olma durumları ile öğrencilerin sınıflarına ve cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır.

Koydemir (2001), çalışmasında derslerde yer verilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin, bu etkinliklere ayrılan sürenin ve bu sürenin etkili olarak kullanılmasının, pekiştirme stratejileri gibi unsurların etkili bir öğrenme için önemli olduğunu ama okulda etkili öğretimin sağlanmasında en önemli etmenlerin başında tüm bunları uygulamaya koyan kişi olarak öğretmenin çok önemli bir role sahip olduğunu, erken yaşta yabancı dil dersindeki öğrenci tutumlarının öğretmenin eğitim durumu ve cinsiyetinden değil öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik davranışları bakımından etkili olmasından etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Koydemir (2001) çalışması sonucunda erken yaşta yabancı dil öğretiminin başarısı ya da başarısızlığında en belirleyici unsurun göreve uygun nitelikte öğretmen yetiştirmedeki başarımız olacağı kanaatine varmıştır.

Mersinligil (2002), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programını öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerine başvurarak (Adana ili örneği) değerlendirmiştir. Mersinligil (2002), çalışmasında İngilizce programının amaçlarında, eğitim durumlarında ve değerlendirme boyutlarında öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılması gerektiği sonuçlarına varmıştır.

Mersinligil (2002), çalışmasında yukarıdaki sonuçlara ilaveten Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının İngilizce öğretim programlarına destek vermesi, öğretmenlerin nicelik ve niteliğinin artırılması, bu bağlamda özellikle çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlerin iyi eğitilmesi, öğretim koşullarının iyileştirilmesi, eğitim araç-gereçleri ile teknolojik olanakların geliştirilmesi, velilerin ve öğrencilerin İngilizce öğretimi konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği

sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırma sonuçları eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölüm programlarında bazı düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde de ipuçları vermektedir.

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

1. Fransa'da İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Programında iletişimsel becerilere yönelik olan hedefler merkezde iken Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programında iletişimsel becerilere yönelik hedefler programın merkezinde değildir.
2. Fransa'da İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğretim Programının içeriğinde yer alan işlev kategorisinin iletişimsel becerilere odaklı olduğu, içerikte yer alan dilbilgisi, sesletim, sözcük bilgisi unsurlarının gerekli iletişimsel becerilerin kazanımı için araç olduğu; Türkiye İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Programında ise işlev kategorisinde dilbilgisi ve sözcük bilgisi unsurlarına iletişimsel beceriler kadar çok değinildiği saptanmıştır.
3. Fransa İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İlköğretim Programında 5. sınıf içeriğinin 4.sınıf içeriğini tamamen kapsadığı; Türkiye İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programında ise 5. sınıf içeriğinin 4. sınıf içeriğini tamamen kapsamadığı belirlenmiştir.
4. Fransa İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumlarının Türkiye İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programından çok daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır.
5. Türkiye İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programı ile Fransa 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının sınav durumlarının birbirinden oldukça farklı olduğu, Türkiye İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının sınav durumlarında ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu, Fransa 4. ve 5.sınıf İngilizce Öğretim Programının sınav durumlarında ise süreç değerlendirmenin söz konusu olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın araştırma modeli betimsel nitelikteki tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1994). Araştırmada İngilizce 4. ve 5. sınıf öğretim programları öğretmen ve müfettiş görüşleri ile değerlendirilecektir.

Evren ve Örnekler

Bu araştırmanın evreni Türkiye'deki yedi coğrafi bölgede (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri (4. ve 5. sınıf) ile müfettişlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın evreninde 34414 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu resmi ilköğretim okullarında 10447 İngilizce öğretmeni ve 3015 müfettiş görev yapmaktadır (MEB, 2002-2003 APK). Örneklem seçiminde görev türü (öğretmen ve müfettiş) ile bulunduğu bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt (analiz ünitesi) esas alınmıştır.

Örneklem oluştururken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren bölge ölçütünde yedi alt tabakaya ayrılmıştır. Her bölgeden iki ilin seçilmesinin ilköğretim okulları hedef evreni temsil edeceği düşünülmüştür. Bu illerin

seçimi için her bölgedeki illerde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve müfettiş sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. Böylece illere ve görev türüne (öğretmen ve müfettiş) göre bölge bazında ikinci bir tabaka oluşturulmuştur. Her coğrafi bölgeden iki il, iller listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir.

Örneklemin büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır. Bu çizelgeden ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin ilköğretim İngilizce öğretmenleri ve müfettişleri için iki örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Çizelgede 50.000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 593 kişi, 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü ise 535 kişi olarak belirtilmiştir (Balci, 2000, s. 107). Her ildeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri sayısı, örnekleme alınan illerdeki toplam İngilizce öğretmen sayısına (10447) oranlanmış ve bu okullardan örnekleme girecek öğretmen sayısı 593 olarak belirlenmiştir. İlköğretimdeki müfettiş sayısı örnekleme alınan illerdeki toplam müfettiş sayısına (3015) oranlanarak 535 olarak saptanmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemine Oluşturan İlköğretim İngilizce Öğretmenleri ve ilköğretim Müfettişlerinin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı.

Bölgeler	Resmi İlköğretim Okulları			
	Öğretmen Sayısı	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	Müfettiş Sayısı	Örneklem Alınan Müfettiş Sayısı
Akdeniz	1761	73	385	61
Doğu Anadolu	379	17	303	42
Ege	1854	107	410	81
Güneydoğu Anadolu	492	31	248	37
İç Anadolu	2289	142	548	110
Karadeniz	1025	34	515	48
Marmara	2647	189	606	156
Toplam	10447	593	3015	535

Araştırmanın hedef evreni ve örneklemine oluşturan ilköğretim İngilizce öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin coğrafi bölgelere göre dağılımı (Çizelge 1) şöyledir:

1. Akdeniz Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 1761, ilköğretim müfettiş sayısı 385'dir. Bu bölgeden toplam 73 İngilizce öğretmeni ve 61 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
2. Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 379, ilköğretim müfettiş sayısı ise 303'tür. Bu bölgeden toplam 17 İngilizce öğretmeni ve 42 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
3. Ege Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni 1854, ilköğretim müfettişi sayısı ise 410'dur. Bu bölgeden toplam 107 İngilizce öğretmeni ve 81 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.

4. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 492, ilköğretim müfettişi sayısı ise 248'dir. Bu bölgeden toplam 31 İngilizce öğretmeni ve 37 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
5. İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 2289, ilköğretim müfettişi sayısı ise 548'dir. Bu bölgeden toplam 142 İngilizce öğretmeni ve 110 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
6. Karadeniz Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmeni sayısı 1025, ilköğretim müfettişi sayısı ise 515'dir. Bu bölgeden 34 İngilizce öğretmen ve 48 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
7. Marmara Bölgesi'nde görev yapmakta olan toplam İngilizce öğretmen sayısı 2647, ilköğretim müfettiş sayısı ise 606'dır. Bu bölgeden toplam 189 İngilizce öğretmeni ve 156 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturacak öğretmen ve müfettiş sayılarının bölgelere ve illere göre dağılımında (Çizelge 2) aşağıda anlatılan yol izlenmiştir:

- a) Araştırmada, her ilden belirlenen öğretmen örneklemine ulaşmak için il merkezlerinde: 1 ile 30 öğretmen için 3 okul (Malatya, Erzurum, Aydın, Gaziantep, Diyarbakır, Zonguldak, Samsun), 31 ile 50 öğretmen için 5 okul (Antalya, İçel, Konya, Bursa), 51 ve üzeri öğretmen için 6 okul (İzmir, Ankara, İstanbul) kura ile belirlenerek çizelge 2'de sayıları belirtilen öğretmenlere anket uygulanmıştır.
- b) Her ilden seçilecek müfettiş sayısı o ilde görevli müfettişler içinden kura ile yansız olarak seçilmiş ve ölçek uygulanmıştır.

Çizelge 2. Araştırmanın Hedef Evrenini ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim İngilizce Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişlerinin Coğrafi Bölge ve İllere Göre Dağılımı.

Bölgeler	İller	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı	Müfettiş Sayısı	Örnekleme Alınan Müfettiş Sayısı
Akdeniz	Antalya	347	34	70	30
	İçel	396	39	72	31
Doğu Anadolu	Malatya	95	9	55	24
	Erzurum	82	8	42	18
Ege	İzmir	854	85	144	62
	Aydın	226	22	44	19
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep	158	16	42	18
	Diyarbakır	149	15	45	19
İç Anadolu	Ankara	1044	103	180	78
	Konya	396	39	75	32
Karadeniz	Zonguldak	120	12	38	16
	Samsun	223	22	74	32
Marmara	İstanbul	1510	150	277	120
	Bursa	389	39	84	36
Toplam		5989	593	1242	535

Araştırmanın hedef evreni ve örneklemini oluşturan ilköğretim İngilizce öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin coğrafi bölgelere ve illere göre dağılımı (Çizelge 2) şöyledir:

1. Akdeniz Bölgesi'nde, Antalya'dan 34 İngilizce öğretmeni ve 30 ilköğretim müfettişi, İçel'den ise 39 İngilizce öğretmeni ve 31 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
2. Doğu Anadolu Bölgesi'nde, Malatya'dan 9 İngilizce öğretmeni ve 24 ilköğretim müfettişi, Erzurum'dan ise 8 İngilizce öğretmeni ve 18 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.

3. Ege Bölgesi'nde, İzmir'den 85 İngilizce öğretmeni ve 62 İlköğretim müfettişi, Aydın'dan ise 22 İngilizce öğretmeni ve 19 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
4. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Gaziantep'ten 16 İngilizce öğretmeni ve 18 ilköğretim müfettişi, Diyarbakır'dan ise 15 İngilizce öğretmeni ve 19 ilköğretim müfettiş örneklem kapsamına alınmıştır.
5. İç Anadolu bölgesi'nde, Ankara'dan 103 İngilizce öğretmeni ve 78 ilköğretim müfettişi, Konya'dan ise 39 İngilizce öğretmeni ve 32 ilköğretim müfettiş örneklem kapsamına alınmıştır.
6. Karadeniz Bölgesi'nde, Zonguldak'tan 12 İngilizce öğretmeni ve 16 ilköğretim müfettişi, Samsun'dan ise 22 İngilizce öğretmeni ve 32 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.
7. Marmara Bölgesi'nde, İstanbul'dan 150 İngilizce öğretmeni ve 120 ilköğretim müfettişi, Bursa'dan ise 39 İngilizce öğretmeni ve 36 ilköğretim müfettişi örneklem kapsamına alınmıştır.

Çizelge 3. Anketlerin Dönüş Oranları

Bölgeler	İller	Örnek- leme Alınan Öğret- men Sayısı	Örneklemden Gelen Geçerli Anket Sayısı		Örnek- leme Alınan Müfet- tiş Sayısı	Örneklemden Gelen Geçerli Anket Sayısı		Örnek- leme Giren Top- lam Katı- lımcı Sayısı	Örneklemden Gelen Toplam Geçerli Anket Sayısı	
			N	%		N	%		N	%
Akdeniz	Antalya	34	34	100	30	30	100	64	64	100
	İçel	39	38	97.4	31	27	87.1	70	65	93
	Bölge Toplamı	73	72	98.6	61	57	93.4	134	129	96.2
Doğu Anadolu	Malatya	9	9	100	24	23	95.8	33	32	97
	Erzurum	8	8	100	18	15	83.3	26	23	88.4
	Bölge Toplamı	17	17	100	42	38	90.4	59	55	93.2
Ege	İzmir	85	71	83.5	62	61	98.4	147	132	89.8
	Aydın	22	22	100	19	16	84.2	41	38	93
	Bölge Toplamı	107	93	86.9	81	77	95	188	170	90.4
Güney Doğu Anadolu	Gaziantep	16	13	81.2	18	18	100	34	31	91.2
	Diyarbakır	15	11	73.3	19	16	84.2	34	27	79.4
	Bölge Toplamı	31	24	77.4	37	34	91.8	68	58	85.3
İç Anadolu	Ankara	103	101	98	78	65	83.3	181	166	91.7
	Konya	39	39	100	32	30	93.7	71	69	97.1
	Bölge Toplamı	142	140	98.5	110	95	86.3	252	235	93.2
Karadeniz	Zonguldak	12	12	100	16	16	100	28	28	100
	Samsun	22	21	95.4	32	32	100	54	53	98.1
	Bölge Toplamı	34	33	97.5	48	48	100	82	81	98.8
Marmara	İstanbul	150	99	66	120	111	92.5	270	210	77.7
	Bursa	39	39	100	36	36	100	75	75	100
	Bölge Toplamı	189	138	166	156	147	94.2	345	285	82.6
Toplam		593	556	93.7	535	496	92.7	1128	1013	89.8

Araştırmada uygulanan anketlerin dönüş oranlarına ilişkin dağılım (Çizelge 3) incelendiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Araştırmanın rneklemine Akdeniz Bölgesi'nden girecek katılımcı sayısı toplam 134 iken anket geri dönüş sayısı 129 (%96.2)' dur. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında, Antalya'da tüm katılımcıların anketi doldurduğu, İçel'de ise bir ğretmen ve dört müfettişin anketi doldurmadığı tespit edilmiştir.
2. Araştırmanın rneklemine Doğu Anadolu Bölgesi'nden girecek toplam katılımcı sayısı toplam 59 iken, anket geri dönüş sayısı 55 (%93.2)'tir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında Malatya ve Erzurum'da tüm öğretmenlerin anketi doldurduğu, Malatya'dan bir müfettişin Erzurum'da ise üç müfettişin anketi doldurmadığı gözlenmiştir.
3. Araştırmanın rneklemine Ege Bölgesinden girecek toplam katılımcı sayısı 188 iken anket geri dönüş sayısı 170 (%90.4)'tir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında İzmir'de 14 öğretmenin anketi doldurmadığı, Aydın'da ise tüm öğretmenlerin anketleri doldurduğu, İzmir'de 1, Aydın'da ise 3 müfettişin anketi doldurmadığı belirlenmiştir.
4. Araştırmanın rneklemine Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden girecek toplam katılımcı sayısı 68 iken anket dönüş sayısı 58 (%85.3)'dir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında Gaziantep'te üç Diyarbakır'da dört öğretmenin anketi doldurmadığı, Gaziantep'te müfettişlerin tümünün anketi doldurduğu, Diyarbakır'da ise üç müfettişin anketi doldurmadığı belirlenmiştir.
5. Araştırmanın rneklemine İç Anadolu Bölgesi'nden girecek toplam katılımcı sayısı 252 iken anket dönüş sayısı 235 (%93.2)'tir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında Ankara'da 2 öğretmenin anketi doldurmadığı, Konya'da ise tüm öğretmenlerin anketi doldurduğu, Ankara'da 13, Konya'da ise 2 müfettişin anketi doldurmadığı belirlenmiştir.

6. Araştırmanın örnekleme Karadeniz Bölgesinden girecek toplam katılımcı sayısı 82 iken anket dönüş sayısı 81 (%98.8)'dir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında Zonguldak' ta tüm öğretmenlerin anketi doldurduğu, Samsun' da ise bir öğretmenin anketi doldurmadığı, Zonguldak ve Samsun'da ise müfettişlerin tamamının anketleri doldurduğu belirlenmiştir.
7. Araştırmanın örnekleme Marmara Bölgesi'nden girecek toplam katılımcı sayısı 345 iken anket dönüş sayısı 285 (%82.6)'tir. Bu bölgedeki illerin dağılımına bakıldığında İstanbul'da 51 öğretmenin anketi doldurmadığı, Bursa'da ise öğretmenlerin tamamının anketleri doldurduğu, İstanbul'da 9 müfettişin, Bursa'da ise müfettişlerin tümünün anketleri doldurduğu belirlenmiştir.

KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Bu başlık altında katılımcıların görev, cinsiyet, mezuniyet, kıdem, hizmet içi eğitime katılım, katılım yerleri, hizmet içi eğitimi sağlayan kuruluşlar, İngilizce konuşulan bir ülkeye gitme, kaç kere gittikleri, kaldıkları süre, gidiş kanalları, amaçları, yazılı ders notu, çeviri, kitap vb. yayınları olup olmadığı, izledikleri İngilizce yayınların olup olmadığı, varsa konu alanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 4. Katılımcıların Görev ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Kadın	392	70.5	17	3.4
Erkek	164	29.5	479	96.6
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 4 incelendiğinde araştırmada yer alan toplam 556 öğretmenin 392'sinin (%70.5) kadın, 164'ünün (%29.5) erkek; toplam 496 müfettişin 17'sinin (% 3.4) kadın, 479'unun (%96.6) erkek olduğu görülmektedir.

Çizelge 5. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
21-29	178	32	4	0.8
30-39	212	38.1	87	17.5
40-49	152	27.3	159	32.1
50-üzeri	14	2.5	246	49.6
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 5 incelendiğinde araştırmada yer alan toplam 556 öğretmenin 178'i (%32) 21-29 yaş, 212'si (38.1) 30-39 yaş, 152'si (%27.3) 40-49 yaş, 14'ü (%2.5) 50 yaş üzeri toplam 496 müfettişin ise 4'ü (%0.8) 21-29 yaş, 87'si (%17.5) 30-39 yaş, 159'u (%32.1) 40-49 yaş, ve 246'sı (%49.6) 50 yaş üzeri olduğu görülmektedir.

Çizelge 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara (Lisans) Göre Dağılımı

Lisans Yerleri	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
İngilizce Öğretmenliği	262	47.1	12	2.4
İngiliz Dili ve Edebiyatı	54	9.7	2	0.4
İngiliz Dil Bilimi	11	2	-	-
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	32	5.8	1	0.2
Mütercim Tercümanlık	-	-	5	1
Eğitim Yönetimi ve Planlama	20	3.6	347	70
Turizm ve Otelcilik	5	0.9	-	-
Biyoloji	6	1.1	2	0.4
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	4	0.7	6	1.2
Kimya Öğretmenliği	9	1.6	-	-
Hava Harp Okulu	1	0.2	-	-
Ziraat Fakültesi	13	2.3	-	-
İktisadi ve İdari Bilimler	21	3.8	-	-
Yabancı Diller Yüksek Okulu	5	0.9	-	-
Fransız Dili ve Edebiyatı	1	0.2	2	0.4
Fransızca Öğretmenliği	1	0.2	1	0.2
Çevre Mühendisliği	1	0.2	-	-
Maden Mühendisliği	2	0.4	-	-
Beden Eğitimi ve Spor	2	0.4	-	-
Halkla İlişkiler	1	0.2	-	-
Eğitim Enstitüsü	9	1.6	76	15.3
Coğrafya Öğretmenliği	1	0.2	3	0.6
Tarih	4	0.7	20	4
Sınıf Öğretmenliği	36	6.5	-	-
İnşaat Mühendisliği	2	0.4	-	-
Güzel Sanatlar Fakültesi	2	0.4	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı	4	0.7	11	2.2
Matematik Öğretmenliği	1	0.2	2	0.4
Sanat Eğitimi Yüksek Okulu	1	0.2	-	-
Mimarlık Fakültesi	2	0.4	-	-
İletişim Fakültesi	2	0.4	-	-

Çizelge 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Okullara (Lisans) Göre Dağılımı (Devam)

Lisans Yerleri	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Açık Öğretim Fakültesi	1	0.2	-	-
Felsefe	4	0.7	-	-
Fizik	3	0.5	-	-
Seramik	1	0.2	-	-
Fizik Mühendisliği	1	0.2	-	-
Hindoloji	1	0.2	-	-
Jeoloji	1	0.2	-	-
Sosyoloji	5	0.9	-	-
Psikoloji	1	0.2	-	-
Mesleki Eğitim Fakültesi	4	0.7	-	-
Alman Dili ve Edebiyatı	1	0.2	-	-
Metalurji Mühendisliği	1	0.2	-	-
Kimya	5	0.9	1	0.2
Matematik	2	0.4	-	-
Biyoloji Öğretmenliği	3	0.5	-	-
Fars Dili ve Edebiyatı	1	0.2	-	-
Gıda Mühendisliği	1	0.2	-	-
Fizik Öğretmenliği	1	0.2	-	-
Psikoloji	-	-	1	0.2
Tarih Öğretmenliği	-	-	1	0.2
Arap Dili ve Edebiyatı	1	0.2	-	-
Coğrafya	1	0.2	1	0.2
Jeo Fizik Mühendisliği	1	0.2	-	-
Almanca Öğretmenliği	1	0.2	-	-
Sosyal Bilgiler Öğretmeliği	-	-	2	0.4
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 6'da araştırmada yer alan katılımcıların mezun oldukları okullara (lisans) bakıldığında toplam 556 öğretmenin sırasıyla 262'sinin (%47.1) İngilizce öğretmenliği, 54'ünün (%9.7) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 36'sının (%6.5) Sınıf Öğretmenliği, 32'sinin (%5.8) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, 21'inin (%3.8) İktisadi ve İdari Bilimler, 20'sinin Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama, 13'ünün (%2.3) Ziraat Fakültesi, 11'inin (%2) İngiliz Dil Bilimi, 9'unun (%1.6) Kimya Öğretmenliği ve Eğitim

Enstitüsü, 6'sının (% 1.1) Biyoloji, 5'inin (%0.9) Yabancı Diller Yüksek Okulu, Turizm ve Otelcilik, Sosyoloji ve Kimya, 4'ünün (%0.7) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe ve Mesleki Eğitim Fakültesi, 3'ünün (%0.5) Fizik ve Biyoloji Öğretmenliği, 2'sinin (%0.4) Maden Mühendisliği, Beden Eğitimi ve Spor, İnşaat Mühendisliği, Güzel Sanatlar Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Matematik bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden birer kişinin (%.2) Hava Harp Okulu, Fransızca Öğretmenliği. Çevre Mühendisliği, Halkla İlişkiler, Coğrafya Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sanat Eğitimi Yüksek Okulu, Açık Öğretim, Seramik, Fizik Mühendisliği, Hindoloji, Jeoloji, Psikoloji, Fars Dili ve Edebiyatı, Gıda Mühendisliği, Fizik Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Metalurji Mühendisliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Coğrafya, Jeo Fizik Mühendisliği ve Almanca Öğretmenliği gibi çok farklı lisans derecelerine sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 6'da araştırmada yer alan müfettişlerin mezun oldukları okullara (lisans) bakıldığında ise toplam 496 müfettişin sırasıyla 347'sinin (%70) Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama, 76'sının (%15.3) Eğitim Enstitüsü, 20'sinin (%4) Tarih, 12'sinin İngilizce Öğretmenliği, 11'inin (%2.2) Türk Dili ve Edebiyatı, 6'sının (%1.2) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 5'inin (%1) Mütercim Tercümanlık, 3'ünün (% 0.6) Coğrafya Öğretmenliği, 2'sinin (%0.4) Biyoloji, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Matematik Öğretmeliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmeliği mezunu oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcı müfettişlerden birer kişinin (%0,2) Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Fransızca Öğretmenliği, Kimya, Psikoloji, Psikoloji, Tarih öğretmeliği ve Coğrafya bölümlerinden lisans derecesi aldıkları belirlenmiştir (Alanı İngilizce öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı olan öğretmen ve müfettişler ile alan dışından olan öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı çapraz tablo EK-3-4-5 ve 6 da verilmiştir).

Çizelge 7. Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem (Yıl)	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
1-5	232	41.7	32	6.3
6-10	131	23.6	157	31.7
11-15	83	14.9	60	12.1
16-20	38	6.8	55	11.1
21 ve üzeri	72	12.9	192	38.7
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 7’de araştırmada yer alan katılımcıların kıdem bakımından dağılımı incelendiğinde öğretmenlerde % 41.7 ile en yüksek oranın 1-5 yıl olduğu, müfettişlerde % 38.7 ile en yüksek oranın 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. En düşük oranın ise öğretmenlerde %6.8 ile 16-20 yıl, müfettişlerde ise % 6.3 ile 1-5 yıl olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 8. Öğretmen ve Müfettişlerinin İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitime Katılımlarına Göre Dağılımları

Hizmetiçi Eğitim	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Evet	211	37.9	51	10.3
Hayır	345	62.1	445	89.7
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 8 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 556 öğretmenden 211’inin (%37.9), toplam 496 müfettişten ise 51’inin (%10.3) İngilizce öğretimiyle ilgili bir hizmetiçi eğitime katıldıkları, öğretmenlerin 345’inin (%62.1), müfettişlerden ise 445’inin (%89.7) İngilizce öğretimiyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıkları görülmektedir.

Çizelge 9. İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitime Katılanların Kursa Katılım Yerleri

Kurs Yeri	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Yurtiçi	208	98.6	43	84.3
Yurtdışı	3	1.4	8	15.7
Toplam	211	100	51	100

Çizelge 9 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 556 öğretmenden İngilizce öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılan toplam 211 öğretmenin 208'i (%98.6) yurtiçinde, 3'ü ise (%1.4) yurtdışında hizmet içi eğitim gördüklerini; toplam 496 müfettişten İngilizce öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılan 51 müfettişin 43'ü (%84.3) hizmetiçi eğitim yurtiçinde, 8'i de (%15.7) yurtdışında aldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 10. İngilizce Öğretimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitime Katılanların Kursu Aldıkları Kuruluşlar

Kuruluş	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
M.E.B.	141	67	20	39
Üniversiteler	17	8	24	47
Özel Kuruluşlar	53	25	7	14
Toplam	211	100	51	100

Çizelge 10 incelendiğinde İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan toplam 211 öğretmenden 141'i (%67) Milli Eğitim Bakanlığı, 17'si (%8) üniversiteler, 53'ü (%25) ise özel kuruluşlar tarafından düzenlenen kurslara katıldıklarını; İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılan toplam 51 müfettişten 20'si (%39) Milli Eğitim Bakanlığı, 24'ü (%47) üniversiteler ve 7'si (%14) de özel kuruluşlar tarafından düzenlenen kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 11. Katılımcıların İngilizce Konuşulan Bir Ülkeye Gitme Durumu

İngilizce Konuşulan Ülkeye Gitme Durumu	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Evet	98	17.6	18	3.6
Hayır	458	82.4	478	96.4
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 11’de görüldüğü gibi katılımcıların İngilizce konuşulan bir ülkeye gidip gitmediklerine ilişkin cevapları incelendiğinde toplam 556 öğretmenden 98’inin (%17.6) bu ülkelere gittiği, 458’inin ise (%82.4) gitmediği; toplam 496 müfettişten ise 18’inin (%3.6) İngilizce konuşulan bir ülkeye gittikleri, 478’inin ise (%96.4) gitmediği tespit edilmiştir.

Çizelge 12. İngilizce Konuşulan Ülkeye Gitme Sayısı

Sayısı	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
1 Kez	57	58.2	12	66.7
2 Kez	15	15.3	4	22.2
3 ve Daha Fazla	26	26.5	2	11.2
Toplam	98	100	18	100

Çizelge 12’de görüldüğü gibi İngilizce’nin konuşulduğu ülkeye giden toplam 98 öğretmenden 57’si (%58.2) bir kez, 15’i (%15.3) iki kez, 26’sı (%26.5) ise üç ve daha fazla; İngilizce’nin konuşulduğu ülkeye giden toplam 18 müfettişten 12’si (%66,7) bir kez, 4’ü (%22,2) iki kez, 2’si (%11.2) ise üç kez hatta üçten daha fazla gittiklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 13. İngilizce Konuşulan Ülkeye Giden Katılımcıların Kaldıkları Süre

Süre	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
0-1 Ay	81	83	13	72
1-3 Ay	10	10	3	17
3-6 Ay	2	2	2	11
6Ay-1Yıl	1	1	-	-
1Yıl ve Üzeri	4	4	-	-
Toplam	98	100	18	100

Çizelge 13’de görüldüğü gibi İngilizce konuşulan ülkeye giden toplam 98 öğretmenin 81’i (%83) 0-1 ay, 10’u (%10) 1-3 ay, 2’si (%2) 3-6 ay, 1’i (%1) 6 ay-1 yıl, 4’ü (%4) 1 yıl ve üzeri; İngilizce konuşulan ülkeye giden toplam 18 müfettişin 13’ü (%72) 0-1 ay, 3’ü (%17) 1-3 ay, 2’si (%11) ise 3-6 ay kaldıkları tespit edilmiştir.

Çizelge 14. İngilizce Konuşulan Ülkeye Giden Katılımcıların Bu Ülke/Ülkelere Gidiş Kanalları

Kanal	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
K.Olanakları	88	89.8	14	77.8
Milli Eği. Bak.	5	5.1	4	22.2
Başka	5	5.1	-	-
Toplam	98	100	18	100

Çizelge 14’de görüldüğü gibi İngilizce’nin konuşulduğu ülke/ülkelere giden toplam 98 öğretmenden 88’inin (%89.8) kendi olanakları ile, 5’inin (%5.1) Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla gittiği görülmektedir. Ankette yer alan başka seçeneğini işaretleyen 5 öğretmen ise bu ülkelere üniversiteler kanalı ile gittiklerini belirtmişlerdir. Bu ülkelere giden toplam 18 müfettişten 14’ü (77.8) kendi olanakları ile 4’ü (%22.2) ise Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yurtdışına gittiklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 15. Katılımcıların İngilizce Konuşulan Ülkelere Gidiş Amaçları

Amaç	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Öğrenci	18	18.4	2	11.1
Kurs Seminer	14	14.3	1	5.6
Turistik	66	67.3	15	83.3
Başka	-	-	-	-
Toplam	98	100	18	100

Çizelge 15’de görüldüğü gibi araştırmada yer alan katılımcıların İngilizce konuşulan ülkelere gidiş amaçlarına göre dağılımları incelendiğinde bu ülkelere giden 98 öğretmenden 18’inin (%18.4) öğrenci olmak, 14’ünün (%14.3) kurs-seminer görmek için, 66’sının (%67.3) ise turistik amaçla, 98 müfettişten 2’sinin (%11.1) öğrenci olmak, 1’inin (%5.6) kurs-seminer görmek için 15’inin ise turistik amaçla İngilizce’nin konuşulduğu ülkelere gittiği görülmektedir.

Çizelge 16. Katılımcıların İngilizce Öğretimi Konusunda Yazdığı Kitapları, Ders Notları, ya da Çevirileri Olup Olmadığı

Yayın	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Var	65	11.7	6	1.2
Yok	491	88.3	490	98.8
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 16 incelendiğinde araştırmada yer alan 556 öğretmenden 65’inin (%11.7), 496 müfettişten ise 6’sının İngilizce öğretimi konusunda kitaplarının, ders notlarının ya da çevirilerinin olduğu, araştırmada yer alan 491 öğretmenin (%88.3) ve 490 (%98.8) müfettişin ise İngilizce öğretimi konusunda kitaplarının, ders notlarının ya da çevirilerinin olmadığı görülmektedir.

Çizelge 17. Katılımcıların İzlediği İngilizce Yayınların Olup Olmadığı

Yayın	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Var	345	62.1	28	5.6
Yok	211	37.9	468	94.4
Toplam	556	100	496	100

Çizelge 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 556 öğretmenden 345’i (%62.1), 496 müfettişten ise 28’i İngilizce yayınları izlediklerini; 211 öğretmen (%37.9) ve 468 (%94.4) müfettiş ise İngilizce yayınları izlemediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 18. Katılımcıların İzledikleri Yayınların Konuları

Konu	Öğretmen		Müfettiş	
	n	%	n	%
Eği.Öğretim	116	33.6	22	79
Diğer	229	66.4	6	21
Toplam	345	100	28	100

Çizelge 18 incelendiğinde İngilizce yayınları izleyen toplam 345 öğretmenden 116’sının (% 33.6) eğitim öğretim konularında, 229’unun (%66.4) diğer konularda; İngilizce yayınları izleyen toplam 28 müfettişten 22’sinin (%79) eğitim öğretim konularında, 6’sının ise diğer konularda İngilizce yayınları takip ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının (amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi için konuyla ilgili kavramsal literatür taranmış, yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar ışığında amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında maddeler yazılmış ve ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan (Prof. Dr. Tanju Gürkan, Prof. Dr. Özcan Demirel, Prof. Dr. Leyla Küçükahmet, Yrd. Doç. Dr.

Ömer Kutlu, Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan, Yrd. Doç. Dr. Eset Yağcı, Yrd. Doç. Dr. Erten Gökçe) alınan görüşler dikkate alınarak ölçekte ekleme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçek Ankara'nın değişik semtlerindeki farklı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine (25 öğretmen) inceletilerek görüşleri alınmıştır.

Ölçek, ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce programlarının değerlendirilmesi için dört bağımsız boyutta (amaç,içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme) hazırlanmıştır. Her boyut birer alt ölçek olarak düşünülmüştür. Aynı zamanda her boyut bir eğitim programı ögesini temsil etmektedir (programın ögelerine dönük değerlendirme). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu hem 4. hem de 5. sınıfların derslerine girdiğinden iki ayrı anket formu vermek yerine 4. sınıf anket formu ile 5. sınıf anket formu bir formda toplanmıştır. Ölçek; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Çok Az Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Büyük Ölçüde Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum, (1) Hiç Biri Kazanamamıştır, (2) Çok Azı Kazanmıştır, (3) Bazıları Kazanmıştır, (4) Çoğu Kazanmıştır, (5) Tümünü Kazanmıştır ile (1) Hiç, (2) Az, (3), Sık, (4) Çok Sık seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en yüksek puan 5'tir.

Hazırlanan anketin tüm Türkiye'de uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan (EARGET) destek alınmıştır. Uzman ve öğretmen görüşleri alınarak 264 maddeye indirgenen anket Türkiye genelinde her bölgeden tesadüfi olarak seçilen 2 il olmak üzere toplam 14 ilde 595 öğretmen ve 535 müfettişe uygulanmak üzere gönderilmiştir. Bu uygulama sonucunda 595 öğretmen anketinden 556'sı, 535 müfettiş anketinden 496'sı cevaplama kriterlerine uygunluğu açısından geçerli bulunarak veriler bilgisayara aktarılmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler "SPSS 10.00 For Windows İstatistik Paket Programı" kullanılarak "Faktör Analizine" sokulmuştur. Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistiktir. Sosyal bilimlerde bir özelliği ölçmek için geliştirilen araçların yapı geçerliği faktör analizi kullanılarak incelenebilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör belirlemede öz değer (eigen value),

açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçüleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonucu özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %46'sını açıklayan 3 faktör çıkmıştır. Kullanılan Varimax döngüsünde üç alt boyutta 210 maddelik bir nihai ölçek elde edilmiştir. Yapılan analizde tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa=.98 olarak bulunmuştur. Madde ve faktör analizi sonuçları Çizelge 19'da gösterilmiştir.

Çizelge 19. “4. ve 5. Sınıf İngilizce Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği”
Madde ve Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Bulunan Alt Faktörler ve
Analiz Sonuçları

Faktör No	Faktör Adı	Özdeğer	Varyans	Cronbach Alfa
1. Faktör	Amaç	33.28	20.04	0.98
2. Faktör	Eğitim Durumu	9.34	17.64	0.98
3. Faktör	Değerlendirme	3.62	8.57	0.96
Toplam			46.26	

Faktör analizi yapılırken varyansın %20.04'ünü açıklayan birinci faktör “Amaç”, varyansın %17.64'ünü açıklayan ikinci faktör “Eğitim Durumları” ve varyansın %8.57'sini açıklayan üçüncü faktör de “Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 33.28, ikinci faktörün özdeğeri 9.34 ve üçüncü faktörün özdeğeri ise 3.62 olarak bulunmuştur. Birinci faktör yükleri 0.78 ile 0.41 arasında, ikinci faktör madde yükleri 0.74 ile 0.40 arasında, üçüncü faktör madde yükleri ise 0.65 ile 0.45 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin madde analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

“4.ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi” hazırlanırken dersin özel amaçları dışında kalan maddeler hem 4. hem de 5. sınıf anketinde yer almıştır. Faktör analizi yapılırken 4. ve 5. sınıf maddeleri analize birlikte alındığından dolayı, analiz sonucu anlamlı çıkan bazı ortak maddelerin karıştırılmaması için, aşağıdaki çizelgelerde (Çizelge 20, Çizelge 21 ve Çizelge 22) maddelerin hangi sınıf anketinde yer aldığı yanlarına yazılarak belirtilmiştir.

Çizelge 20. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Amaç Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1	36	Emir cümlelerine itaat edebilme (4.Sınıf).	0.78
2	68	Belli başlı sıfatlar bilgisi (5. Sınıf).	0.78
3	65	Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurabilme (5. Sınıf).	0.77
4	17	Şahıs zamirleri bilgisi (4. Sınıf).	0.76
5	34	Evin bölümleri bilgisi (4. Sınıf).	0.76
6	24	Atatürk'ün ailesini tanıyabilme (4. Sınıf).	0.76
7	70	Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme (5. Sınıf).	0.76
8	15	Rakamları İngilizce sayma bilgisi (4. Sınıf).	0.76
9	40	Belli başlı sıfatlar bilgisi (4. Sınıf).	0.75
10	64	"Vardır" kalıbını kavrayabilme (5. Sınıf).	0.75
11	25	Emir kalıplarını kavrayabilme (4. Sınıf).	0.75
12	37	"Nerede" soru kalıbı bilgisi (4. Sınıf).	0.74
13	38	"Nerede" sorusuna cevap verebilme (4. Sınıf)	0.74
14	22	Saat bilgisi (4. Sınıf).	0.74
15	28	Haftanın günleri bilgisi (4. Sınıf).	0.73
16	74	Düzeyine uygun cümleleri kuralına uygun olarak yazabilme (5. Sınıf)	0.73
17	32	Çoğul kelimelerle soru sorabilme (4. Sınıf).	0.72
18	84	Onar onar sayabilme (5. Sınıf).	0.72
19	63	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme (5. Sınıf).	0.72
20	16	Emir kalıpları bilgisi (4. Sınıf).	0.71
21	82	Öğrendiği zaman kalıpları diyaloglarla kullanabilme (5. Sınıf).	0.71
22	48	Düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme (4. Sınıf).	0.71
23	83	İngilizce öğrenmeye istekli oluş (5. Sınıf).	0.70
24	41	"Sahip olma" kalıbı bilgisi (4. Sınıf).	0.70
25	47	İngilizce öğrenmekten zevk alma (4. Sınıf).	0.70
26	42	"Sahip olma" kalıbını kavrayabilme (4. Sınıf).	0.70
27	35	Okulun bölümleri bilgisi (4. Sınıf).	0.69
28	27	Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi (4. Sınıf).	0.69
29	78	Düzeyine uygun cümleler kurabilme (5. Sınıf).	0.69

Çizelge 20. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Amaç Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
30	59	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi (5. Sınıf).	0.69
31	18	Sınıf içindeki eşyaların bilgisi (4. Sınıf).	0.69
32	30	"Kimin" soru kalıbı bilgisi (4. Sınıf).	0.68
33	44	Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme (4. Sınıf).	0.66
34	39	Düzeyine uygun cümleler kurabilme (4. Sınıf).	0.65
35	213	Resimler. (5. Sınıf)	0.65
36	43	Düzeyine uygun cümleleri yazabilme (4. Sınıf).	0.65
37	26	Giysi bilgisi (4. Sınıf).	0.65
38	46	Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme (4. Sınıf).	0.65
39	20	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme (4. Sınıf).	0.65
40	11	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi (4. Sınıf).	0.65
41	176	Resimler (4. Sınıf).	0.64
42	75	"Geniş zaman" gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme (5. Sınıf).	0.64
43	23	"Kaç tane " soru kalıbı bilgisi (4. Sınıf).	0.64
44	76	"Geniş zaman" gramer yapısı ile cümle kurabilme (5. Sınıf).	0.63
45	79	"Şimdiki zaman" gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme (5. Sınıf).	0.61
46	19	Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme (4. Sınıf).	0.61
47	206	Dramatizasyon (5. Sınıf).	0.60
48	45	Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi (4. Sınıf).	0.60
49	169	Dramatizasyon (4. Sınıf).	0.59
50	72	"Yapabilme" kalıbını kavrayabilme (5. Sınıf).	0.58
51	80	"Şimdiki zaman" gramer yapısı ile cümle kurabilme (5. Sınıf).	0.57
52	29	Düzeyine uygun iletişim bilgisi (4. Sınıf).	0.56
53	14	Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi (4. Sınıf).	0.56
54	174	Tekrarlama (4. Sınıf)	0.55
55	211	Tekrarlama (5. Sınıf)	0.54
56	117	İçerik basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (5. Sınıf).	0.51

Çizelge 20. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Amaç Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
57	12	İngilizce'de belli seslerin bilgisi (4. Sınıf).	0.51
58	261	Gözlem (5.Sınıf).	0.51
59	86	İçerik basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (4. Sınıf).	0.50
60	257	Doldurmalı (5. Sınıf).	0.50
61	116	İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir (5. Sınıf).	0.49
62	240	Gözlem (4. Sınıf).	0.48
63	178	Yazı tahtası (4. Sınıf).	0.48
64	236	Doldurmalı (4. Sınıf).	0.47
65	173	Canlandırma (4. Sınıf).	0.46
66	235	Kısa cevaplı (4. Sınıf).	0.46
67	85	İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir (4. Sınıf).	0.46
68	215	Yazı tahtası (5. Sınıf).	0.41
69	210	Canlandırma (5. Sınıf).	0.41
70	256	Kısa cevaplı (5. Sınıf).	0.41
71	165	Yazma becerisi (4. Sınıf).	0.41
72	140	Dinleme becerisi (5. Sınıf).	0.41

Amaç alt faktöründe, faktör yükleri 0.78 ile 0.41 arasında değişen ve büyükten küçüğe doğru sıralanmış 72 madde bulunmaktadır. Bu alt faktörde sırasıyla “Emir cümlelerine itaat edebilme (4.sınıf)”, “Belli başlı sıfatlar bilgisi (5. Sınıf)”, “Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurabilme (5. sınıf)”, “Şahıs zamirleri bilgisi (4. Sınıf)” ve “Evin bölümleri bilgisi (4. Sınıf)” üst grupta yer alırken; “Yazı tahtası (5,Sınıf)”, “Canlandırma (5. Sınıf)”, “Kısa cevaplı (5. Sınıf)”, “Yazma becerisi (4. Sınıf)” ve “Dinleme becerisi (5. Sınıf)” maddeleri de tabloda faktör yük değerlerinin düşüklüğü açısından son sıralarda yer almıştır. Bu alt faktörün güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonunda anlamsız bulunarak dışarıda kalan ama uygulanan ölçekte özel amaçlar başlığı altında yer alan maddeler şunlardır: 4. sınıf düzeyinde “Renk bilgisi”, “Nedir? soru kalıbı bilgisi” ve “Emir kalıplarını uygulayabilme” iken 5. sınıf düzeyinde “Çevresindeki insanlarla İngilizce olarak selamlaşabilme”, “Ad soyad ve yaş soran soru cümleleri kurup cevap verebilme”, “Emir cümlelerini uygulayabilme”, “Ayların isimleri bilgisi”, “Nerede? soru kalıbı bilgisi”, “Hava durumunu basit cümlelerle anlatabilme”, “Kim? soru kalıbı bilgisi”, “Belli başlı meslekler bilgisi”, “Saat bilgisi”, “Nerelisin? sorusunu sorup cevap verebilme”dir.

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1	98	İçerik öğrenciler için ilgi çekicidir (4. Sınıf).	0.74
2	92	İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir (4. Sınıf).	0.74
3	99	İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.72
4	129	İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir (5. Sınıf).	0.72
5	3	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir (4. Sınıf).	0.70
6	125	İçerik hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.70
7	51	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir (5. Sınıf).	0.69
8	2	Programın amaçları birbirini desteklemektedir (4. Sınıf).	0.69
9	132	İçerik gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir (5. Sınıf).	0.68
10	7	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretimin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.68
11	1	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur (4. Sınıf).	0.67

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
12	152	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirici, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir (4. Sınıf).	0.67
13	100	İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir (4. Sınıf).	0.67
14	130	İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.67
15	124	İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur (5. Sınıf).	0.67
16	123	İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir (5. Sınıf).	0.66
17	10	Programda psiko-motor (örn. Sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir (4. Sınıf).	0.66
18	120	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur (5. Sınıf).	0.66
19	8	Programda zihinsel öğrenmeler (Örn: okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir (4. Sınıf).	0,66
20	127	İçerikte dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir (5. Sınıf).	0,65
21	189	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirici, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir (5. Sınıf).	0.65
22	52	Programın amaçları anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir (5. Sınıf).	0.64
23	93	İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur (4. Sınıf).	0.64
24	6	Programın amaçları öğrencilere kazandırabilecek düzeydedir (4. Sınıf).	0.64
25	187	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler sınıf düzeyine uygun niteliktedir (5. Sınıf).	0.63
26	89	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur (4. Sınıf).	0.62
27	119	İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir (5. Sınıf).	0.62
28	57	Programda duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir (5. Sınıf).	0.62

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
29	5	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir (4. Sınıf).	0.62
30	50	Programın amaçları birbirini desteklemektedir (5. Sınıf).	0.62
31	128	İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir (5. Sınıf).	0.61
32	97	İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir (4. Sınıf).	0.61
33	55	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretimin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir. (5. Sınıf).	0.60
34	94	İçerik hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.60
35	88	İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir (4. Sınıf).	0.60
36	95	İçerik, 4. sınıf öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir (4. Sınıf).	0.60
37	49	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur (5. Sınıf).	0.60
38	190	Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir (5. Sınıf).	0.60
39	56	Programda zihinsel öğrenmeler (Örn. Okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir (5. Sınıf).	0.60
40	58	Programda psiko-motor (örn. Sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir (5. Sınıf).	0.60
41	153	Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir (4. Sınıf).	0.59
42	136	İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus) (5. Sınıf).	0.59
43	192	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir (5. Sınıf).	0.59
44	107	İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skill based syllabus) (4. Sınıf).	0.58
45	4	Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir (4. Sınıf).	0.58
46	156	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır (4. Sınıf).	0.57

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
47	122	İçerik, Türk öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir (5. Sınıf).	0.57
48	105	İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus) (4. Sınıf).	0.56
49	184	Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur (5. Sınıf).	0.56
50	193	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır (5. Sınıf).	0.56
51	195	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir (5. Sınıf).	0.56
52	118	İçerik somuttan soyuta göre sıralanmıştır (5. Sınıf).	0.56
53	126	İçerik, 5. sınıf öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir (5. Sınıf).	0.56
54	101	İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir (4. Sınıf).	0.55
55	131	İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir (5. Sınıf).	0.55
56	147	Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur (4. Sınıf).	0.55
57	137	İçerik, daha çok görev ve aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus). (5. Sınıf).	0.54
58	186	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır (5. Sınıf).	0.54
59	199	Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur (5. Sınıf).	0.54
60	54	Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir (5. Sınıf).	0.54
61	96	İçerikte dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir (4. Sınıf).	0.53
62	141	Konuşma becerisi (5. Sınıf).	0.53
63	114	Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir (4. Sınıf).	0.53
64	110	Konuşma becerisi (4. Sınıf).	0.53
65	222	Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir (4. Sınıf).	0.53

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
66	157	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir (4. Sınıf).	0.53
67	90	İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır (4. Sınıf).	0.52
68	194	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir (5. Sınıf).	0.52
69	150	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler amaçları gerçekleştirecek niteliktedir (4. Sınıf).	0.52
70	138	İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skill based syllabus) (5. Sınıf).	0.51
71	91	İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir (4. Sınıf).	0.50
72	161	Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir (4. Sınıf).	0.50
73	115	Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir (4. Sınıf).	0.49
74	53	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir (5. Sınıf).	0.49
75	87	İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır (4. Sınıf).	0.48
76	103	İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus) (4. Sınıf).	0.48
78	113	Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtmaya, birisini davet etme, bir şeyi kabul etme ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir (4. Sınıf).	0.47
79	121	İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır (5. Sınıf).	0.47
80	9	Programda duyuşsal (Örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir (4. Sınıf).	0.47
81	185	Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır (5. Sınıf).	0.46
82	149	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır (4. Sınıf).	0.46
83	166	Konuşma becerisi (4. Sınıf).	0.45

Çizelge 21. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Eğitim Durumu Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
84	112	Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir (4. Sınıf).	0.45
85	197	Haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan süre yeterlidir (5. Sınıf).	0.44
86	151	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler sınıf düzeyine uygun niteliktedir (4. Sınıf).	0.43
87	134	İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus) (5. Sınıf).	0.43
88	143	Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir (5. Sınıf).	0.42
89	108	Okuma becerisi (4. Sınıf).	0.42
90	106	İçerik, daha çok görev ve aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus) (4. Sınıf).	0.42
91	158	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir (4. Sınıf).	0.41
92	145	Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir (5. Sınıf).	0.40
93	203	Konuşma becerisi (5. Sınıf).	0.40
94	139	Okuma becerisi (5. Sınıf).	0.40
95	13	İngilizce'de tonlama ve telaffuz bilgisi (4. Sınıf).	0.40
96	167	Dinleme becerisi (4. Sınıf).	0.40
97	202	Yazma becerisi (5. Sınıf).	0.40
98	164	Okuma becerisi (4. Sınıf).	0.40
99	201	Okuma becerisi (5. Sınıf).	0.40
100	109	Yazma becerisi (4. Sınıf).	0.40

Eğitim durumu alt faktöründe, faktör yükleri 0.74 ile 0.40 arasında değişen ve büyükten küçüğe doğru sıralanmış 100 madde bulunmaktadır. Bu alt faktörde sırasıyla, "İçerik öğrenciler için ilgi çekicidir (4. Sınıf)", "İçerik öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir (4. Sınıf)", "İçerik, öğrencilerin

ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir (4. Sınıf)”, “ İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir (5. Sınıf)”, “Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir (4. Sınıf)” üst grupta yer alırken, “Yazı tahtası (5. Sınıf)”, “Canlandırma (5. Sınıf)”, “Kısa cevaplı (5. Sınıf)”, “Yazma becerisi (4. sınıf)” ve “Dinleme becerisi (5. Sınıf)” maddeleri de tabloda faktör yük değerlerinin düşüklüğü açısından son sıralarda yer almıştır. Bu alt faktörün güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı ,98 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonunda anlamsız bulunarak dışarıda kalan ama uygulanan ölçekte eğitim durumları alt başlığı altında kabul edebileceğimiz ve analizde işlememesi mevcut programın işlerliği bakımından düşündürücü olan maddeler şöyledir: 4. sınıf düzeyinde; “Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.”, “Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.”, “Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.” , “Haftalık ders saati içinde İngilizce’ye ayrılan süre yeterlidir.” , 5. sınıf düzeyinde ise; “ Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler sınıf düzeyine uygun niteliktedir.”, “ Eğitim durumları öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.” maddeleridir. Ayrıca katılımcılara eğitim durumları alt başlıklarında 4. ve 5. sınıf programlarında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinden hangisini kullandıklarına ilişkin maddelerden hem 4. sınıf hem de 5. sınıf düzeyinde “Soru-cevap”, “Anlatım”, “Dinleme-konuşma”, “Ezberleme” maddeleri analiz sonucu işlemeyerek dışarıda kalmıştır.

Çizelge 22. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Değerlendirme Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
1	228	Program; yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir (4. Sınıf).	0.65
2	251	Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır (5. Sınıf).	0.64
3	249	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir (5. Sınıf).	0.63
4	230	Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır (4. Sınıf).	0.60
5	229	Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir (4. Sınıf).	0.60
6	243	Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir (5. Sınıf).	0.60
7	225	Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir (4. Sınıf).	0.56
8	246	Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir (5. Sınıf).	0.56
9	248	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir (5. Sınıf).	0.55
10	247	Değerlendirme, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır (5. Sınıf).	0.55
11	216	Duvar panosu (5. Sınıf).	0.54
12	250	Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir (5. Sınıf).	0.54
13	214	Şimşek kartlar(5. Sınıf).	0.54
14	162	Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur (4. Sınıf).	0.54
15	226	Değerlendirme, öğrencilere “kendilerini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır (4. Sınıf).	0.54
16	179	Duvar panosu (4. Sınıf).	0.53

Çizelge 22. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Değerlendirme Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam).

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
17	200	Eğitim durumları, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir (5. Sınıf).	0.53
18	163	Eğitim durumları, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir (4. Sınıf).	0.53
19	242	Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir (5. Sınıf).	0.53
20	196	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir (5. Sınıf).	0.52
21	227	Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir (4. Sınıf).	0.51
22	191	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur (5. Sınıf).	0.51
23	253	Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır (5. Sınıf).	0.51
24	180	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır (4. Sınıf).	0.50
25	182	Flonel board (4. Sınıf).	0.50
26	254	Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır (5. Sınıf).	0.50
27	221	Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir (4. Sınıf).	0.50
28	217	Slayt (5. Sınıf).	0.49
29	177	Şimşek kartlar (4. Sınıf).	0.49
30	259	Close test (5. Sınıf).	0.49
31	159	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir (4. Sınıf).	0.49
32	232	Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır (4. Sınıf).	0.48
33	219	Flonel board (5. Sınıf).	0.48
34	245	Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır (5. Sınıf).	0.48
35	244	Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır (5. Sınıf).	0.47
36	252	Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır (5. Sınıf).	0.46

Çizelge 22. Faktör Analizi Sonucunda Çıkan Değerlendirme Alt Faktörünün Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri (Devam)

Sıra No	Md No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
37	233	Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır (4. Sınıf).	0.46
38	204	Dinleme becerisi (5. Sınıf).	0.46
39	142	Dinleme becerisi (5. Sınıf).	0.45
40	111	Dinleme becerisi (4. Sınıf).	0.45

Değerlendirme alt faktöründe, faktör yükleri 0.65 ile 0.45 arasında değişen ve büyükten küçüğe doğru sıralanmış 40 madde bulunmaktadır. Bu alt faktörde sırasıyla, “Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir (4. Sınıf)”, “Değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır (5. Sınıf)”, “Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir (5. Sınıf)”, “Değerlendirmenin sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır (4. Sınıf)”, “Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir (4. Sınıf)” maddeleri üst grupta yer alırken, “Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır (5. Sınıf)”, “Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır (4. Sınıf)”, “Dinleme becerisine (5. Sınıf)”, “Dinleme becerisine (4. Sınıf)” maddeleri de tabloda faktör yük değerlerinin düşüklüğü açısından son sıralarda yer almıştır. Bu alt faktörün güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonunda anlamsız bulunarak dışarıda kalan ama uygulanan ölçekte eğitim durumları alt başlığı altında kabul edebileceğimiz ve analizde işlemeyen maddeler şunlardır: “Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır (4. Sınıf)”, “Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır (4. Sınıf)”, “Zümre öğretmenler toplantısında programa dönük tartışmalar yapılır (4. Sınıf)”. Ayrıca katılımcılara

sorulan, onların program çerçevesinde hangi değerlendirme türlerini kullandıklarını belirlemek amacıyla ölçekte yer alan “Klasik (Essey tip) (4. Sınıf)”, “Çoktan seçmeli (4. Sınıf)”, “Close test (4. Sınıf)” ve “Sözlü (4. Sınıf)” maddeleri ile, “Klasik (Essey tip) (5. Sınıf)”, “Çoktan seçmeli (5. Sınıf)”, “Sözlü (5. Sınıf)” maddeleri yapılan analiz sonucu işlememiştir.

BÖLÜM III BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın amacı İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce programlarını değerlendirmektir. Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçlarına ilişkin elde edilmiş bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara aşağıdaki sırayla yer verilmiştir.

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının genel amaçlarının uygun bir şekilde formüle edilip edilmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini yansıtan yorumlar.

2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının özel amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini yansıtan yorumlar.

3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının içeriğinin uygun şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini yansıtan yorumlar.

4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretim süreçlerinin uygun şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini yansıtan yorumlar.

5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarında değerlendirme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerini yansıtan yorumlar.

1. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Öğretmen Ve Müfettiş Görüşlerini Yansıtan Yorumları

Aşağıda, çizelge 23'te ilköğretim dördüncü sınıf, çizelge 24'te ise ilköğretim beşinci sınıf genel amaçlarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 23. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	24 4.3	102 18.3	185 33.3	199 35.8	46 8.3	10 2.0	45 9.1	247 49.8	176 35.5	18 3.6
2. Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	18 3.2	92 16.5	192 34.5	207 37.2	47 8.5	5 1.0	71 14.3	230 46.4	172 34.7	18 3.6
3. Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	43 7.7	60 10.8	220 39.6	194 34.9	39 7.0	8 1.6	72 14.5	229 46.2	165 33.3	22 4.4
4. Programın amaçları, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	24 4.3	48 8.6	207 37.2	215 38.7	62 11.2	6 1.2	80 16.1	193 38.9	191 38.5	26 5.2
5. Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	81 14.6	132 23.7	179 32.2	126 22.7	38 6.8	22 4.4	119 24.0	233 47.0	110 22.2	12 2.4
6. Programın amaçları öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.	24 4.3	83 14.9	231 41.5	173 31.1	45 8.1	8 1.6	52 10.5	260 52.4	157 31.7	19 3.8
7. Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	32 5.8	123 22.1	231 41.5	150 27.0	20 3.6	11 2.2	108 21.8	230 46.4	134 27.0	13 2.6
8. Programda zihinsel öğrenmeler (Örn: okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	77 13.8	154 27.7	174 31.3	113 20.3	38 6.8	21 4.2	133 26.8	215 43.3	118 23.8	9 1.8
9. Programda, duyuşsal(Örn: ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	33 5.9	140 25.2	198 35.6	151 27.2	34 6.1	41 4.0	125 25.2	199 40.1	123 24.8	8 1.6
10. Programda psiko-motor (Örn: sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	87 15.6	169 30.4	158 28.4	127 22.8	15 2.7	20 4.0	111 22.4	252 50.8	99 20.0	14 2.8

Çizelge 24. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	20 3.6	69 12.4	209 37.6	220 39.6	38 6,8	10 2.0	112 22.6	214 43.1	149 30.0	11 2.2
2. Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	16 2.9	60 10.8	228 41.0	210 37.8	42 7.6	6 1.2	105 21.2	193 38.9	177 35.7	15 3.0
3. Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	13 2.3	83 14.9	198 35.6	196 35.3	66 11.9	7 1.4	100 20.2	210 42.3	167 33.7	12 2.4
4. Programın amaçları, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	11 2.0	85 15.3	152 27.3	230 41.4	78 14.0	6 1.2	82 16.5	224 45.2	165 33.3	19 3.8
5. Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	28 5.0	102 18.3	200 36.0	178 32.0	48 8.6	34 6.9	107 21.6	212 42.7	131 26.4	12 2.4
6. Programın amaçları öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.	22 4.0	63 11.3	193 34.7	226 40.6	52 9.4	7 1.4	90 18.1	239 48.2	143 28.8	17 3.4
7. Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	22 4.0	86 15.5	250 45.0	161 29.0	37 6.7	4 0.8	192 38.7	221 44.6	70 14.1	9 1.8
8. Programda zihinsel öğrenmeler (Örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	26 4.7	117 21.0	227 40.8	151 27.2	35 6.3	55 11.1	168 33.9	191 38.5	74 14.9	8 1.6
9. Programda duyuşsal(Örn: ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	27 4.9	96 17.3	250 45.0	133 23.9	50 9.0	49 9.9	204 41.1	179 36.1	54 10.9	10 2.0
10. Programda psiko-motor (Örn: sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	43 7.7	122 21.9	208 37.4	147 26.4	36 6.5	42 8.5	193 38.9	176 35.5	76 15.3	9 1.8

Çizelge 23’de öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce Programının “Genel Amaçlarına” ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında programdaki on genel amaçtan en çok **“Programda psiko-motor alanla ilgili amaçlar yeterlidir”** (%46), **“Programda zihinsel öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir”** (%41.5) ve **“Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir”** (%38.3) amaçlarının gerçekleştirilmesinde sorun yaşadıkları gözlenmektedir.

Çizelge 23’te müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının “Genel Amaçlarına” ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Hiç katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında programdaki on genel amaçtan en çok **“Programda zihinsel öğrenmeler yeterlidir”** (%31), **“Programda duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir”** (%29) ve **“Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir”** (%28.4) amaçlarının gerçekleştirilmesinde sorun olduğunu belirttikleri gözlenmektedir.

Çizelge 24’te 5. Sınıf İngilizce Programın “Genel Amaçlarına” ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmen ve müfettişlerin programdaki on genel amaçtan en çok **“Programda psiko-motor alanla ilgili amaçlar yeterlidir”** (öğretmen %29.6, müfettiş %47.4), **“Programda zihinsel öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir”** (öğretmen %25.7, müfettiş %45.6) ifadelerinin gerçekleşmesinde sorunların varlığına yönelik ortak kanıları olduğu gözlenmektedir. Farklı olarak, yine “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin %23.3’ü **“Programın amaçları, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir”** amacının gerçekleştirilmesinde sorun olduğunu belirtirken, müfettişlerin %51’i de **“Programda duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir”** amacının kazandırılmasında sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Hedef, bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk, 1975, 25). Cohen, Manion ve Morris (1996), hedeflerin eğitimin planlanmasında temel elementleri oluşturduğunu, her ne kadar hedefler değişik düzeyde (Bilişsel-duyuşsal-devinişsel) olsa da bu hedeflerin toplamının programın tamamını oluşturduğunu açıklamaktadırlar. Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar “Bilişsel Alan”, “Duyuşsal Alan” ve “Devinişsel Alan” dır.

Demirel (2000), bilişsel alanı; zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan olarak tanımlamaktadır. Kemp, Morrison ve Ross (1996), bilişsel alanın öğretim programlarında en çok dikkat çeken alan olduğunu ve bilginin isimlendirilmesi, çözümü, yapısı ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Sözmez (1994) ise bilişsel alanı; öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağır basanların kodlandığı alan olarak tanımlamıştır. Özçelik (1987) ise bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme, kavramlar, genellemeler, kuramlar vb. oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliliklerden oluşan alan olarak tanımlar bilişsel alanı (Özçelik, 1987,20).

Demirel (1999), devinişsel alanı; zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alan olarak açıklar.

İğrek'in (2001) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programda yer alan bilişsel alana yönelik hedefleri tam anlamıyla yeterli bulmamaktadır. İğrek (2001), bu durumu öğretmenlerin öğrencilerde bilişsel alana ilişkin hedeflerin yeterliliği bakımından programda bir eksiklik olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlamıştır. İğrek'in aynı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programda devinişsel alana yönelik amaçların yeterince yer almadığını belirtmişlerdir.

İğrek'in (2001) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programda yer alan konuların günlük yaşamda uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Harman'ın (1999) çalışmasında ise öğretmenlerin çoğu yabancı dil dersinde işlenen

konuların öğrencilerin günlük yaşamlarına yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Demirel (1990), verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasının önemli olduğunu, sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılacağına öğrencilere anlatılması gerektiğini, kalıcı izli öğrenme için örneklerin günlük yaşamdan verilmesini ve öğrencilere öğrendikleri bu bilgileri kullanmaları için fırsat verilmesi gerektiğini açıklamaktadır.

Duyuşsal alan; sevgi, korku, nefret, ilgi, istek, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır (Demirel, 1999, 107). Duyuşsal alan öğrenmeye açık olmayla ve ilgili tutuma yönelik bir çok alt davranışı kapsamı nedeniyle özellikle bilişsel öğrenmelerin kazanılmasında da bir ön koşul görevini üstlenmektedir (Erginer, 2000, 15). Morrison ve Ross (1996), duygusal alanın eğitimciler tarafından çok önemli bir alan olarak görülmesine rağmen öğretimsel hedeflerin en az yazıldığı alan olduğunu belirtmektedirler. Özçelik (1987), duygusal özellikleri hem okul döneminden daha önce gelişmeye başlaması beklenen yani ancak çok erken yaşlarda başlanması halinde daha üst düzeylere kadar geliştirilebilen hem de üst düzeylere kadar geliştirilebilmesi için uzun süreli ve söz konusu duygusal özelliğe ilişkin tutarlı bir çevrenin varlığına bağlı olan insan nitelikleri olarak açıklar (Özçelik, 1987, 29).

Köroğlu (2005), duygularımızın doğal bir parçamız olduğunu ve davranışlarımızı etkileyip yönlendirdiğini, ihtiyaçlarımız karşısında bizi uyardığını ve karar almamıza yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Köroğlu (2005), duygularımızın zorluklar karşısında direnmemizi sağladığını kuvvetli olmamıza, heyecan ve istek duymamıza yardımcı olduğunu, bizi motive ettiğini açıklamaktadır. Goleman (1996) ise beynimizin duygusal (amyglada) ve düşünen kısmı arasında çok güçlü bir bağ olduğunu, beynimizin duygusal kısmının rasyonel kısmından daha hızlı çalışarak harekete geçtiğini belirtmektedir (Aktaran: Gürbüz, 2005, 2). Goleman (1996) ve Kansu'ya (2005) göre kuvvetli duyguların oluşması halinde duygusal beynimiz mantıklı düşünmemizi engelleyerek aşırı tepkilere neden olabilir. Bunun sonucunda da öğrenmemizde çok önemli rolü olan hafızamızın etkin bir şekilde

çalışması engellenir. Büyük bir üzüntü yaşandığında mantıklı düşünememe ve davranamama beynimizin duygusal merkezinin her zaman daha güçlü ve ön planda olmasından kaynaklanır. Öğrenci açısından bakıldığında kaygı ve korku gibi negatif duyguların varlığı öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkileyecek hatta engelleyecektir. Aynı zamanda şefkat, güven ve onaylama gibi olumlu duyguların var olduğu bir ortamda çocuğun öğrenmesi kolaylaşacaktır (Aktaran: Gürbüz, 2005, 2).

Abacıoğlu (2002), çocuklara yabancı dil öğretimi ve çocukların duyuşsal koşulları üzerine yapılan çalışmalardan biri olan Johnstone 'un (1998) çalışmasında, çocukların kendilerini ortaya atabilme kabiliyetlerinin, yaşamdan zevk alabilme ve hata yapmaktan, kendilerini eleştirmekten korkmalarının yabancı dilde onları daha avantajlı bir konuma getireceği bilgisini aktarmaktadır. O halde çocukların bu duyuşsal özelliklerini programlardaki duyuşsal amaçlarla desteklemek yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan programlarda duyuşsal alanın ihmal edilmesinin çocuğun öğrenmesini zorlaştıracığı hatta onları öğrenmeden soğutacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Son yıllarda duygusal zeka alanında yapılan çalışmalar ve ilerlemeler eğitim programcısına, programlarda bilginin sadece daha rahat nasıl aktarılacağı değil duyuşsal açıdan programların nasıl zenginleştirilebileceği konusunda da yardımcı olmaktadır. Tuncay (2001), yabancı dil öğreniminin olmazsa olmaz unsuru olan öğretmenin öncelikle kendi duygularının ve hedef kitlesi olan öğrencilerinin dil öğrenmenin psikolojisine bağlı olarak duygularının ve duygusal zeka gelişiminin farkında olması gerektiğini belirtmektedir. Gürbüz (2004), çalışmasında İngilizce dersleri için hem anne-babaların hem de öğretmenlerin aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurmalarını tavsiye etmektedir. Bu tavsiyelerin özellikle ilköğretim alanında program geliştiren kişilerce de gözardı edilmemesi gerekmektedir.

- ✓ Çocuklar henüz ana dillerinde tam anlamıyla bir yetkinlik sağlayamadıkları için yabancı dil öğrenirken başaramama kaygısı yaşayabilirler. Özellikle bu kaygının giderilmesinde öğretmenin olumlu tutumu, hatalara verdiği dönüt ve öğrenciyi cesaretlendirmesi çok önemlidir.
- ✓ Duygusal zeka gelişiminde çocuğun neyi sevip neyi sevmediği ile ilgili, tercihlerinin farkına varıp ilgi alanlarına uygun materyaller geliştirmek, aktivite

ve egzersizler hazırlamak çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciye “sen önemlisin” bu yüzden “ senin neyi sevdiğin ve nasıl öğrendiğin benim için önemli” mesajını verir.

- ✓ Çocukların dikkatini 5-10 dakikadan daha fazla toplayamadıkları hatırlanıp onların ilgisini canlı tutacak materyal ve teknikler kullanmak, dersin herhangi bir kısmında ilgi kaybı gözleendiğinde gerekli değişikliği yaparak yine öğrenciye ne kadar önemli olduğunu hissettirmek.
- ✓ Çocuklar arasındaki zeka tipleri, öğrenme tarz ve stratejileri göz önünde tutularak mümkün olduğunca her öğrenciye hitap edecek teknik ve materyaller geliştirmek.
- ✓ Çocukların, hemen hemen tüm öğrencilerin hatta pek çok yetişkinin derslerde olmasından büyük ölçüde keyif aldığı üç şey vardır: Oyun, müzik ve masallar/öyküler. Bunlardan derslerimizde büyük ölçüde yararlanmak öğrencilerimizin başarısını ve öğrenme hevesini arttıracaktır (Gürbüz, 2004,4).

Günümüze dek yabancı dil eğitiminde yapılan çalışmalar öğrencinin olumlu ya da olumsuz tutumlarının başarıyla direkt olarak etkileşim halinde olduğunu ortaya koymuştur. Saraçoğlu (2004), öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yabancı dil öğretiminde duyuşsal alan özelliklerinin oldukça ihmal edilmiş olduğunu belirtmektedir. Gürel (1986), çalışmasında öğrencilerin İngilizce'ye ilişkin tutumları ile İngilizce dersindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Saraçoğlu (2004), çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenme düzeyini yükseltebilmek için öğrencinin duyuşsal özelliklerinin dikkate alınmasını ve öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının yükseltilebilmesi için bu özelliklere yabancı dil eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öztürk (2004), öğrencilerde dil öğrenimine karşı ilgiyi uyandıracak ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecek belli başlı aktiviteleri şöyle sıralamıştır: Oyun oynama, şarkı söyleme, hikaye anlatma, anket yapma, plan yapma, bulmaca çözme, drama yapma, şiir, tekerleme okuma, resim ve posterlerden yararlanma, boyama, çizme, yaptığı resimlerden bahsetme.

Büyükduman (2001), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yukarıdaki müfettiş görüşlerinin aksine “İlköğretim İngilizce Programı”nın duyuşsal boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ve öğretmenlerin bu programla öğrencilere İngilizce

öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırmanın mümkün olabileceği görüşünde olduklarını belirtmiştir.

İğrek (2001), öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğu programda yer alan duyuşsal alana ilişkin yazılmış hedefleri yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kara (2004), yabancı dil dersinde duyuşsal boyut ağırlıklı programın öğrencilerin ilgi ve meraklarına etkisini araştırdığı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerini iki gruba ayırmış (deney-kontrol grubu) ve bir gruba geleneksel programı diğerine de duyuşsal boyut ağırlıklı program uygulanmış ve sonuçta duyuşsal ağırlıklı programın öğrencilerin derse ilgi ve meraklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Bu sonuçta da görüldüğü üzere programların “duyuşsal boyutunu” gözardı etmek öğrenci başarısını düşürmektedir.

Harman (1999), çalışmasında İngilizce dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin öğretmen görüşlerine göre tam gerçekleşmediğini bunun da olası sebeplerinin başında öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasını ve araç-gereç yetersizliğini gösterdiklerini açıklamaktadır. Nitekim Büyükduman (2001), İstanbul ilinde elli okulda yaptığı çalışmada programda önerilen araç-gereçlerin sadece on dokuz okulda bulunduğunu belirtmiştir. İğrek (2001), çalışmasında öğretmen görüşlerine dayanarak programdaki hedeflerin öğrencileri yabancı dil öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilecek nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Mirici (1999), çalışmasında öğretmen görüşlerine dayanarak ilköğretim İngilizce programında belirtilen amaçların bu düzeydeki öğrenciler için yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 23'te öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce Programının “Genel Amaçlarına” ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında programdaki on genel amaçtan en çok **“Programın amaçları anlaşılır bir dille ifade edilmiştir”** (%49.3), **“Programın amaçları birbirini desteklemektedir”** (%45.7) ve **“Programın amaçları,**

öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur” (%44.1) amaçlarının uygun olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 23'te müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının Genel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; müfettiş ve öğretmen yanıtları arasında genel amaçların uygunluğu, kazandırılabilirliği açısından her iki grubun da aynı üç amacı en uygun buldukları görülmektedir. Müfettişlerin “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında **“Programın amaçları anlaşılır bir dille ifade edilmiştir”** (%43.7), **“Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur”** (%39.1) ve **“Programın amaçları birbirini desteklemektedir”** (%38.3) amaçlarının uygunluğuna çoğunlukla katıldıkları belirlenmiştir.

Çizelge 24'te 5. Sınıf İngilizce Programın “Genel Amaçlarına” ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum ” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmen ve müfettişlerin programdaki on genel amaçtan en çok **“Programın amaçları, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir”** (öğretmen%55.4, müfettiş % 37.1) ve **“programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir”** (öğretmen %47.2, müfettiş %36.1) ifadelerine katıldıkları gözlenmiştir. Ortak görüş bildirdikleri bu iki amaç dışında “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin %50'si **“programın amaçları öğrencilere kazandırılabilir niteliktedir”** ifadesine katıldıklarını ifade ederken, müfettişlerin %38.7'sinin **“programın amaçları birbirini desteklemektedir”** ifadesine katıldıkları gözlenmektedir.

Sözmez (1994), hedeflerin birbirini destekler nitelikte olması gerektiğini, bir ders için belirlenen hedeflerin diğer ders ya da derslerdeki hedeflerle çelişir nitelikte olmamasını, bunun yanı sıra dersin hedeflerinin sınıfın, sınıfın hedeflerinin okulun, okulun hedeflerinin milli eğitimin, milli eğitimin hedeflerinin devletin uzak hedefleri ile kenetli ve birbirlerini destekler nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir (Sözmez, 1994, 30).

Gelişmekte olan birçok ülkede yabancı dil öğretimine yeterli zaman ya da para harcanmasına karşın başarıya bir türlü ulaşamadığını belirten Moody (1978), etkili dil öğreniminde hedeflerin açık olması gerektiğini belirtmektedir. Hangi yabancı dil, nasıl öğretilmeli, hangi beceriler ön plana çıkarılmalı, hangi materyaller ve teknikler kullanılmalı, hangi değerlendirme sistemi tercih edilmeli gibi soruların yanıtları realistik amaçlara dayalı bir programın planlanmasını sağlayacaktır (Aktaran: Üstünoğlu, 1998, 98).

İğrek (2001), çalışmasında öğretmenlerin çoğunun programda yer alan hedeflerin birbirini destekler nitelikte olduğunu açıklamaktadır.

Büyükduman (2001), çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%62) programda yer alan amaç ifadelerinin açık ve anlaşılır yine büyük bir çoğunluğunun da (%64.6) programdaki amaçların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu görüşünde olduklarını belirtmektedir. Arıbaş ve Tok'un (2004) çalışmasında, çalışmaya katılan özel ilköğretim okulu öğrencilerinin %89.6'sı; resmi ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ise %92.4'ü konuların seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Özel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerini Yansıtan Yorumlar

Aşağıda çizelge 25'te 4. sınıf, çizelge 25'te ise 5.sınıf İngilizce öğretim programlarının özel amaçlarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 25. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi.	9 1.6	56 10.1	239 43.0	236 42.4	16 2.9	24 4.8	168 33.9	252 50.8	49 9.9	3 0.6
2. İngilizce'de belli seslerin bilgisi.	22 4.0	103 18.5	241 43.3	177 31.8	13 2.3	27 5.4	182 36.7	208 41.9	77 15.5	2 0.4
3. İngilizce'de tonlama ve telaffuz bilgisi.	65 11.7	127 22.8	228 41.0	121 21.8	15 2.7	26 5.2	222 44.8	201 40.5	46 9.3	1 0.2
4. Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi.	7 1.3	67 12.1	198 35.6	230 41.4	54 9.7	9 1.8	152 30.6	232 46.8	97 19.6	6 1.2
5. Rakamları İngilizce sayma bilgisi.	4 0.7	7 1.3	75 13.5	274 49.3	196 35.3	7 1.4	102 20.6	182 36.7	191 38.5	14 2.8
6. Emir kalıpları bilgisi.	7 1.3	63 11.3	174 31.3	233 41.9	79 14.2	22 4.4	193 38.9	170 34.3	105 21.2	6 1.2
7. Şahıs zamirleri bilgisi.	7 1.3	55 9.9	130 23.4	225 40.5	139 25.0	27 5.4	175 35.3	185 37.3	99 20.0	10 2.0
8. Sınıf içindeki eşyaların bilgisi	1 0.2	41 7.4	88 15.8	266 47.8	160 28.8	5 1.0	85 17.1	208 41.9	187 37.7	11 2.2
9. Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme.	9 1,6	115 20.7	235 42.3	180 32.4	17 3.1	15 3.0	225 45.4	205 41.3	48 9.7	3 0.6
10. Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme.	5 0.9	71 12.8	217 39.0	236 42.4	27 4.9	8 1.6	195 39.3	245 49.4	43 8.7	5 1.0
11. Saat bilgisi.	3 0.5	20 3.6	89 16.0	247 44.4	197 35.4	8 1.6	69 13.9	263 53.0	141 28.4	15 3.0

Çizelge 25. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri (Devamı)

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
12. "Kaç tane" soru kalıbı bilgisi.	7 1.3	71 12.8	178 32.0	220 39.6	80 14.4	7 1.4	189 38.1	189 38.1	101 20.4	10 2.0
13. Atatürk'ün ailesini tanıyabilme.	11 2.0	41 7.4	114 20.5	263 47.3	127 22.8	58 11.7	145 29.2	201 40.5	82 16.5	10 2.0
14. Emir kalıplarını kavrayabilme.	7 1.3	46 8.3	218 39.2	225 40.5	60 10.8	36 7.3	226 45.6	163 32.9	67 13.5	4 0.8
15. Giysi bilgisi.	8 1.4	72 12.9	163 29.3	232 41.7	81 14.6	37 7.5	179 36.1	198 39.9	78 15.7	4 0.8
16. Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi.	3 0.5	57 10.3	150 27.0	277 49.8	69 12.4	28 5.6	176 35.5	197 39.7	91 18.3	4 0.8
17. Haftanın günleri bilgisi.	3 0.5	17 3.1	93 16.7	254 45.7	189 34.0	4 0.8	89 17.9	218 44.0	171 34.5	14 2.8
18. Düzeyine uygun iletişim bilgisi.	7 1.3	110 19.8	211 37.9	180 32.4	48 8.6	33 6.7	179 36.1	233 47.0	48 9.7	3 0.6
19. "Kimin" soru kalıbı bilgisi.	15 2.7	74 13.3	199 35.8	227 40.8	41 7.4	26 5.2	193 38.9	214 43.1	56 11.3	7 1.4
20. Çoğul kelimelerle soru sorabilme.	8 1.4	69 12.4	203 36.5	231 41.5	45 8.1	36 7.3	204 41.1	171 34.5	78 15.7	7 1.4
21. Evin bölümleri bilgisi.	10 1.8	36 6.5	149 26.8	246 44.2	115 20.7	7 1.4	170 34.3	222 44.8	88 17.7	9 1.8
22. Okulun bölümleri bilgisi.	12 2.2	46 8.3	130 23.4	262 47.1	106 19.1	7 1.4	160 32.3	228 46.0	94 19.0	7 1.4
23. Emir cümlelerine itaat edebilme.	6 1.1	44 7.9	159 28.6	275 49.5	72 12.9	49 9.9	164 33.1	212 42.7	60 12.1	11 2.2
24. "Nerede" soru kalıbı bilgisi	10 1.8	49 8.8	180 32.4	245 44.1	72 12.9	8 1.6	186 37.5	230 46.4	63 12.7	9 1.8

Çizelge 25. 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri (Devamı)

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
25. "Nerede" sorusuna cevap verebilme.	10 1.8	58 10.4	170 30.6	269 48.4	49 8.8	12 2.4	198 39.9	219 44.2	59 11.9	8 1.6
26. Düzeyine uygun cümleler kurabilme.	10 1.8	78 14.0	248 44.6	198 35.6	22 4.0	43 8.7	165 33.3	233 47.0	51 10.3	4 0.8
27. Belli başlı sıfatlar bilgisi.	13 2.3	50 9.0	147 26.4	288 51.8	58 10.4	42 8.5	164 33.1	221 44.6	59 11.9	10 2.0
28. "Sahip olma" kalıbı bilgisi.	23 4.1	45 8.1	185 33.3	254 45.7	49 8.8	62 12.5	144 29.0	201 40.5	79 15.9	10 2.0
29. "Sahip olma" kalıbını kavrayabilme.	25 4.5	63 11.3	175 31.5	205 36.9	88 15.8	59 11.9	169 34.1	194 39.1	63 12.7	11 2.2
30. Düzeyine uygun cümleleri yazabilme.	11 2.0	66 11.9	225 40.5	229 41.2	25 4.5	17 3.4	204 41.1	202 40.7	64 12.9	9 1.8
31. Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme.	11 2.0	67 12.1	222 39.9	212 38.1	44 7.9	37 7.5	170 34.3	216 43.5	62 12.5	11 2.2
32. Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi.	16 2.9	96 17.3	230 41.4	190 34.2	24 4.3	59 11.9	172 34.7	187 37.7	67 13.5	11 2.2
33. Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme.	16 2.9	92 16.5	278 50.0	145 26.1	25 4.5	85 17.1	178 35.9	168 33.9	53 10.7	12 2.4
34. İngilizce öğrenmekten zevk alma.	8 1.4	22 4.0	96 17.3	277 49.8	153 27.5	18 3.6	199 40.1	139 28.0	122 24.6	18 3.6
35. Düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme.	12 2.2	68 12.2	207 37.2	210 37.8	59 10.6	48 9.7	212 42.7	154 31.0	76 15.3	6 1.2

Çizelge 26. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi.	6 1.1	46 8.3	233 41.9	249 44.8	22 4.0	60 12.1	213 42.9	147 29.6	70 14.1	6 1.2
2. Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme.	1 0.2	31 5.6	215 38.7	247 44.4	62 11.2	78 15.7	200 40.3	140 28.2	66 13.3	12 2.4
3. “Vardır” kalıbını kavrayabilme.	7 1.3	47 8.5	178 32.0	251 45.1	73 13.1	28 5.6	188 37.9	211 42.5	61 12.3	8 1.6
4. Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurabilme.	6 1.1	28 5.0	183 32.9	239 43.0	100 18.0	54 10.9	160 32.3	215 43.3	56 11.3	11 2.2
5. Belli başlı sıfatlar bilgisi.	7 1.3	36 6.5	138 24.8	288 51.8	87 15.6	9 1.8	118 23.8	216 43.5	140 28.2	13 2.6
6. Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme.	7 1.3	53 9.5	184 33.1	267 48.0	45 8.1	11 2.2	116 23.4	238 48.0	122 24.6	9 1.8
7. “Yapabilme” kalıbını kavrayabilme.	7 1.3	39 7.0	125 22.5	267 48.0	118 21.2	13 2.6	132 26.6	228 46.0	114 23.0	9 1.8
8. Düzeyine uygun cümleleri kuralına uygun olarak yazabilme.	8 1.4	59 10.6	201 36.2	234 42.1	54 9.7	14 2.8	135 27.2	232 46.8	104 21.0	11 2.2
9. Geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme.	14 2.5	122 21.9	191 34.4	198 35.6	31 5.6	9 1.8	178 35.9	251 50.6	53 10.7	5 1.0
10. Geniş zaman gramer yapısı ile cümle kurabilme.	14 2.5	128 23.0	198 35.6	165 29.7	51 9.2	4 0.8	180 36.3	215 43.3	92 18.5	5 1.0
11. Düzeyine uygun cümleler kurabilme.	4 0.7	50 9.0	232 41.7	229 41.2	41 7.4	74 14.9	124 25.0	201 40.5	86 17.3	11 2.2
12. “Şimdiki zaman” gramer temel özelliklerini kavrayabilme.	26 4.7	87 15.6	189 34.0	217 39.0	37 6.7	25 5.0	149 30.0	222 44.8	90 18.1	10 2.0

Çizelge 26. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarına İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri (Devamı)

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
13. "Şimdiki zaman" gramer yapısı ile cümle kurabilme.	52 9.4	66 11.9	193 34.7	193 34.7	52 9.4	30 6.0	139 28.0	236 47.6	83 16.7	8 1.6
14. Öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarla kullanabilme.	10 1.8	66 11.9	244 43.9	202 36.3	34 6.1	16 3.2	116 23.4	219 44.2	124 25.0	21 4.2
15. İngilizce öğrenmeye istekli oluş.	6 1.1	20 3.6	98 17.6	272 48.9	160 28.8	18 3.6	136 27.4	248 50.0	82 16.5	12 2.4
16. Onar onar sayabilme (yüze kadar) .	8 1.4	26 4.7	128 23.0	243 43.7	151 27.2	38 7.7	153 30.8	187 37.7	110 22.2	8 1.6

Çizelge 25'te öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında programdaki otuz beş özel amaçtan en çok **“İngilizce’de tonlama ve telaffuz bilgisi”** (%34.5), **“İngilizce’de belli seslerin bilgisi”** (%22.5) ve **“Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme”** (%22.3) amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorun olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 25'te müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmen görüşlerinden farklı olarak otuz beş özel amaçtan en çok **“Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme”** (%53), **“Emir kalıplarını kavrayabilme”** (% 52.9) ve **“Düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme”** (%52. 4) amaçlarının öğrencilere kazandırılmadığı gözlemlenmiştir.

Karhan'ın (2001) çalışmasında öğretmenler, kimi İngilizce yapılarını kavratmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler, çocuklara İngilizce öğretimi konusunda yetersiz olduklarını ve bu konuda mesleki eğitime gereksinin duyduklarını belirtmişlerdir.

Telaffuz, seslerin ve sözcüklerin doğru söyleniş biçimidir (Demirel, 2003, 96, Aygün, 1996, 60). Ur (1998), yabancı dil öğrenen kişilerin ana dilinde kullandığı alfabe ile (ör: Türkçe) öğrendiği dilin alfabesindeki harflerin (ör. İngilizce) az ya da çok birbirine benzediğini ama harflerin sesleri yani telaffuzları farklı ise (ör. “A” hem Türk hem de İngiliz alfabesinde var ama Türkçe’de “A” olarak okunurken İngilizce’de “Ey” olarak okunmaktadır) yabancı dil öğretiminde büyük problemler yaşanacağını açıklamaktadır. Bunun dışında İngilizce’de bir harfin sesi farklı, hecelemesi farklı olabilir yani ses ile heceleme arasında farklılıklar bulunabilmektedir. Örneğin; “by”, “buy”, “fight”, “lie” aynı seslere sahip ama değişik hecelerden oluşmaktadır. Yine “e” harfi “yet”, “father”, “be” ve “pale” kelimelerinin her birinde farklı sesle söylenmektedir (Dale, 1998, 109). O’Flynn (2005), three kelimesindeki ‘th’, there’deki ‘th’ ünsüzlerinin, ‘hot’ ve ‘hat’ kelimelerindeki ünlülerinin probleme sebep olan seslerden bazıları olduklarını belirtmektedir. O’Flynn (2005), ayrıca Türkçe’de kelimelerin

normalde /d/ ile bitmediğini bu yüzden öğrencilerin İngilizce’de de kelimeleri yanlış bir biçimde /t/ ile bitirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Ör; standart, hart kelimelerinde olduğu gibi).

Bu problemleri aşmak için Ur (1998), yabancı dil öğretiminde telaffuzda ve hecelemede (Spelling) öğrencinin ilk olarak temel seslerin, sembollerin nasıl yazılıp okunduğunu çok iyi öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ur (1998), daha karmaşık yapılarda ve seslerde ise (Örneğin İngilizce’de kelime sonlarına gelen “tion” eki gibi) öğrencinin işinin zor olduğunu, bunun için çok erken yaşlarda dil öğrenimine başlanması, çok bilinçli ve ciddi olarak çalışılması gerektiğini ifade etmektedir (Ur, 1998, 57).

Tercanlıoğlu (1994), dil öğretiminde üzerinde en çok durulan konulardan birinin telaffuz olduğunu, öğrencilerin kelimeleri doğru kabul edilen şekli ile telaffuz edebilmeleri için çok zaman harcadığını belirtmektedir. Aygün (1996), telaffuz öğretimine başlangıç dönemlerinde başlanması gerektiğini, bu dönemlerde yapılan telaffuz hatalarının düzeltilmesi ve önlenmesinin ancak telaffuz öğretimi ile mümkün olacağını belirtmektedir. Aygün (1996), öğretmenlerin ders esnasında yeri geldiğinde ve öğrenciler telaffuz hatası yaptıklarında, telaffuz öğretiminde yapılacakları sırasıyla; telaffuz edilecek sözcük ve kısa ifadeleri dinleme, benzer ve farklı sesleri ayırt etme, duyduğu sesi tanıma, telaffuz ve yanlış düzeltme alıştırmalarının uygulanabileceğini açıklamaktadır. Aygün (1996), ayrıca vurgu ve tonlamanın da iyi bir telaffuz için gerekli unsurlar olduğunu ifade etmektedir.

Gürbüz (2003), tonlamanın sesin nasıl yükselip alçaldığını gösteren, ifade eden bir ses etkinliği olduğunu açıklamaktadır. Gürbüz (2003) öğrencilerin telaffuz, vurgu, tonlama gibi sorunlarını çözmeleri için öğretmenlerin “sesletim öğretimi” (sesletim; seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir) yapmaları gerektiğini, bu öğretimde teypten, videodan ve yabancı dil laboratuvarlarından yararlanmanın çok önemli ve etkili olduğunu ifade etmektedir. Gürbüz (2003), her yabancı dil öğretmenin sesletiminde bir yanlışlık olabileceğini, model kişinin teyp veya videodan da olsa o dili anadili olarak konuşan kişi olursa öğrencilerin vurgulama,

tonlama ve söyleyiş hatalarının en aza indirileceğini belirtmektedir. O'Flynn (2005), İngilizce'de listelerde yükselen bir perde kullanılırken (we've got green cars, red cars, black cars) Türkçe'de alçalan bir perde kullanıldığını, özellikle erkek öğrencilerin, belki utandıklarından veya bir erkeğe yakışmayacağını düşündüklerinden yükselen-alçalan vurguları gerektiği kadar kullanmadıklarını ifade etmektedir.

Ur (1998), ayrıca telaffuz ve heceleme problemlerini aşmak için kelimelerin nasıl telaffuz edileceğinin açıklandığı kitaplardan yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir ancak Türk Milli Eğitimi'nin hiç bir kademesinde öğrencilerin telaffuz ve heceleme sorunlarını aşmaları için yararlanacakları (sözlüklerdeki açıklamalar dışında) bir kaynak bulunmamaktadır. Demirel (2003), telaffuz öğretiminde radyo, teyp, video ve yabancı dil laboratuvarlarından yararlanmanın etkili olacağını belirtmekle beraber sınıf içinde yer verilecek bazı eğitsel oyunların da (kulaktan kulağa, bingo, ayırt etme, mini bingo vb) yararlarından bahsetmektedir.

Demirel (2003), dilin o dildeki sesleri çıkarma ve sözcükleri söylemekle başladığını, yabancı dil öğretiminde de özellikle başlangıç derslerinde genellikle telaffuz öğretimiyle, çoğu kez ana dille-amaç dil arasındaki problem olan seslerin öğretilmesiyle başladığını açıklamaktadır. Demirel (2003), yabancı dil öğrenen bir kişinin başlangıçta telaffuz hataları yapmasının doğal olduğunu ancak ileri düzeylerde bu yanlışlıkların olmaması gerektiğini, telaffuz öğretimine yer verilmesinin ve hataların düzeltilip anlaşılabilirliğin sağlanmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Demirel, 2003, 96).

Demirel (2003), telaffuz öğretiminde izlenecek aşamaları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- 1. Dinleme:** Öğrenciler telaffuz edecekleri ses birimlerini dinlemelidirler. Öğretmenden ya da teypten dinlenecek ses birimleri en az iki kez tekrarlanmalıdır (Bu aşamada öğrenci sadece dinler).
- 2. Ayırt Etme:** Benzer ve farklı sesleri ayırt etme aşamasındaki öğrenci, telaffuzları aynı olan sesleri duyduğu zaman "benzer", farklı duyduğuna da "farklı" der. Bu şekilde öğrenci benzer ve farklı sesleri tanımaya ve ayırt etmeye başlar.
- 3. Tanıma (1/2 alıştırılmaları):** Söyleyişleri birbirine yakın problem sesler iki sütun halinde tahtaya yazılır. Öğretmen gelişi güzel her sütundan bir sesi

söyler. Öğrenci 1. sütunda duyduğu sesler için (1), ikinci sütunda duyduğu sesler için (2) der. Bu şekilde duyduğu sesi tanımaya çalışır.

4. **Sesi Düzeltme:** Öğrenci bu aşamada sesi telaffuz eder ve istenilen doğru sesi telaffuz etme davranışı gösterir. Öğretmen, telaffuzun doğru olması için dudak hareketleriyle ya da resimlerle ipucu verir, doğru davranışları pekiştirir.
5. **Düzeltme:** Eğer ses doğru telaffuz edilmezse öğretmen dilin durumunu göstererek ya da gerektiğinde tahtaya şekiller çizerek doğru sesin nasıl çıkarılacağını açıklar. Sözcükler üzerindeki vurgular, ses tonları ve ritimler üzerinde ayrıca durulur. Özellikle cümle düzeyinde yapılan tekrar alıştırmalarında buna daha çok yer verilir (Demirel, 2003, 97).

Mersinligil (2002), çalışmasında “İngilizce sesleri telaffuz edebilme” amacının hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine göre kısmen gerçekleştiğini belirtmektedir. Mersinligil (2002), çalışmasında öğretmenlerin bir çoğu amaçların öğrenciye kazandırılmamasının en önemli nedeninin çocukların farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerden gelmesi olduğunu belirtmişlerdir. Mersinligil’in (2002) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin amaçları kazanamayışının bir nedeni de Türkçe dilbilgisinin yetersiz oluşuna ve Türkçe’nin iyi bilinmemesine bağlamışlardır. Öğretmenler, İngilizce derslerinde çok fazla dil bilgisine ağırlık verilmeden ve fazla ayrıntıya girmeden ders işlenirse Türkçe açıklamaya gerek duymadan İngilizce’nin öğretilbileceğini ifade etmişlerdir (Mersinligil, 2002, 171).

Türk Milli Eğitimi’nde İngilizce öğretiminin ilköğretim 6. sınıf yerine 4. sınıfta başlaması yukarıdaki problemlerin çözümünde etkili olacaktır ancak ilköğretim 4. ve 5. sınıfta İngilizce derslerine İngilizce alan öğretmeni yerine çoğunlukla sınıf öğretmenliği mezunu veya başka alanlardan (Ör: ziraat fakültesi) mezun yabancı dil seviyesi orta düzeyde bile olmayan öğretmenlerin girmesi özellikle “telafuz” ve “tonlama” öğretimini çok güçleştirmektedir.

Çizelge 26’da öğretmenlerin 5. Sınıf İngilizce Programın Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Hiç katılmıyorum” ve “Çok az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında programdaki on altı özel amaçtan en çok “**Geniş zaman yapısı ile cümle kurabilme**” (%25.5), “**Geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini**

kavrayabilme” (%24.4) ve “**Şimdiki zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme**” (%20.3) amaçlarının öğrencilere kazandırılmadığı belirlenmiştir.

Mersinligil (2002), çalışmasında öğretmenler, en çok “geniş zaman” ile “geniş zamanla olumsuz soru şekillerinin” daha sonra da “**emir cümleleri** ile “**şimdiki zaman**” ve “**emir vardır kalıplarının**” programdan çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Mersinligil’in (2002) çalışmasında öğretmenlerin çıkarılmasını istediği konuların öğrenciler tarafından kavranması güçlük çekilen konular olduğunu çünkü öğrencilerin Türkçe dil bilgisinde henüz yeterli düzeye ulaşmadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Mersinligil’in (2002) Kocaoluk ve Kocaoluk’tan (2001) aktardığı bilgiye göre öğrencilerin dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe dersi programlarında fiilin üç temel zamanı olarak “**şimdiki**”, “**geçmiş**” ve “**gelecek**” zamanı kavrayabilme davranışlarının kazandırılması yer almaktadır. Bu yaştaki öğrencileri Türkçe karşılığı ile desteklenmeyen bir konu ile ürkütüp İngilizce’den soğutmak ve uzaklaştırmak yerine **geniş zaman konusunu üst sınıflarda öğretmek** daha rasyonel bir uygulama olacaktır (Mersinligil, 2002, 181).

Çizelge 26’da müfettişlerin, 5. Sınıf İngilizce Programın Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Hiç katılmıyorum” ve “Çok az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmen görüşlerinin aksine programdaki on altı özel amaçtan en çok “**Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme**” (%56), “**Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi**” (%55) ve “**Vardır kalıbını kavrayabilme**” (%43.5) özel amaçlarının öğrenciler tarafından kazanılmadığı ifade edilmiştir.

Çizelge 25’te öğretmenlerin, 4. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında otuz beş özel amaçtan en çok “**Rakamları İngilizce sayma bilgisi**” (%84.6), “**Saat bilgisi**” (%79.8) ve “**Haftanın günleri bilgisi**” (%79.7) özel amaçlarının öğrencilere kazandırıldığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 25'te müfettişlerin, 4. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Büyük ölçüde katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında otuz beş amaçtan **“Rakamları İngilizce sayma bilgisi”** (%41.3), **“Sınıf içindeki eşyaların bilgisi”** (%39.9) ve **“Haftanın günleri bilgisi”** (%37.3) özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşanmadığı belirlenmiştir.

Mersinligil'in (2002) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğu “meslekler”, “birine nereli olduğunu sorma, söyleme”, “onar onar, yüze kadar sayma”, “saat sorma” ve “hava durumunu sorma” gibi konuların basit ve kolay öğrenilebilir olduğunu bunun için bu konuların ön sıralarda öğretilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin çoğu sevdikleri konuları yazmaları istendiğinde sayıları, saatleri, hayvanlarla ilgili vb. konuları sevdiklerini belirtmişlerdir (Mersinligil, 2002, 248).

Çizelge 26'da 5. Sınıf İngilizce Programının Özel Amaçlarına ilişkin görüşler incelendiğinde, “Büyük ölçüde katılıyorum” ve “ Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmen ve müfettişlerin on altı özel amaçtan en çok **“Yapabilme kalıbını kavrayabilme”** (öğretmen%69.2, müfettiş %24.8) ve **“Belli başlı sıfatlar bilgisi”** (öğretmen %67.4, müfettiş %30.8) özel amaçlarının öğrenciler tarafından kazanıldığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu ortak görüşler dışında öğretmenlerin %70'i **“Onar onar sayma”**, müfettişlerin ise %29.2'si **“Öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarda kullanabilme”** özel amaçlarının öğrenciler tarafından en çok kazanılan davranışlar olduğunu belirtmişlerdir.

Karhan (2001), çalışmasında öğretmenler “kimi İngilizce yapılarını” kavratmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler, “çocuklara İngilizce öğretimi” konusunda yetersiz olduklarını ve bu konuda mesleki eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Bunlardan başka öğretmen ve müfettişlerin programın özel amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grup arasında öğrencilere kazandırılması istenen özel amaçların kazandırılabilirliği açısından büyük farklılıklar göze çarpmaktadır.

Örneğin; “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenler “**Şahıs zamirleri bilgisi**” özel amacının %65.5 oranında öğrencilere kazandırıldığını ifade ederlerken müfettişler aynı özel amacın öğrencilerin sadece %22’sine kazandırılabilmediğini belirtmektedirler. Aynı şekilde, öğretmenler “**Atatürk’ün ailesini tanıyabilme**” özel amacının öğrencilerin %70.1’inin kazandığını belirtirken, müfettişler öğrencilerin %18.5’inin aynı amacı kazandıklarını, öğretmenler “**Evin bölümleri bilgisi**” özel amacının öğrencilerin %64.9’unun kazandığını, müfettişler ise aynı özel amacın öğrencilerin %19.5’ine kazandırıldığını ifade etmişlerdir.

3. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Ders Programlarının İçeriğinin Uygun Şekilde Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Öğretmen Ve Müfettiş Görüşlerini Yansıtan Yorumlar

Aşağıda çizelge 27’de dördüncü sınıf, çizelge 28’de ise beşinci sınıf İngilizce öğretim programlarının içeriğinin uygun şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 27. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	12 2.2	45 8.1	177 31.8	234 42.1	88 15.8	9 1.8	84 16.9	285 57.5	101 20.4	17 3.4
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	11 2.0	39 7.0	124 22.3	274 49.3	108 19.4	3 0.6	78 15.7	232 46.8	163 32.9	20 4.0
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	13 2.3	43 7.7	141 25.4	290 52.2	69 12.4	7 1.4	75 15.1	240 48.4	154 31.0	20 4.0
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	13 2.3	51 9.2	214 38.5	217 39.0	61 11.0	3 5.8	113 22.8	228 46.0	135 27.2	17 3.4
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	29 5.2	108 19.4	219 39.4	168 30.2	32 5.8	29 5.8	101 20.4	256 51.6	105 21.2	5 1.0
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	87 15.6	134 24.1	190 34.2	122 21.9	23 4.1	9 1.8	103 20.8	222 44.8	142 28.6	20 4.0
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	24 4.3	84 15.1	215 38.7	181 32.6	52 9.4	10 2.0	118 23.8	269 54.2	93 18.8	6 1.2
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	68 12.2	104 18.7	179 32.2	150 27.0	55 9.9	17 3.4	133 26.8	235 47.4	103 20.8	8 1.6
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	35 6.3	129 23.2	157 28.2	185 33.3	50 9.0	8 1.6	141 28.4	212 42.7	129 26.0	6 1.2
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	23 4.1	78 14.0	205 36.9	195 35.1	55 9.9	9 1.8	88 17.7	265 53.4	124 25.0	10 2.0
11. İçerik, 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	24 4.3	69 12.4	183 32.9	214 38.5	66 11.9	8 1.6	87 17.5	247 49.8	147 29.6	7 1.4
12. İçerikte dil bilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	32 5.8	103 18.5	176 31.7	186 33.5	59 10.6	8 1.6	81 16.3	293 59.1	103 20.8	11 2.2

Çizelge 27. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri (Devamı)

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
13. İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	36 6.5	119 21.4	196 35.3	158 28.4	47 8.5	11 2.2	94 19.0	271 54.6	110 22.2	10 2.0
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	40 7.2	122 21.9	188 33.8	169 30.4	37 6.7	7 1.4	126 25.4	212 42.7	139 28.0	12 2.4
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	37 6.7	118 21.2	217 39.0	156 28.1	28 5.0	10 2.0	149 30.0	232 46.8	95 19.2	10 2.0
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	15 2.7	102 18.3	208 37.4	186 33.5	45 8.1	6 1.2	139 28.0	236 47.6	104 21.0	11 2.2
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	39 7.0	100 18.0	213 38.3	166 29.9	38 6.8	11 2.2	144 29.0	234 47.2	93 18.8	14 2.8

Çizelge 28. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	10 1.8	66 11.9	199 35.8	221 39.7	60 10.8	13 2.6	113 22.8	252 50.8	107 21.6	11 2.2
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	7 1.3	64 11.5	160 28.8	244 43.9	81 14.6	10 2.0	74 14.9	276 55.6	124 25.0	12 2.4
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	6 1.1	57 10.3	185 33.3	236 42.4	72 12.9	9 1.8	149 30.0	203 40.9	123 24.8	12 2.4
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	12 2.2	68 12.2	212 38.1	211 37.9	53 9.5	8 1.6	152 30.6	233 47.0	85 17.1	18 3.6
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	33 5.9	161 29.0	197 35.4	138 24.8	27 4.9	83 16.7	161 32.5	169 34.1	74 14.9	9 1.8
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	87 15.6	159 28.6	192 34.5	97 17.4	21 3.8	39 7.9	223 45.0	176 35.5	53 10.7	5 1.0
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	21 3.8	117 21.0	226 40.6	159 28.6	33 5.9	4 0.8	180 36.3	188 37.9	106 21.4	18 3.6
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	43 7.7	154 27.7	192 34.5	129 23.2	38 6.8	12 2.4	173 34.9	223 45.0	75 15.1	13 2.6
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	32 5.8	143 25.7	187 33.6	147 26.4	47 8.5	6 1.2	164 33.1	217 43.8	104 21.0	5 1.0
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	24 4.3	75 13.5	250 45.0	167 30.0	40 7.2	4 .8	114 23.0	224 45.2	142 28.6	12 2.4
11. İçerik, 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	18 3.2	79 14.2	206 37.1	185 33.3	68 12.2	7 1.4	117 23.6	228 46.0	130 26.2	14 2.8
12. İçerikte dil bilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	56 10.1	111 20.0	181 32.6	142 25.5	66 11.9	6 1.2	114 23.0	212 42.7	151 30.4	13 2.6
13. İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	64 11.5	126 22.7	169 30.4	134 24.1	63 11.3	26 5.2	107 21.6	247 49.8	103 20.8	13 2.6

Çizelge 28. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri (Devamı)

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	62 11.2	101 18.2	212 38.1	149 26.8	32 5.8	26 5.2	118 23.8	228 46.0	114 23.0	10 2.0
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	24 4.3	137 24.6	224 40.3	136 24.5	35 6.3	8 1.6	189 38.1	177 35.7	114 23.0	8 1.6
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	17 3.1	93 16.7	223 40.1	153 27.5	70 12.6	10 2.0	187 37.7	195 39.3	90 18.1	14 2.8
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	69 12.4	97 17.4	228 41.0	130 23.4	32 5.8	14 2.8	198 39.9	184 37.1	88 17.7	12 2.4

Çizelge 27'de 4. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katılmadıkları gözlenmiştir:

1. **“İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır”** (%39.7).
2. **“İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir”** (%30.9).
3. **“İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur”** (%29.5).

Çizelge 28'de 5. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katılmadıkları gözlenmiştir.

1. **“İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır”** (%44.2)
2. **“İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir”** (%35.4).
3. **“İçerik sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur”** (%34.9).

Müfettişlerin 5. sınıf programının içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Hiç katılmıyorum” ve “Çok az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katılmadıkları gözlenmiştir:

1. **“İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır”** (%52.9).
2. **“İçerik sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur”** (%49.2).
3. **“İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir”** (%42.7).

Goode, Sockalingam, Brown ve Jones 'a göre (2000) kültür, insan davranışı ve onu etkileyen düşünceleri, insanın iletişim becerisi, dili, inançları, değerleri, dini törenleri, toplumda üstlendiği çeşitli rolleri, içinden geldiği ırkı, dini ve sosyal grup davranışlarından oluşur. Öyleyse dil sadece bizim dil derslerinde tanımladığımız kültürün bir parçası değil aynı zamanda kültürün aktarıcısıdır. Kültür öğeleri ile ilişkilendirilmeyen bir dil birkaç dersle öğretilemez ve öğrenilemez. Bunun için kültür aktarımı yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar (Aktaran: Peterson& Coltrane, 2003, 1).

Brooks (1986), yabancı dil öğretiminde, öğretilen dilin kültür öğelerinin aktarılmaması durumunda öğrencilerin konuştuğu yabancı dilin kendi kültüründe karşılaştığı olayları farklı kavramlar ve sembollerle aktarmaktan başka bir şey olmayacağını belirtmektedir.

Ozil (1999), "Devlet Okullarındaki Dil Derslerinde Hedef Kültüre Ait Öğelerin Aktarılması" isimli çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın devlet okullarında okutulmasına karar aldığı "A Modern English Course For Turks 7" adlı kitabı incelemiştir. Ozil, bu kitabın bir çok yerinde Türk öğrencilere öğrendikleri yabancı dili tanıtmak yerine onların zaten içinde yetiştikleri ve çok iyi bildikleri Türk Kültürüne ait okuma parçaları ve gramer alıştırmalarının verildiğini belirtmektedir.

Ozil (1999, 7), yukarıda bahsedilen çalışmasında Milli Eğitim'deki İngilizce derslerinde kültür öğelerinin gerektiği gibi verilememesinin dört nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- 1. Seçilen kitaplar:** Kültür öğelerinin bu kadar yetersiz olduğu kitapların seçilmesinde akla iki değişik amaç gelmektedir. Devlet ya öğrencilerin değişik kültürlerden etkilenip kendi öz kültürlerini kaybedeceklerinden çekinmekte ve bu seçimi bilinçli şekilde yapmaktadır ya da dil öğretiminde kültür faktörünün önemini kavrayamamıştır. Devletin Milli Eğitim kitaplarını seçmede görevli kadrosunun içinde akademik alanda belli birikimleri olan insanların bulunduğu düşünüldüğünde ikinci seçeneğin az olma ihtimali hayli düşük görünmektedir.
- 2. Öğretmenler:** Türkiye'deki sistem içinde yetişen öğretmenlerin bir kısmı öğrencilik yıllarında gördüğü öğretim modelinin aynısını kendi öğrencilerine uygulamakta ve dolayısıyla kültür ögesi göz ardı edilmektedir. Ayrıca

öğretmenlerimizin çoğu hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitme veya hedef dili ana dili olarak konuşan bir kişiyle iletişim olanağı bulamamaktadır. Bunun sonucunda da bunun farkına varması güçleşmekte ve ekstra çaba gerektirmektedir.

3. **Zaman:** Hazırlanan programı, belirlenen zaman dilimi içinde bitirmek zorunda olan ve bu arada sınavlar, beklenmedik tatiller veya çeşitli aksamalar sonucu normal programdan geri kaldığı için koşuşturma içine giren sınıflarda kültür öğelerinin aktarımı için gereken zaman bulunamamaktadır. Zamanın bir kısmı, dersin içeriğine kültür aktarımı katmaya harcandığında genellikle şekil ağırlıklı değerlendirme yapan üst yönetimler teşvik edici olmak yerine programdan geri kalındığı için bu duruma tepki göstermektedirler.
4. **Bakış açısı:** Türkiye’de eskiden beri süregelen öğrenci, öğretmen, veli ve hatta yabancı dil öğrenen veya öğrenmeyi düşünen birçok kişinin hemfikir olduğu yanlış bakış açısı bir dilin kelimelerinin ve gramerinin öğrenmekle edinilebileceğinin sanılmasıdır.

Büyükduman, 2001 yılında İstanbul’daki ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle ilgili yaptığı çalışma sonucunda bu araştırmada ortaya çıkan sonucun aksine sonuçlar elde etmiştir. Büyükduman’ın çalışmasında öğretmenlerin (İstanbul ilinden beş ilçe toplam 54 öğretmen) %68.5’i ders kitabında bulunan örneklerin öğrencilerin kültürüne uygun olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Çalışmada öğretmenlerin bir kısmı da kitapta bulunan isim, örnek ve benzeri bilginin öğrencinin hayatından kopuk olduğunu belirtmişlerdir. Büyükduman’ın yaptığı çalışmada çıkan kültür ögesi ile ilgili sonuçların, aynı konuda yapılan başka bir çalışmanın sonuçlarıyla çelişmesinin nedeni iki çalışma arasındaki örneklem farklılığı olabilir (Bu çalışmada görüşü alınan öğretmen sayısı 556’dır).

Kültürel öğeler yabancı dil öğretim programlarının içinde yer alır ve öğrencilere aktarılır ise öğrenciler kendi yaşantılarından farklı yaşam tarzlarını öğrenmek için güdülenecek, derslere daha çok motive olacak ve hem hedef dilin öğrenilmesi kolaylaşacak hem de daha zevkli öğrenme ortamları yaratılabilecektir. Ayrıca öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan insanlara karşı empati duyguları da gelişecektir.

Eurydice (2001), Avrupa Birliği’ndeki yabancı dil öğretimi ekinde, yabancı dil öğretim programları özet tablosunda, Belçika’nın ilköğretim programında öncelikli

hedef **“yabancı dile karşı olan merakı uyanık tutmak”** olarak ifade edilirken kültürel hedef olarak da **“ başka bir dilin kullanımı; kendi kültürümüz dışındaki kültürel yapıyı anlamak ve farklı düşünce yollarını ayırt etmeyi olanaklı kılar”** olarak belirtilmektedir (2001, 206). Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de **“Türkçe'den başka dillerin de konuşulduğunun farkına varabilme”** ve **“Farklı kültürleri ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme”** (M.E.B. Tebliğler Dergisi, sayı 248, Ekim 1997:590) gibi genel ve özel amaçlar ile dil kültür ilişkisine önem verilmiştir.

Sonuç olarak, Birdal (2005) ve Hegde (2004) belirttiği gibi dil ve kültür birbirinden ayrılamaz. Bütün diller ancak bağlamında anlamlı bir hal alır. Dil kültürün nasıl göstergesi durumunda ise kültür de dilin anahtarıdır, aracıdır. Dil ve kültür birbirinden farklı düşünülemez.

Çizelge 27'de müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde **“Hiç Katılmıyorum”** ve **“Çok Az Katılıyorum”** birlikte yorumlandığında müfettişlerin öğretmenlerden farklı görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Müfettişler en çok aşağıdaki ifadeler hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir:

1. **“İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir”** (%32).
2. **“İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirecek niteliktedir”** (%31.2).
3. **“İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir”** (%30.2).

Müfettişlerin yukarıda görülen olumsuz görüşlerine karşın Orhan'ın (2001), özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okullarının 4. sınıf İngilizce öğretim programlarını öğrenci, öğretmen ve ders araç ve gereçleri konusunda karşılaştırdığı çalışmasında, çalışmaya katılan özel ilköğretim okulu öğrencilerinin %78.3'ü, öğretmenlerinin %75'i devlet ilköğretim okulu öğrencilerinin ise %59.5'i, öğretmenlerinin %33.3'ü İngilizce derslerinin yeterince ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Orhan'ın aynı çalışmasında (2001) özel ilköğretim okulu öğrencilerinin

%94.8'i İngilizce öğrenmeye çok istekli olduklarını, resmi okullarda ise bu oranın %83.6 olduğu görülmektedir.

Mersinlilil'in (2002) çalışmasında öğretmenler öğrencilerin İngilizce'ye karşı isteksiz, ilgisiz olduklarını ve İngilizce algılama seviyelerinin düşük olduklarını belirtmektedirler.

Harman'ın (1999) devlet ilköğretim okullarında yaptığı çalışmasında öğrencilerin sadece %17.25'inin İngilizce dersine karşı ilgilerinin "yüksek" olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin dersin ilgi çekiciliğinin az olduğunu belirten bu görüşleri yukarıda belirtilen müfettişlerin ifade ettiği görüşleri desteklemektedir. Bunun nedeni bu çalışmanın da devlet okullarında çalışan öğretmen ve onları denetleyen ilköğretim müfettişleri ile yürütülmesi olabilir. Devlet ilköğretim okullarında İngilizce dersinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından daha az ilgi çekici olmasının olası nedenlerini Orhan şöyle açıklamaktadır:

1. Yabancı dil derslerine girenlerin branş öğretmeni olup olmadıkları,
2. Özel okullarda yabancı dil derslerinin ana sınıfında başlaması,
3. Özel ilköğretim okullarındaki sınıflarda öğrenci sayılarının devlet okullarına oranla çok daha az olması,
4. Etkisi az olsa da özel okulların özel işletme mantığını kısmen uygulamalarıdır (Orhan, 2001, 39).

Orhan'ın (2001) yukarıda bahsedilen çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersini ilgi çekici bulmalarına rağmen hem devlet hem de özel ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin İngilizce'ye karşı gereken ilgiyi göstermediklerini ve günlük yaşamda İngilizce'yi kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Arıbaş ve Tok (2004), çalışmalarında resmi ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin yabancı dil dersine karşı olan ilgilerini karşılaştırmışlar ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin çok yüksek bir oranda (%92.4) derse karşı ilgili ve

yeterli motivasyona sahip olduklarını, bu oranın resmi ilköğretim okullarında ise biraz daha düşük olduğunu (%83.4) tespit etmişlerdir.

Ayrıca herhangi bir dersin öğrenci için ilgi çekici olması ve onları motive etmesi için dersin, öğrencilerin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarına karşılık vermesi gerekmektedir. Harman (1999), ilköğretim okullarında yabancı dil dersinin program uygulamalarında karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%62.7) ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin dil öğrenme konusundaki ihtiyaçlarına ancak orta düzeyde cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

Mersinligil (2002), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk alıp almadıkları amacının gerçekleşme düzeyinden pek emin olmadıklarını ifade ederken çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu İngilizce öğrenmekten zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Mersinligil (2002), “İngilizce öğrenmekten zevk alma” amaç ifadesinin öğrenciye kazandırılması konusunda öğretmenlerin öğrencilere oranla daha temkinli cevap vermelerinin nedenini çocukların genellikle kendi bilgilerini ve becerilerini olduğundan farklı yani daha iyimser gösterme eğilimlerine sahip olmaları ile açıklamaktadır.

Hazırlanan programın öğrenci ihtiyacına karşılık gelmesi için öncelikle programın öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan programlar hem öğrencinin ilgisini çeker hem de derse karşı sürekli motivasyon sağlar. Oliva (1997), bir eğitim programı hazırlanırken program geliştirmecilerin: (1) öğrencilerin genel ihtiyaçlarını, (2) toplumun ihtiyaçlarını, (3) öğrencilerin özel ihtiyaçlarını (4) toplumun özel ihtiyaçlarını ve (5) konunun ihtiyaçlarını mutlaka dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir (Oliva, 1997, 201).

Songün (1996), motivasyonun öğrenme üzerindeki gücünden bahsederken öğrencinin ihtiyaçlarının da unutulmaması gerektiğini, motivasyon ve öğrenci ihtiyaçları arasında sıkı bir ilişki olduğunu, bunların sürekli olarak birbirlerini

etkilediklerini belirtmektedir. Songün (1996), öğrenci ihtiyaçlarını çok iyi belirleyen ve bu ihtiyaçları öğretimin amaçları ile ilişkilendiren bir öğretmenin öğrenmeyi sağlamanın yanında sınıf içi disiplin problemlerini de kolaylıkla en aza indireceğini ifade etmektedir.

Songün (1996), öğrencilerimizin nasıl ve hangi yolla öğrendiğini bildiğimiz zaman, öğretim programımızı daha kolay hazırlayacağımızı belirtmektedir. Nunan (1991), çalışmasında üç çeşit “öğrenci tipi” olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

Tip 1: Somut Öğrenci: Bu öğrenciler oyun oynayarak, film, resim, video, seyrederek, kaset dinleyerek ve sınıf dışında yaşlılarıyla konuşarak, uygulama yaparak öğrenen öğrencilerdir.

Tip 2: Analitik Öğrenci: Bu öğrenciler gramer çalışmayı, İngilizce kitaplar ve gazeteler okumayı, yalnız çalışmayı, kendi hatalarını bulmayı ve öğretmenin verdiği problemler üzerine çalışmayı severler.

Tip 3: İletişimsel Öğrenci: Bu öğrenciler seyreden, öğrenilen dili anadili olarak konuşan kimseleri dinleyen, arkadaşlarıyla İngilizce konuşup İngilizce filmler seyreden ve günlük yaşantısında (ör. alışverişte, otobüste, trende vb) İngilizce’yi kullanan öğrencilerdir (Aktaran: Songün, 1996, 17).

Songün (1996), yabancı dil sınıfları oluştururken yukarıda belirtilen öğrenci tiplerinden faydalanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci tipleri belirlenmeye çalışılarak oluşturulan sınıflarda yapılacak olan öğretim (her ne kadar bu çoğu zaman gerçekleştirilebilir olmasa da) çok daha fazla öğrenci ihtiyacını karşılar nitelikte olacaktır.

Popham ve Baker (1986), öğrencilerin öğrenmeleri gereken şeyde belirli bir değer fark ettikleri zaman daha iyi öğrenme eğilimi gösterdiklerini ifade ederler. Öğrenciler, öğrendiklerinin niçin kendilerini ilgilendirdiğini anladıkları zaman büyük bir olasılıkla öğrendikleri konuda başarıya ulaşırlar (Çeviren: Özbilgin, 1986, 43). Bunun için öğrencilerin öğretimin başında hedef hakkında bilinçlendirilmeleri (hedeften haberdar etme) öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracığı için başarıda artacaktır.

Senemoğlu (1998), öğretimin içeriğinin öğrenci beklentilerine, amaçlarına uygun olduğu sürece öğrencinin etkin katılımının dolayısıyla öğrenme düzeyinin yükseleceğini, bunu sağlamak için öğretimin kapsamının öğrencinin beklentilerine cevap verecek ve onu amaçlarına ulaştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Senemoğlu,1998, 385).

Programların öğrenci ihtiyaç ve beklentisine uygun olabilmesi için öğrenci gereksinimlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim planlanmasının bir diğer basamağı da öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi ya da tanı aşamasıdır (Gözütok, 2000, 32).

Clark ve Starr (1991), öğrenci gereksinimlerinin değerlendirilmesinin ya da tanının beş aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Durumun değerlendirilmesi,
2. Bir zorluk olup olmadığının belirlenmesi,
3. Eğer bir zorluk varsa zorluğun belirlenmesi, nedenlerinin bulunması, öğretimin daha etkili olabilmesi için zorluğun ve nedenlerinin kaldırılacağı durumların araştırılması,
4. İlk üç maddede sözü edilen işlemler sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda durumun gözden geçirilmesi,
5. Bu değerlendirmeler sonucunda karar verilmesidir (Aktaran: Gözütok, 2000, 32).

Gözütok (2000), yukarıda aşamaları verilen tanı ya da gereksinim değerlendirmesi yoluyla öğretmenin programın hedeflerini yeniden formüle edebileceğini, içeriği belirleyebileceğini, stratejileri ve öğrenme etkinliklerini yeniden düzenleyebileceğini belirtmektedir.

Harman (1999), yukarıda belirtilen çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin İngilizce'yi günlük yaşamlarında kullanamadıklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Harman bu durumu, çoğu durumda, öğrencilerin çevresinde yabancı dil öğretmeni dışında İngilizce konuşan birisiyle karşılaşmama olarak açıklamaktadır (Harman, 1999, 43).

Çizelge 27’de 4. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katıldıkları gözlenmiştir.

1. **“İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.”** (%68.7).
2. **“İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.”** (%64.6).
3. **“İçerik, çocukların günlük yaşamından seçilmiştir.”** (%57.9).

Çizelge 27’ de 4. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katıldıkları gözlenmiştir.

1. **“İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.”** (%36.9).
2. **“İçerik somuttan soyuta göre sıralanmıştır.”** (%35).
3. **“İçerik daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.”** (%32.6).

Çizelge 28’de 5. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katıldıkları gözlenmiştir.

1. **“İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır”** (%58.5).
2. **“İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır”** (%55.3).
3. **“İçerik, çocukların günlük yaşamından seçilmiştir”** (%50.5).

Çizelge 28’de 5. Sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin görüşler incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin en çok aşağıdaki ifadelerle katıldıkları gözlenmiştir.

1. **“İçerikte dil bilgisi açıklamaları yeterlidir”** (%33).
2. **“İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir”** (%31).
3. **“İçerik, 5. sınıf amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir”** (%29).

İçerik, hedef davranışları kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. Varış, içeriği eğitim programında amaçların gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olarak tanımlamaktadır (Varış, 1996, 114).

Taba (1962), eğitim programlarının işlerlik kazandırılmasında en önemli karar mekanizmalarından birisinin içerik düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının seçimi olduğunu belirtmektedir (Taba, 1962, 263). İçerik hedef davranışlar için bir araçtır çünkü önce hedef davranışlar belirlenir sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sözmez, 1999, 84).

Sönmez (1999), Demirel (2000), Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002), içeriğin çağdaş, bilimsel, sanatsal, ve felsefi bilgiyle donanık hedef davranışla tutarlı, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyin uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, bilinenden bilinmeyene, geçmişten günümüze, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzak çevreye kendi içinde mantıklı bir tutarlık olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtiyorlar. Güven (2004), anlamlı öğrenme ve öğrenmede kalıcılığı artırmak için içeriğin açık ve anlamlı bir şekilde öğrencilere sunulmasına içeriğin yapısı ve alt başlıklar arasında bağların kurulmasına özel önem vermek gerektiğini belirtmektedir. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002), iyi bir öğretimin temel esaslarından birinin programa alınan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içeriğin seçilmesi ve aşamalı bir şekilde sıralanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Kısakürek (1983), içerik seçiminde dikkate alınması gereken bazı ölçütleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. **Geçerlik:** Seçilecek içeriğin o alandaki en son gelişmeleri içerip içermediği konusu ile ilgilidir. Seçilen içeriğin günün koşullarını karşılaması ve sorunları çözümlemesi gerekir.
2. **Anlamlılık ve önemlilik:** Seçilecek içeriğin geçerli olması yanında eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmasına dikkat edilmelidir. Geçerli olan her bilgiyi içeriğe almak yerine anlam taşıyanların ve gerçekten önemli olanların seçilmesi daha yararlı bir yaklaşımdır.

3. **İlgi çekicilik:** İçeriğin seçiminde ilgi çekicilik çok önemlidir. İçeriği seçerken ne kadar geçerli, anlamlı ve önemli bilgileri seçersek seçelim öğrencinin ilgisini çekmediği takdirde beklenen yararı vermez.
4. **Öğrenilebilirlik:** Bu ölçüt eğitim programının yöneldiği grubun seviyesi ile yakından ilgilidir. İçerik seçerken öğrencinin sınıf düzeyi dikkate alınmalıdır.
5. **Bireysel yararlılık:** Seçilecek içeriğin bireye (öğrenciye) faydalı olması gerekir. Bu yarar belli bir alanda çalışmaya yönelik olabileceği gibi statüsünde veya mesleğinde yükselmeye de yönelik olabilir.
6. **Sosyal yararlılık:** Seçilecek içeriğin bireysel yararlılığı kadar sosyal yararlılığı da önemlidir. Çünkü bir eğitim programının yalnızca “bir etkinlik yapılsın da katılanlar da bir şeyler öğrenirler” anlayışı ile değil bireysel, sosyal açıdan getireceği yararlar göz önünde bulundurularak yapılması gerekir. Böyle olunca da içeriğin bu yararlarla dönük olanlar arasından seçilmesi önem taşır (Kısakürek, 1983, 228-229).

Demirel (2004), yabancı dil öğretiminde önce basit cümle kalıplarından başlayarak bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılması gerektiğini aynı zamanda gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelere başlayıp soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmesini belirtmektedir (Demirel,2004,25). Ayrıca, Demirel'e göre (2004) bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek esas olmalıdır.

İğrek'in (2001) ilköğretim İngilizce programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “üniteler soyuttan somuta doğru sıralanmıştır” ve “üniteler basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır” maddelerine katıldıkları gözlenmektedir. Mersinligil'in (2002) çalışmasında öğretmenler ve öğrenciler, içeriğin basitten zora doğru sıralanması ve içeriğin amaçları gerçekleştirmeye yönelik olması konularında olumlu görüş bildirmektedirler.

Büyükduman'ın (2001) ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce programına ilişkin görüşlerini aldığı çalışmasında da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%70.3) ders kitabındaki bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmişlerdir.

Nasman (2003), Türkiye ve Fransa'daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında ilköğretim birinci kademe İngilizce Öğretim programında içerik öğelerinin aşamalı ve yakın ilişkili olacak şekilde basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa doğru düzenlendiğini belirtmektedir.

Çizelge 29. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin ve Müfettişlerin İçerik Hazırlanırken “İçerik Düzenleme” ve “İzlenç” Yaklaşımlarından Hangisinin Ne Sıklıkla Göz Önüne Alındığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	73 13.1	313 56.3	159 28.6	11 2.0	9 1.8	304 61.3	169 34.1	14 2.8
2. İçerik daha çok işlevsel (konuşma)-kavramsal ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally-notional based syllabus).	84 15.1	240 43.2	182 32.7	50 9.0	10 2.0	290 58.5	177 35.7	19 3.8
3. İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	51 9.2	278 50.0	205 36.9	22 4.0	28 5.6	242 48.8	212 42.7	14 2.8
4. İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	84 15.1	246 44.2	178 32.0	48 8.6	14 2.8	266 53.6	200 40.3	16 3.2

Çizelge 30. Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Müfettişlerin İçerik Hazırlanırken “İçerik Düzenleme” “İzlençe” Yaklaşımlarından Hangisinin Ne Sıklıkla Göz Önüne Alındığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	42 7.6	322 57.9	178 32.0	14 2.5	10 2.0	281 56.7	190 38.3	15 3.0
2. İçerik daha çok işlevsel (konuşma-kavramsal) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	77 13.8	250 45.0	185 33.3	44 7.9	9 1.8	254 51.2	221 44.6	12 2.4
3. İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	77 13.8	263 47.3	166 29.9	50 9.0	14 2.8	270 54.4	201 40.5	11 2.2
4. İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	67 12.1	270 48.6	177 31.8	42 7.6	15 3.0	274 55.2	185 37.3	22 4.4

İzlençe (Syllabus), bir kurs ya da ders boyunca nelerin öğretileceğinin gösterildiği bir listedir (Ur, 1998, 176). Rabbini ve Gakuen (2002), izlençeyi, dil ve öğrenmenin doğası üzerine düşüncelerin açıklanması ve öğretmen ile öğrencilerin kazanması gereken bazı amaçların yer aldığı bir rehber olarak tanımlamaktadırlar. Hutchinson ve Water’a göre (1987), izlençe, en basit anlamda, derste nelerin öğretiliyor olacağını yazılı olarak tanımlanmasıdır. Yalden (1987) ise, izlençeyi öğrencilerin derste öğrenecekleri kapsamın bir özeti olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Rabbini & Gakuen, 2002, 1). Nunan (2001), izlençe düzenleme çalışmalarında, programın içerik seçimi, seçilen içeriğin sıraya konması ve içeriğin uygulanması için karar alındığını belirtmektedir. Long (1985) ise, bir izlençe düzenlenirken, ihtiyaç analizi, içeriğin seçimi, öğrenme yaşantıları ile değerlendirme aşamalarının belirlenmesi için çalışmalar yapıldığını belirtmektedir (Aktaran: Mohammed, 1996,1). Tarey (1988), izlençe seçiminin yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Ur’un (1998) çalışmasında, yabancı dil derslerinde izlençe (Syllabus) kullanan öğretmenler, derslere girmeden önce izlençelere bakarak derse hazırlandıklarını, izlençede o günkü derste öğretecekleri kelimeleri, cümle yapılarını, kaynak kitapları, yapacakları aktiviteleri derste kullanabilecekleri materyalleri ve bir

sonraki ders nelerin yapılacağına kadar işlerine yarayacak bir çok şeyi bulduklarını ve derslerin daha verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Mohammed (1996), çalışmasında, izlence hazırlandıktan sonra, öğretmenlerin ders yılı başında öğrencilere izlenceleri dağıtması, öğrencilerin izlenceleri inceledikten sonra onlarla ilgili soru sormaları, dönem içi yapılacaklarla ilgili öğrencilerin kafalarına takılan soruların aydınlatılması gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrenciler, dönem boyunca elde edecekleri kazanımları ve bunları nasıl kazanacaklarını bilerek derse devam edecekler ve derse karşı daha istekli olabileceklerdir.

Çizelge 29 ve 30'da, öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. Sınıf İngilizce Programı İçeriği hazırlanırken kullanılan "içerik düzenleme" yaklaşımlarından "**durumsal veya hikaye ağırlıklı**" içerik düzenleme yaklaşımı ile ilgili görüşleri şöyledir:

4. sınıf öğretmenlerinin %13.1'ine göre içerik hazırlanırken "durumsal veya hikaye ağırlıklı" içerik düzenleme yaklaşımına hiç yer verilmemiştir. Bu oran aynı yaklaşım için müfettişlerde %1.8' dir. Öğretmenlerin %56.3'ü bu yaklaşıma az, %28.6'sı sık, %2'si de çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir. Müfettişlerin ise, %61.3'ü az, %34.1'i sık ve %2'si çok sık olarak içerik hazırlanırken aynı yaklaşımdan yararlandığını belirtmişlerdir.

5. sınıf öğretmenlerinin %7.6'sına göre içerik hazırlanırken "durumsal veya hikaye ağırlıklı" içerik düzenleme yaklaşımına hiç yer verilmemişken, bu oran aynı yaklaşım için müfettişlerde %2'dir. Öğretmenlerin %57.9'u bu yaklaşıma içerik düzenlenirken az, %32'si sık %2.5'i de çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir. Müfettişlerin ise, % 56.7'si az , %38.3'ü sık ve %3'ü de çok sık olarak aynı yaklaşımdan içerik hazırlanırken yararlandığını belirtmişlerdir.

Tarey (1998), Rabbini ve Gakuen (2002), durumsal veya hikaye ağırlıklı izlencenin temel amacının, günlük yaşamdan seçilmiş, sınıf dışında öğrencinin her

gün yaşayabileceği örneklerle yabancı dili, bir durum, olay ya da hikaye içinde öğretmek olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşımda ele alınan konulara örnek olarak, kitapçıdan bir kitap alma, okula gelen yeni bir öğrenci ile tanışma, dışçıye gitme, ev sahibini şikayet etme vb. verilebilir.

Wilkins (1976), durumsal hikaye ağırlıklı izlencenin, öğrenci merkezli programlarda, öğrencileri konu merkezli programlara oranla daha çok motive ettiği, hatta motivasyonun bu yaklaşımda en üst düzeye çıktığını, ancak, bu yaklaşımın öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını belirtmektedir (Aktaran: Rabbini ve Gakuen, 2002, 2).

Çizelge 29 ve 30'da, öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. Sınıf İngilizce Programı İçeriği hazırlanırken "içerik düzenleme" yaklaşımlarından "**işlevsel (konuşma-kavramsal) ağırlıklı**" içerik düzenleme yaklaşımı ile ilgili görüşleri şöyledir:

4.sınıf öğretmenlerinin %15.1'ine göre "işlevsel (konuşma-kavramsal) ağırlıklı" içerik düzenleme yaklaşımına hiç yer verilmemişken, %43.2'sine göre az, %32.7'sine göre sık ve %9'una göre de çok sık yer verilmiştir. Müfettişlerin %2'sine göre bu yaklaşıma içerik düzenlenirken hiç yer verilmemişken, %58.5'ine göre az, %35.7'sine göre sık, %3.8 'ine göre ise çok sık yer verilmiştir.

5. sınıf öğretmenlerinin %13.8'ine göre içerik hazırlanırken "işlevsel (konuşma) ağırlıklı" içerik düzenleme yaklaşımına hiç yer verilmemişken, %45'ine göre az, %33.3'üne göre sık ve %7.9'una göre de çok sık yer verilmiştir. Müfettişlerin %1.8'ine göre bu yaklaşıma içerik düzenlenirken hiç yer verilmemişken, %51.2'sine göre az, %44.6'sine göre sık, %2.4'üne göre ise çok sık yer verilmiştir.

Tarey (1988) ve Ur (1998), işlevsel (konuşma) ağırlıklı yaklaşımı, birisiyle tanışma, tanıştırma, bir şeyi inkar etme, söz verme, randevulaşma, özür dileme, vb. gibi günlük konuşmalar ile yabancı dilin öğretilmeye çalışıldığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar. Kavramsal ağırlıklı yaklaşım ise daha çok renk, yaş, zaman, yer, erkek, kadın, sayı vb. gibi kavramların açıklandığı yaklaşımdır.

Çizelge 29 ve 30'da, öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. Sınıf İngilizce Programı İçeriği hazırlanırken kullanılan "içerik düzenleme" yaklaşımlarından "**görev veya aktivitelere yer verilen**" içerik düzenleme yaklaşımı ile ilgili görüşleri şöyledir:

4. sınıf öğretmenlerinin %9.2'si, "görev veya aktivitelere yer verilen" içerik düzenleme yaklaşımına yer verilmediği, %50'si az, %36.9'u sık ve %4'ü ise aynı yaklaşıma sık yer verildiği görüşündedirler. Müfettişlerin ise %5.6'sı bu yaklaşıma hiç yer verilmediğini, %48.8'i az, %42.7'si sık ve %2.8'i bu yaklaşımın içerik hazırlanırken çok sık kullanıldığını ifade etmişlerdir.

5. sınıf öğretmenlerinin %13.8'i, içerikte "görev veya aktivitelere yer verilen" içerik düzenleme yaklaşımına yer verilmediği, %47.3'ü az, %29.9'u sık ve %9'u ise aynı yaklaşıma sık yer verildiği görüşündedirler. Müfettişlerin ise %2.8'i bu yaklaşıma içerikte hiç yer verilmediğini, %54.4'ü az, %40.5'i sık ve %2.2'si bu yaklaşımın içerik düzenlenirken çok sık kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Ur' a (1998), Tarey (1988) ve Nunan'a (2001) göre, görev veya aktivitelere yer veren içerik yaklaşımı harita okuma, hikaye yazma, deney yapma, bir iş başvurusunda bulunma, satılık bir ev ile ilgili telefonda emlak bürosundan bilgi alma, kredi kartı başvurusunda bulunma vb. gibi bir amaca yönelik olarak öğrencinin yapmak istediği ya da ihtiyaç duyduğu konularda onlara aktivite yaparak-yaptırarak yabancı dil öğretmeye çalışan bir yaklaşımdır.

Nunan (2001), görev ve aktivitelere yer veren izlençe yaklaşımının iletişimsel dil öğretimini gerçekleştirmek üzere sunulduğunu belirtmektedir. Nunan (2001), bu izlençeyi oluştururken eğitimcilerin, öncelikle, ihtiyaç analizi yaparak öğrencilerin okul dışında, gerçek yaşamlarında bilmek zorunda oldukları bilgi ve becerileri geliştirmek için ihtiyaç duyacakları aktiviteleri (ör: birisine yolunu bulmada yardım etme, evine telefon bağlatmak için başvuruda bulunma) belirlediklerini ve sonra da bunları birbirleriyle kaynaştırarak sıraya soktuklarını açıklamaktadır.

Görev veya aktivitelere yer veren yaklaşımlara İngilizce öğretiminde çok fazla yer verilmediği açıktır. Ancak, öğrencileri dil öğrenmeye ve derse motive etmek için bazı konularda bu yaklaşımın kullanılması uygun olacaktır.

Çizelge 29 ve 30’da, öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. Sınıf İngilizce Programı İçeriği hazırlanırken kullanılan “içerik düzenleme” yaklaşımlarından **“beceri ağırlıklı (konuşma ve dinleme) aktivitelere yer verilen”** içerik düzenleme yaklaşımı ile ilgili görüşleri şöyledir:

4. sınıf öğretmenlerinin %15.1’i “beceri ağırlıklı (konuşma ve dinleme)” içerik düzenleme yaklaşımına içerikte hiç yer verilmediğini belirtirken, bu oran müfettişlerde %2.8’dir. Öğretmenlerin %44.2’si içerik hazırlanırken bu yaklaşıma az, %32’si sık, % 8.6’sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir. Müfettişlerin ise, % 53.6’sı bu yaklaşıma içerik düzenlemede az, %40.3’ü sık, %3.2’si de çok sık yer verildiğini söylemişlerdir.

5. sınıf öğretmenlerinin %12.1’i “beceri ağırlıklı (konuşma ve dinleme)” içerik yaklaşımına içerikte hiç yer verilmediğini belirtirken, bu oran müfettişlerde %3’tür. Öğretmenlerin %48.6’sı bu yaklaşıma içerik hazırlanırken az, %31.8’i sık, %7.6’sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir. Müfettişlerin ise % 55.2’si bu yaklaşıma içerik düzenlenirken az, %37.3’ü sık, %4.4’ü de çok sık yer verildiğini söylemişlerdir.

Beceri ağırlıklı yaklaşımın temel amacı dildeki temel becerileri öğretmektir (Tarey, 1988, 2). Tarey’e göre (1988), beceri ağırlıklı yaklaşımda, öğrencilere kelime, telaffuz, gramer, konuşma eğitimi ile birlikte dinlediği parçadaki ana fikri bulma, iyi düzenlenmiş bir paragraf yazma, iyi bir sunum yapma gibi genel bazı davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Tarey (1988), yukarıda verilen içerik düzenleme yaklaşımlarından veya izlencelerden hiçbirisinin bütün dersler için yeterli olmadığını, izlencelerin konunun özelliğine, eldeki materyallere ve öğrenme ihtiyacına göre seçildiğini belirtmektedir.

Çizelge 31. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf İçeriğinde Dört Temel Beceriden Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Okuma Becerisi	33 5.9	253 45.5	225 40.5	45 8.1	7 1.4	192 38.7	278 56.0	19 3.8
2. Yazma Becerisi	35 6.3	232 41.7	244 43.9	45 8.1	14 2.8	282 56.9	182 39.7	18 3.6
3. Konuşma becerisi	64 11.5	276 49.6	177 31.8	39 7.0	20 4.0	264 53.2	188 37.9	24 4.8
4. Dinleme Becerisi	54 9.7	156 28.1	253 45.5	93 16.7	17 3.4	262 52.8	163 32.9	54 10.9

Çizelge 32. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf İçeriğinde Dört Temel Beceriden Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Okuma Becerisi	22 4.0	258 46.4	219 39.4	57 10.3	8 1.6	194 39.1	275 55.4	19 3.8
2. Yazma Becerisi	25 4.5	239 43.0	233 41.9	59 10.6	28 5.6	210 42.3	240 48.4	18 3.6
3. Konuşma becerisi	65 11.7	285 51.3	164 29.5	42 7.6	17 3.4	289 58.3	174 35.1	16 3.2
4. Dinleme Becerisi	53 9.5	166 29.9	239 43.0	98 17.6	21 4.2	258 52.0	183 36.9	34 6.9

Çizelge 31’de öğretmen ve müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının içeriğinde dört temel beceriden hangisine ne sıklıkla yer verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin %5.9’u, müfettişlerin %1.4’ü “**okuma becerisi**”ne içerikte hiç yer verilmediğini, öğretmenlerin %45.5’i, müfettişlerin %38.7’si az yer verildiğini, öğretmenlerin %40.5’i, müfettişlerin %56’sı sık; öğretmenlerin %8.1’i müfettişlerin ise %3.8’i ise çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 32'de öğretmen ve müfettişlerin 5. sınıf içeriğinde dört temel beceriden hangisine ne sıklıkla yer verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin %4'ü, müfettişlerin %1.6'sı "**okuma becerisi**"ne içerikte hiç yer verilmediğini; öğretmenlerin %46.4'ü, müfettişlerin %39.1'i az yer verildiğini; öğretmenlerin %39.4'ü, müfettişlerin %55.4'ü sık; öğretmenlerin %10.3'ü müfettişlerin ise %3.8'i çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Beceri, bireyin fiziksel ve psikolojik çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesi olarak tanımlanabilir. McDonough (1995), beceri kavramının herhangi bir işi yapma becerisi ve birisinin yapıp diğerlerinin yapamadığı işler, örneğin yazma becerisi, okuma becerisi, araba sürme becerisi, problem çözme becerisi vb. gibi özelliklere sahip olduğunu belirtirken, dilde, herkesin bildiği dört temel dil becerisinin yani "dinleme" ve "konuşma", "okuma" ve "yazma"nın çok genel beceriler olduğunu, bunların da altında alt beceriler olduğunu açıklamaktadır. Örneğin, Nuttall (1982), yabancı dil öğretiminde okuma becerisini "sözcük becerisi" ve "metin becerisi" olarak ikiye ayırmıştır (Aktaran: McDonough, 1995, 3).

Nas (2001), okumayı gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar. Demirel (1999) ise okumayı bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlar ve okuma işleminde eğer öğrenci anlam çıkaramıyor ise bunun okuma olmadığını açıklar. Örneğin Ur (1998), bazı öğrencilerin kelimeleri veya cümleleri hatasız okuduğunu ama bunların anlamlarını bilmediklerini açıklamaktadır. Demirel (1999), yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin genelde bir metni okuduğunu ve öğrencilerin de dinlediğini, bu durumda öğrencilerin sadece dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Demirel (2003), okuma öğretiminin amacının, öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebileceğini belirtmekle beraber, okuma öğretiminin ortak amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanmak.
2. Sözcük hazinesini geliştirmek.
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak.
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek.
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek (Demirel, 2003, 102).

Demirel'in (2003) belirttiği, yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi istenen beceriler şunlardır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme (Predicting).
2. Okunan metne uygun başlık bulma (Generalizing).
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (Guessing the meaning).
4. Okunan bir metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (Surveying).
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme (Scanning).
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (Finding the main idea and supporting ideas).
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (Transferring the ideas) (Diagraming).
8. Okunan metnin özetini çıkarma (Demirel, 2003, 102).

Budak (2003), yabancı dil öğretiminin Ortaçağda Latince ile başladığını belirtmektedir. Ortaçağda toplumsal değerlerin yeni nesle kazandırılması öncelikli eğitim konusu olmuştur. Gerçek ya da sanal kahramanların yaşam öyküleri eğitimde temel içerik olarak ele alınmıştır. Bu anlayış, doğal olarak yabancı dil öğretimine de yansımıştır. Model gösterilen toplumsal kahramanların yaşam öykülerinin, söz ve eylemlerinin yazılı metinlerden öğrenilmesi temel yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür metinlerin anlaşılabilmesine yönelik çabalar, okuma becerilerini öğretim hedefi olarak ön plana çıkarmıştır (Budak, 2003, 1).

Nuttall (1982), yabancı dil bilmenin öğrenciler için daha iyi iş olanakları sağlamasının yanı sıra, onlara ilgilendikleri alandaki literatüre daha kolay ulaşma olanağı vereceğini, okuma eyleminin de bu aktiviteler içinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtiyor.

McDonough ve Shaw (1998), okuma becerisinin temel beceriler arasında en önemli beceri olduğunu, çünkü, özellikle İngilizce'nin artık bir "kütüphane" veya "bilim dili" olduğunu, dil öğrenen birçok kişinin konuşma becerisine sahip olmasa da kendi alanlarıyla ilgili kitapları, makaleleri okuduklarını belirtmektedirler.

Nuttall (1982), sınıfta yapılan okuma aktivitelerinin direkt olarak öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olması, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda, öğrencilerin motivasyonlarının düşeceğini ve okuma aktivitelerinden gereği gibi yararlanamayacaklarını, bu durumun da birçok yabancı dil öğretmenin yaşadığı bir sorun olduğunu ifade etmektedir (Nuttall, 1982, 3).

Nuttall'ın açıklamasından da anlaşıldığı üzere okuma becerisini geliştirmek için öncelikle öğrenci motivasyonunu arttırmak gerekmektedir. Bunun için de, öncelikli olarak programdaki okuma parçalarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar düzeyde olması, yaşamdan kopuk olmaması ve özellikle başlangıç düzeyinde bol resim, şema ve şekillerle desteklenmesi gerekmektedir. Cabrera ve Baza (2002), ilköğretimde okuma becerisini geliştirmek için verilecek olan metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek, onlara eğlenceli gelecek ve daha önce bilgi sahibi olmadığı konulardan seçilmesi gerektiğini ve diğer becerilerin geliştirilmesinde olduğu gibi okuma çalışması yapmadan bir ön hazırlık yapılması gerektiğini, örneğin, önce parça ile ilgili temel kelimelerin anlamının öğrencilere kavratıldığından emin olunması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca Cabrera ve Baza (2002), özellikle ilkokullarda okuma çalışması yaparken çocukların şiir ve tekerlemeler dışında sesli okumalarına izin verilmemesi gerektiğini, sesli okuma yaparken çocukların hem dinleme hem de okuma becerilerinin ikisine beraber dikkat ettiklerini ve konsantrasyonlarını kaybettiklerini vurgulamışlardır. Ur (1998) ise başlangıç düzeyinde, okuma parçalarının günlük yaşamdan seçilmesini ve yazı dilinden ziyade konuşma dilinde verilmesi gerektiğini, bunun yeni öğrenen öğrencileri motive edeceğini, öğrencilerin okuma parçalarını daha çabuk anlayacaklarını belirtmektedir.

White (1981), okuma becerisinin geliştirilmesi için derste öğretmenlerin izleyeceği sırayı aşağıdaki gibi vermektedir:

1. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını canlandırmak için, okuma parçasındaki konu ile öğrencilerin bu konuyla ilgili kendi deneyimleri ve varolan bilgileri arasında bağ kurulması.
2. Okuyacakları parça ile ilgili önemli noktaları araştırmalarının veya onlarla ilgili soru sormalarının sağlanması.
3. Okuma sonrası, öğrencilerin tartışmaları için teşvik edilmesi.
4. Başka amaçların kazandırılması için, okuma parçasından öğrenilen bilgilerin yazdırılarak geliştirilmesi (Aktaran: McDonough ve Shaw, 1998, 113).

Wharton ve Race (1999), öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve cesaretlendirilmeleri için öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

1. Ders kitaplarında bulunan okuma alıştırmaları haricinde ek okuma parçaları, ek materyaller kullanın.
2. Seçtiğiniz okuma parçaları günlük yaşamdan öğrencinin ilgisini çekecek konular olsun; bu onların motivasyonunu artırır.
3. Öğrencilere okumaları için bir neden verin.
4. Okuma parçaları ile ilgili sorular sorun (ör: Parçanın ana fikri ne gibi).
5. Okuma alışkanlığının iyi bir alışkanlık olduğundan bahsedin.
6. Okuma parçasının yapısı hakkında konuşun.
7. Sözlük kullanma becerisi kazandırır.
8. Okumadan zevk almaları ve okumaya güdülenmeleri için sınıf içi okuma çalışmalarında çocukların kendi dillerinde okumayı sevdikleri konularda kısa parçalar okutun (Wharton, Race, 1999, 43).

Traves (1999), okuma alışkanlığı kazanmanın bütün dersler için önemli olduğunu, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyi de gözetilerek okuma alışkanlığının artırılmasının okullardaki tüm öğretmenlerin, idarecilerin ve birimlerin başlıca görevlerinden biri olduğunu, bu alışkanlığın bunlar tarafından teşvik edilmesi ve okumanın çok değerli bir alışkanlık olduğunun öğrencilere anlatılması gerektiğini belirtmektedir.

McDonough'ın (1995) belirttiği yabancı öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları güçlüklerden bazıları şunlardır:

- ✓ Kelimelerin anlamı,
- ✓ Gramer yapısı ile ilgili ipuçlarının farkına varma,
- ✓ Yazım (imla) ile ilgili ipuçlarının farkına varma,
- ✓ İçeriksel bilginin kullanımı,
- ✓ Ana ve destekleyici fikri bulma,
- ✓ Ön bilgisini kullanma (McDonough, 1995, 36).

Ayrıca McDonough (1995), okuma becerisinin gelişmemesi durumunda aşağıdaki sakıncaların ortaya çıkacağını belirtmektedir:

- ✓ Şifreleme (kodlama) becerilerinde başarısızlık,
- ✓ Uygun öğrenme yollarını seçememe,
- ✓ Sentez becerilerinde başarısızlık,
- ✓ Bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarma gücünde başarısızlık (McDonough, 1995, 38).

Büyükduman'ın (2001) çalışmasında öğretmenler, okuduğunu anlama becerisine bir öğretim yılı içinde ulaşmanın mümkün olduğunu ancak dinleme ve konuşma becerisiyle ilgili amaçlara ulaşmanın mümkün olmadığını açıklamışlardır.

İğrek'in (2001), çalışmasında öğretmenlerin birçoğu programda yer alan ünitelerin okuma becerisini kapsayıp kapsamadığı konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir. İğrek (2001), bu durumu programda yer alan hedeflerin ve bu hedeflerin gerçekleştirileceği üniteye etkinliklerin gerek programda gerekse kılavuz kitaplarda öğretmene yeterince rehberlik edememesi olarak açıklamaktadır.

Hosenfeld'a (1984) göre, başarılı bir okuma için kullanılması gereken stratejilerin bazıları şunlardır:

- ✓ Parçanın ana fikrini unutmamak,
- ✓ Gereksiz cümle ve kelimeleri atlamak,
- ✓ Bilinmeyen kelimeleri parça içinde tahmin etmeye çalışmak,
- ✓ Kelimelere doğru bakmak,
- ✓ Kelimenin hangi gramer yapısına ait olduğunu belirlemek (ör. sıfat, zarf veya fiil),
- ✓ Eşdeğer kelimelere dikkat etmek,

- ✓ Okuma parçasında verilen resim, şekil veya grafikleri incelemek (Aktaran: McDonough, 1995, 45).

Wharton ve Race (1999), dinleme becerisinin kazandırılmasında öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Sınıfta olabildiğince çok İngilizce konuşmaya çalışın.
2. Sınıfı yönetirken İngilizce konuşun.
3. Derslerde görsel, işitsel araçlar kullanın.
4. Öğrencilerin ilgisini çekmek için onların zevk alabilecekleri dinleme parçaları seçin.
5. Öğrencilere dinleme parçalarındaki bütün kelimeleri anlamak durumunda olmadıklarını açıklayın.
6. Öğrencilerinizin çeşitli aksan ve şivelerde konuşmalarına müdahale etmeyin.
7. Öğrencilerin hangi konularda dinlemeye ihtiyaç duyduklarını belirleyin.
8. Dinleme yaparken öğrencilere dikkat edecekleri şeyleri söyleyin.
9. Öğrencilere evlerinde yapacakları dinleme ödevleri verin (Wharton, Race, 1999, 42).

Çizelge 31 incelendiğinde öğretmenlerin %6.3'ü 4. Sınıf İngilizce Programı İçeriğinde **“yazma becerisi”ne** hiç yer verilmediğini, %41.7'si az, %43.9'u sık ve %8.1'i de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %2.8'i ise aynı beceriye 4. Sınıf İngilizce Programı İçeriğinde hiç yer verilmediğini, %56.9'u az, %39.7'si sık ve %3.6'sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 32 incelendiğinde öğretmenlerin %4.5'i 5. sınıf İngilizce programı içeriğinde **“yazma becerisi”ne** hiç yer verilmediğini, %43'ü az, %41.9'u sık ve %10.6'sı da çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %5.6'sı ise aynı beceriye 5. sınıf İngilizce programı içeriğinde hiç yer verilmediğini, %42.3'ü az, %48.4'ü sık ve %3.6'sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Cox (1999), yazının hem bireysel hem de toplumsal amaca hizmet eden düşüncelerin desteklenmesi ve açıklanmasında kullanılan bilişsel bir beceri olduğunu açıklamaktadır. Ur (1992), dil öğrenen kişiye yazma becerisinin kazandırılmaya çalışılmasının nedenini, eğitim gören kişilerin kendi anadilinde yazılı olarak

üretebildiği şeyleri yabancı dilde de üretebilmesi olarak açıklar. Demirel (1999), yazma becerisinin dört temel becerinin son halkası olduğunu, bu sebeple bu becerinin geliştirilmesinin sona bırakıldığını, öğretmenlerin de yazmayı sınıf içi öğretim etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirdiklerini açıklamaktadır. İltter (2003), yazma becerisinin dört temel dil becerisi içinde öğrenciye oldukça zor gelen becerilerden biri olduğunu, genellikle öğrencilerin sadece yabancı dilde değil kendi anadillerinde de yazmaktan kaçındıklarını ifade etmektedir. Demirci (2000), 11-12 yaşlarında soyut işlemler dönemine geçen bireyin roman, şiir, öykü gibi yazınsal ürünlere daha çok ilgi duyduğunu, bu nedenle yabancı dil öğretiminde 4. sınıftan başlayarak öğrencinin yazma becerisine ısındırıldığını ifade etmektedir.

Cabrera ve Bazo (2002), ilköğretimdeki yazma çalışmalarının uzun cümleler ve deyimler kullanılmadan, öğrencilerin kendileri hakkında veya bildikleri başka bir konuda (aileleri, evleri, hobileri, arkadaşları vb.) yazacakları kısa paragraflardan oluşması gerektiğini açıklamaktadırlar. Ayrıca Cabrera ve Bazo (2002), bu yaşta çocuklardan hem dilsel hem de entelektüel açıdan çok kompleks ve hatasız yazı yazmalarının elbette beklenemeyeceğini belirtmekle beraber, önemli olan şeyin bu yaş grubundaki çocukların kendi seviyelerinde yazmaya başlamaları ve bir temel oluşturmaları olduğunu açıklamaktadır.

Arıbaş ve Tok (2004), ilköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırdıkları çalışmalarında, yabancı dil dersinde öğrenilen sözcük ve cümleleri yazabilme durumuna ilişkin olarak özel ilköğretim okullarındaki öğrencilerin %75'i evet , %27.8'i kısmen ve %0.7'si hayır olarak görüş bildirmişken, devlet ilköğretim okullarındaki öğrencilerin %62.4'ü evet, %32.1'i kısmen, %4.9'u da hayır olarak görüş belirtmişlerdir. Özel ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öğrendiği sözcük ve cümleleri yazmada devlet okulları öğrencilerine göre daha fazla performans gösterdikleri, bu durumun özel ilköğretim okullarında yabancı dil dersine ayrılan saatin devlet okullarındakinden daha fazla olmasından kaynaklandığı çalışmada belirtilmektedir.

İğrek'in (2001), çalışmasında öğretmenler programda yer alan ünitelerin yazma becerisini kapsayıp kapsamadığı konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir. İğrek (2001), bu durumun programlarda yazma becerisine yeterince yer verilmemiş olmasından ve kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerde bu becerinin kazanımını kolaylaştıracak alıştırmaların öğretmenler tarafından yetersiz bulunmasından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmektedir.

Mersinligil (2002), çalışmasında öğrencilerin yaklaşık üçte birinin içeriğin yazma becerisini geliştirmesi bakımından olumlu görüş bildirmesine karşın, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı içeriğin yazma becerisini kazandırması ile ilgili çok olumlu görüş bildirmemişlerdir. Mersinligil (2002), bu durumu yazma becerisinin dört temel dil becerisinin son halkası olarak kabul edilmesi ile açıklamaktadır ve öğretmenlerin haftada iki saat ile bu becerinin geliştirilemeyeceğini anlatmak istediklerini ifade etmektedir.

Çizelge 31'de öğretmen ve müfettişlerin "**konuşma becerisi**"ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %11.5'i bu beceriye içerikte hiç yer verilmediğini, %49.6'sı az, %31.8'i sık, %7'si de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise % 4'ü hiç yer verilmediğini, %53.2'si az, %37.9'u sık ve %4.8'i de konuşma becerisine içerikte çok sık yer verildiğini belirtmektedir.

Çizelge 32'de öğretmen ve müfettişlerin "**konuşma becerisi**"ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %11.7'si bu beceriye içerikte hiç yer verilmediğini, %51.3'ü az, %29.5'i sık, %7.6'sı da çok sık yer verildiğini; müfettişlerin % 3.4'ü ise bu becerinin içerikte hiç yer almadığını, %58.3'ü az, %35.1'i sık ve %3.2'si de çok sık yer aldığını belirtmektedirler.

Nunan (1998), pek çok insanın konuşma becerisinin yabancı dil öğrenmede en önemli özellik olduğunu ve başarının karşılıklı konuşma becerisi ile ölçüldüğünü ifade etmektedir. Aygün (1996), yabancı dil öğretiminin asıl hedefinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi sağlamak olduğunu belirtmektedir. Aygün (1996), buradaki amacın yabancı dil öğrenen öğrencilerin yeterli kelime haznesi ile öğrenilen

yabancı dili düzgün, akıcı ve serbest bir şekilde, kısaca o dili anadili olarak konuşan kimseler gibi konuşabilmelerini sağlamak olduğunu açıklamaktadır.

Tarcan (2004), konuşmayı yazılı göstergeleri bir araya getirerek onlara çeşitli düzeylerde anlam yükleyebilecek cümleler ve daha büyük yazılı birimler kurabilme yeteneği olarak tanımlar. Tarcan'a (2004) göre konuşma, dilin iki eklemlilik, çizgisel özellik vb. özelliklerinin korunarak sesli göstergeleri çeşitli düzeylerde anlamlı mesajlar oluşturacak bütünceler şeklinde bir araya getirerek seslendirme olayıdır.

Budak (2003), günümüzde okuma becerisinden çok konuşma becerilerine yer verildiğini, bunda on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru sanayileşme, ticaret ve iletişimde yaşanan küresel gelişmenin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Budak (2003), kişinin hayatın içinde olduğunu, günlük hayatta çoğunlukla yüz yüze sözlü iletişim kurduğunu, örneğin birçok kişinin mektup yazma yerine telefonla konuşmayı tercih ettiğini, bu yüzden günlük iletişim ihtiyacı doğrultusunda yabancı dili yaparak, yaşayarak öğrenmesinin öncelikli hedef olarak belirginleştiğini açıklamaktadır.

Ur (1992), bir dili bilen kişinin o dili "konuşan" kişi olduğunu belirtirken yabancı dili öğrenen kişilerin kendilerini ifade etmeleri için "konuşma becerisi"nin yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olduğunu söylemektedir. Demirel (1999), yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan birinin hatta **en önemlisinin** öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi olarak ifade etmektedir. Demirel (1999), konuşma becerisinin bilişsel beceriler kadar psikomotor becerilerin de gelişmesine bağlı olduğunu açıklamaktadır.

Demirel (2003), konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren öğretimde bol bol alıştırmalara yer verilmesi gerektiğini ve bunun için dilin kurallarını yani dilbilgisini ve telaffuzu iyi bilmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Demirel (2003), ayrıca konuşma becerisinin kazanılmasında dilin kurallarının ve sözcüklerin doğru telaffuzunun öğrenilmesinin yanında, bu dilin kültüründeki sözel olmayan bazı davranışların da öğrenilmesi gerektiğini, ancak yabancı dil

öğretmenlerinin bu konuda herhangi bir eğitici çalışmaya yer vermediklerini ifade etmektedir.

Krashen (1982), hedef dili konuşan birisi ile karşılıklı konuşmanın ikinci dil öğretimi için çok yararlı olacağını belirtmektedir. Krashen (1982), dil öğretiminde yapılacak konuşma çalışmalarını, dilin öğretimi için bir gereklilik olarak ifade etmektedir. Krashen (1982), dilin kazanımında konuşmanın tek başına yeterli olmayacağını belirtmekle birlikte konuşmanın dil ediniminde öğrencinin o ana kadar öğrendiklerini ortaya koymasının tek yolu olduğunu, konuşma alıştırmalarının öğretmene öğrenci kazanımlarının derecesi hakkında dönüt vermekte olduğunu ifade etmektedir.

Calp (2004), konuşmanın bilgiden çok beceriye dayanan bir psikomotor alan davranışı olduğunu söylemekte, konuşma ve benzeri becerileri geliştirmek için bol alıştırmaya yapmanın, sınav denemelere başvurmanın, bilişsel yeterlilikler ile psikomotor beceriler arasındaki uyumu sağlamaya çalışmanın gerekliliğinden bahsetmektedir. Nunan ve Anderson (2003), dinleme ve konuşma becerisini geliştirmek için öncelikle ön bilgilerin hatırlanıp aktif hale getirilmesi gerektiğini, bunun kavramayı kolaylaştıracağını, sonra da kelime (vocabulary) dağarcığını artırmak gerektiğini, bunun da özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir role sahip olduğunu açıklamaktadırlar.

Whorton ve Race (1999), öğretmenlere öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki ipuçlarını kullanmalarını tavsiye etmektedirler:

1. Sınıfta sürekli İngilizce konuşun.
2. Öğrencilere grup çalışmaları yaptırın.
3. Sınıf içindeki konuşma alıştırmalarının mümkün olduğunca spontane olmasına dikkat edin.
4. 3. maddeye ters düşebilir ama konuşma deneyimi az olan, dili yeni öğrenen çocuklara daha önceden yazılmış diyaloglar vererek konuşma eksersizleri yaptırın.

5. Düzenli olarak oyun oynama tekniğini kullanın.
6. Kullanacağınız yeni teknikleri, alıştırmaları meslektaşlarınızla tartışın, onların görüşlerini alın.
7. Öğrencilerin konuşma hatalarını düzeltin (Konuşma içinde geçen her hatayı düzeltmek yerine herkesin yaptığı ortak hataları derste öğrencilerle tartışın).
8. Öğrencilerin rahat edebileceği kabul edilebilir bir sınıf atmosferi yaratın (Whorton & Race, 1999, 49).

Rosberg (2004), ilköğretim okullarında konuşma diline ağırlık verilmesi gerektiğini, çocukların dil gelişiminde konuşmanın temel işlem olduğunu ifade eder. Rosberg (2004), formal dil öğrenme kurallarının yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar için yararlı olmadığını, öğretmenlerin çocuklar ile etkileşime geçip onların dili kullanmaları için bir model sunması gerektiğini, konuşma için çocukların ilgilerinin ve deneyimlerinin temele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Swain (1985), okuma becerisinin okuyarak geliştirildiği gibi konuşma becerisinin de sınıfta öğrenciyi aktif kılarak onları konuşturarak gelişeceğini belirtmektedir (Aktaran: Nunan, 1998, 51). Noonan (2005), yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini incelediği çalışmasında, başarılı öğrencilerin %60.61'inin günde en az bir saatini İngilizce'yi ana dili olarak konuşan biri veya İngilizce öğretmeni ile konuşmaya ayırdığını belirtmektedir.

Cabrera ve Baza (2002), ilköğretim okullarında, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma aktivitelerinde iki temel unsurdan yararlandığını belirtmektedirler. Bunlardan birincisi, kasetten dinlendikten sonra tekrarlanan "şarkı", "tekerleme" ve "şiiir" çalışmalarıdır. Bu aktiviteler sayesinde öğrenciler, kasetteki konuşmaları model alarak öğrendikleri dildeki kelimelerin telaffuz, vurgu ve tonlamalarını taklit ederek konuşmaya çalışırlar. İkinci tür aktivite ise "oyun" ve "grup çalışmaları"dır. Burada, çocuklar önceden verilen ve öğretmen tarafından kontrol edilen bir konu ile ilgili konuşmaya çalışırlar. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin sınıf içinde konuşabilmesi için onlara cesaret veren çalışmalardır. Cabrera ve Baza (2002), sınıf ortamına rastgele seçilmiş bir konu yerine çocukların

gerçekten ilgisini çekecek konular getirilmesi gerektiğini belirtirken konuşma anında yapılan yanlışların öğrencilerin cesaretini kırmadan düzeltilmesi, yapılan doğruların da anında ödüllendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Nunan (1998), özellikle dili yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerde konuşma becerisinin geliştirilmesi için kitaplarda bol eksersizlere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Nunan'ın bahsettiği bazı eksersizler şunlardır:

- ✓ Öğrenci verilen diyalogu okur, dinler ve arkadaşı ile tekrar ederek uygulama yapar.
- ✓ Dinler ve tekrar eder.
- ✓ Diyalog ile ilgili soruları okur ve cevaplar.
- ✓ Kendisine verilen kelimeleri çalışarak onlardan cümle kurar.
- ✓ Arkadaşına soru sorar.
- ✓ Kendisine verilen diyalogdaki sorulara bakarak benzer sorular sorar.
- ✓ Verilen resimlere bakarak onlar hakkında cümleler kurar.
- ✓ Bir mülakatı dinledikten sonra arkadaşlarına sorular sorar ve arkadaşının sorularını yanıtlar.
- ✓ Saate bakar ve arkadaşına zaman ile ilgili sorular sorar (Nunan, 1998, 52).

Sınıf içinde öğrencilerin konuşmalarını sağlamak için, öncelikle, insanların konuşmalarını etkileyen faktörlerin bilinmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin anadilinde edindiği konuşma biçimleri, dil kullanımı, sınıf içi etkileşim, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içindeki rolleri ile ilgili sahip olduğu deneyim ve düşünceler, onların kişilik özellikleri ile ruhsal durumları, yabancı dil sınıfındaki iletişim etkinliklerini algılayış bu dili kullanma biçimlerini etkileyecektir (Koçer, 2003, 38). NOP (National Oracy Project) (1999) içinde, insanların sahip oldukları, anladıkları bilginin, cinsiyetlerinin, kişiliklerinin, konu hakkında sahip oldukları geçmiş tecrübelerin, grup içinde çalıştıkları konuların ve sınıf içindeki genel atmosferin insanların konuşma eylemlerinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (NOP, 1999, 64). Nunan (2002), yapılan çeşitli araştırmalarda dinlemede karşılaşılan zorlukların; (a) Konuşandan kaynaklanan güçlükler: Ortamda kaç konuşmacı var?, Ne kadar hızlı konuşuyorlar?, Nasıl bir şiveyle konuşuyorlar?, (b) Dinleyiciden kaynaklanan güçlükler: Dinleyicinin dinleyen olarak rolü nedir?, Kulak misafiri mi, aktif dinleyici mi?, Konuşulan konuya ilgi duyuyor mu? olarak ikiye ayrıldığını belirtmektedir. O

halde sınıfta öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek ve onların konuşmalarını sağlamak için öğretmenlerin konuşma konularını öğrencilerin günlük yaşantılarından ve deneyimlerinden yararlanarak seçmesi uygun olacaktır.

İngiltere Eğitim Bakanlığı'nın (2003) yaptığı araştırmada, ilköğretim öğretmenleri, derslerde konuşan, aktif rol alan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve sınıf standardının yükseldiğini belirtmektedirler. Davies, 2002 yılında İngiltere'de bir ilköğretim okulunda yaptığı çalışmasında, öğrencilere sınıf içinde etkili konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği zaman, çocukların bütün derslerde daha başarılı olduklarını ve derslerin kalitesinin de yükseldiğini ifade etmektedir. Bugün İngiltere'de, hem ilköğretimin standartlarının yükseltilmesi hem de uzun dönemde öğrencinin gelecekteki yaşamında yararlanması için sınıf içinde "konuşma" ve "dinleme" çalışmalarına önem verilmeye başlanmıştır.

Singapur, 2006'da pilot okullarda uygulamaya başlayacağı yabancı dil yeni programında geçmiş programların aksine "konuşma" ve "dinleme" becerilerine daha fazla yer vereceğini açıklamıştır (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2005).

İğrek'in (2001) çalışmasında ilköğretim yabancı dil öğretmenleri, programda yer alan hedeflerin konuşma becerisini kapsamaması konusunda çoğunlukla kararsız görüş bildirmişlerdir. İğrek (2001) bu durumda, programda konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak bilişsel ve devinişsel hedeflerin öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuş olabileceği üzerinde durmaktadır. Mersinligil'in (2002) çalışmasında ise öğretmenlerin yaklaşık yarısı konuşma becerisinin kazandırılmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 31'de, öğretmen ve müfettişlerin "**dinleme becerisi**"ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %9.7'si dinleme becerisine içerikte hiç yer verilmediğini, %28.1'i az, %45.5'i sık, %16.7'si de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise %3.4'ü hiç yer verilmediğini, %52.8'i az, %32.9'u sık ve %10.9'u da dinleme becerisine içerikte çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 32’de, öğretmen ve müfettişlerin “**dinleme becerisi**”ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %9.5’i dinleme becerisinin içerikte hiç yer almadığını, %29.9’u az, %43’ü sık, %17.6’sı da çok sık yer aldığını, müfettişlerin ise %4.2’si aynı beceriye içerikte hiç yer verilmediğini, %52’si az, %36.9’u sık ve %6.9’u da çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Rost (1994), dinlemeyi, her gün hiç düşünmeden etrafımızda olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız önemli zihinsel becerilerden biri olarak tanımlamakta ve okul yaşamındaki iletişimin %50-75’ini, günlük iletişimin ise %42’sini dinlemenin oluşturduğunu belirtmektedir (Aktaran; Kalaycı ve Temur, 2005, 53). Sarıçoban ise (1999), dinlemeyi, karşımızda konuşan insanları aksanları, şiveleri, vurgularıyla beraber anlama kabiliyeti olarak tanımlamaktadır. Calp (2004), dinlemeyi kişinin tercihinine bağlı, seçerek ve isteyerek algıladıkları olarak açıklamaktadır. Calp (2004), dinlemenin konuşma sırasında konuşanın, okuma sırasında okuyanın vermek istediği haber, bilgi, görüş ve düşünceleri tam olarak anlayabilme ve bunlara karşı zihnen tepkide bulunma çabası olduğunu, dinlemenin öğrenme ve bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olduğunu ama okullarımızda dinleme eğitiminin çoğu zaman ihmal edildiğini belirtmektedir (Calp, 2004, 260).

Cabrera ve Baza (2002), dinleme becerisinin öğrenciler tarafından en zor edinilen beceri olarak kabul edildiğini, bunun da olası nedenlerinden birisinin öğretmenler tarafından konuşmada geçen bütün kelimelerin anlamının öğrenciler tarafından bilinmesinin istenmesi olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin dinlediklerini anlayabilmeleri için konuşmada geçen her bir kelimenin anlamını bilmeye gereksinimleri yoktur. Cabrera ve Baza’ya (2002) göre dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin çok önemli rolleri vardır. Öğrencileri dinleme aktivitelerine katılmaları için teşvik etmek, cesaretlendirmek, dinleme aktiviteleri sırasında tahtaya yazı yazmak, çizmek gibi başka şeyler yaparak öğrencinin dikkatini dikkatini dağıtmamak, dinleme çalışmalarını sadece birkaç öğrenciyle değil tüm sınıfı katarak yapma gibi sorumluluklar hep öğretmenindir.

Doff (1998), konuşma becerisinin dinleme becerisine bağlı olduğunu, başarılı bir konuşma için kişilerin öncelikle konuşulanı anlamaları gerektiğini belirtmektedir. Doff (1998), konuşma İngilizcesini anlamamanın çok önemli olduğunu (radyo konuşmalarını, turistleri anlama vb), bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin normal hızla konuşan, anadili İngilizce olan kişileri dinlemeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Doff (1998), konuşma İngilizcesini dinlemenin İngilizce'deki kelime ve cümle yapısını öğrenmede de kolaylık sağlayacağını açıklamaktadır. Doff (1998), sınıfta dinleme becerisini geliştirmek için teyp kullanmanın yararlı olduğunu, öğrencilerin istedikleri zaman anadili İngilizce olan kişileri dinleyebileceklerini, ancak teypteki konuşmanın sınıf içindeki öğretmen konuşması gibi yüz yüze olmayacağından, özellikle mimik, jest gibi hareketleri öğrencilerin göremeyecekleri için zorlanacaklarını belirtmektedir.

Demirel (1999) ve Beare (2005), temel dil becerilerinden en zor gelişeninin dinleme becerisi olduğunu ve bu becerinin gelişmesi için sınıf içi çalışmalarda yeterince zaman ayrılmadığını belirtmektedir. Beare (2005), dinleme becerisinin zor gelişmesinin önemli bir sebebi olarak konuşmalarda çok fazla gramer kurallarına bağlı kalınmamasını, uygulamalı bir dil kullanılması nedeniyle öğrencilerin dinlediklerini anlamama endişesi duymalarını göstermektedir. Beare (2005), bu zorluğu aşmak için çok fazla dinleme alıştırmaları yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Demirel (1999), dinleme öğretiminde amacın öğrencilerin dildeki sesleri tanımasını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamak olarak açıklamaktadır (Demirel, 1999, 122).

McDonough (1995), devam eden bir konuşmada dinleyenin zamanı kontrolü altına alamadığını (Konuşma hızına, süresine konuşan karar veriyor) ve dinleme aktiviteleri sırasında dinleyenin aynı zamanda konuşmaya aktif olarak katılması gerektiğini ifade ediyor.

Nunan (1989), başarılı bir sözlü anlaşmanın temelini başarılı dinlemeye dayalı olduğunu ifade eder ve başarılı bir dinleme için doğala yakın dinleme aktivitelerine eğitim süresince ağırlık verilmesi gerektiğini, ancak başarılı dinlemeden sonra başarılı sözlü anlaşmanın gerçekleşebileceğini savunur (Nunan,1989, 32).

Özdemir (2005), sınıflarda dinleme becerisine önem verilmesi ve dinleme aktivitelerinin yapılmasının sebebini, çocukların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda başarılı olmaları ve doğru tepkiyi verebilmeleri olarak açıklamaktadır.

Ur (1998), sınıfta yapılan dinleme egzersizlerinin kişinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği durumlara yakın olması gerektiğini, bu durumda öğrencilerin daha çok motive olduklarını belirtmektedir. Hengirmen (2003) ise dinleme becerisinin geliştirilmesinde ses bantları ve video filmlerinin çok yararı olduğunu, uzman kişiler tarafından hazırlanan ses bantlarının sözcük ve tümce vurgularının öğrenilmesinde kullanılabileceğini belirtmektedir.

Anderson ve Lynch (1988), dinleme etkinliklerinde konunun öğrenci için bildik, açıklayıcı ve yeterli olmaması, konuşmalarda geçen cümle ve kelimelerin ifade biçimlerinin ve verilen bilginin organizasyonun bozuk olması durumlarında dinleme etkinliklerinin zorlaştığını belirtmektedirler (Aktaran: Nunan, 1998, 24).

Noonan (2005), yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde yaptığı çalışmada başarılı öğrencilerin %63.64'ünün günde bir saat veya daha fazla bir zamanı konuşma İngilizcesini dinlemeye ayırdıklarını, bu oranın başarısız öğrencilerde % 18.18 olduğunu açıklamaktadır. Ridgway (2000), uygulama yapmanın çok önemli olduğunu vurgulamakta ve sürekli dinleme pratiğinin yapılmasının diğer becerilerin de gelişmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Nitekim Büyükduman (2001), çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dinleme becerisine ait amaçların öğrencilere bir dönem içinde kazandırılmayacağı görüşünde olduklarını belirtmiş, bunun da nedenleri arasında araç-gereç eksikliğinin olduğunu, bu eksikliğin dinleme ve konuşma becerisini de etkilediğini ifade etmiştir.

Erginer (2004) ise ilköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tercihlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin işitme becerilerini kullanarak öğrenmeyi daha az tercih ettiklerini, bu beceriyi daha az tercih ettikleri için de daha az öğrendiklerini belirtmektedir.

İğrek (2001), çalışmasında öğretmenlerin programın dinleme becerisini kapsadığı konusunda, çoğunlukla kararsız görüş bildirdiklerini açıklamaktadır. İğrek, bu kararsızlığın nedenini yabancı dil öğretim programının hedeflerinin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yeterli görülmemesi olarak açıklamaktadır.

Harman (1999), ilköğretim okulları yabancı dil dersi programlarında karşılaşılan sorunları incelediği çalışmasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%80.73), dört dil becerisini bir bütün olarak bir arada öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Erginer (2004), dört dil becerisinin kazandırılmasında, öğretimin oyunla zenginleştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde çocukların kazanımının minimum düzeyde kalacağını, ayrıca temel dil becerilerinin sosyal yaşantılara yönelik bir içerikle kılavuzlanmasının öğrenmede kalıcılığı arttıracaklarını ifade etmektedir.

Tarcan (2004), çocukların dil öğrenim sürecinden esinlenen bazı yöntemlerde, yabancı dil öğrenim süreçlerinin şu şekilde sıralandığını belirtmektedir:

1. Dinleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazılı ifade

Tarcan (2004), dinleme işleminden sonra bilindiğinin aksine hemen konuşma işleminin gelmediğini, araya "içsel anlama" sürecinin girdiğini belirtmektedir. Wilson (2005), konuşma becerilerinin şartlar mükemmel dahi olsa dinleme becerilerinden bariz bir süre sonra gerçekleşeceğini açıklamaktadır. Tarcan'a göre (2004) konuşma

sürecinin başlaması için önce kişinin dinlediklerini anlaması, biriktirmesi gerekir. Bunun için yukarıdaki sıralama yerine şu sıralamayı kullanmak daha yerinde olur:

1. Dinleme
2. İçsel anlama
3. Konuşma
4. Okuma
5. Yazma (Tarcan, 2004, 9).

Tarcan (2004), bu sıralama göz önüne alındığında bazı öğretmenlerin öğrencilere yabancı dili yeterince dinlettirmeden ilk günden onlara konuşma öğretiyorum diye konuşmalarının yanlış olduğunu ifade etmektedir.

Çizelge 33. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf İçerisinde Yer Alan Diyalog Çalışmalarından Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Çocukların düşünce ve duygularına (Sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	21 3.8	235 42.3	252 45.3	48 8.6	14 2.8	342 69.0	134 27.0	6 1.2
2. Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da ret etme vb.) ağırlık verilmiştir.	39 7.0	170 30.6	293 52.7	54 9.7	8 1.6	272 54.8	197 39.7	19 3.8
3. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	43 7.7	174 31.3	285 51.3	54 9.7	6 1.2	202 40.7	266 53.6	22 4.4
4. Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyimlerini anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	67 12.1	278 50.0	172 30.9	39 7.0	14 2.8	296 59.7	168 33.9	18 3.6

Çizelge 34.Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf İçeriğinde Yer Alan Diyalog Çalışmalarından Hangisine Ne Sıklıkla Yer Verildiğine İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Çocukların düşünce ve duygularına (Sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	15 2.7	234 42.1	262 47.1	45 8.1	16 3.2	310 62.5	159 32.1	11 2.2
2. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	12 2.2	201 36.2	278 50.0	65 11.7	13 2.6	200 40.3	264 53.2	19 3.8

Çizelge 33'te, öğretmen ve müfettişlerin 4. sınıf içeriğinde yer alan diyalog çalışmalarından hangisine ne sıklıkla yer verildiğine ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin %3.8'i "**çocukların düşünce ve duyguları**"na diyalog çalışmalarında hiç yer verilmediğini, %42.3'ü az, %45.3'ü sık ve %8.6'sı da çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise %2.8'i "**çocukların düşünce ve duyguları**"na diyalog çalışmalarında hiç yer verilmediğini, %69'u az, %27'si sık ve %1.2'si ise çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 34 incelendiğinde, öğretmenlerin %2.7'si "**çocukların düşünce ve duyguları**"na diyaloglarda hiç yer verilmediğini, %42.1'i az, %47.1'i sık ve %8.1'i de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise %3.2'si "**çocukların düşünce ve duyguları**"na diyaloglarda hiç yer verilmediği, %62.5'i az, %32.1'i sık ve %2.2'si ise çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 33 incelendiğinde, öğretmenlerin %7'si diyalog çalışmalarında "**arkadaşlık ilişkileri**"ne hiç yer verilmediğini, %30.6'sı az, %52.7'si sık ve %9.7' si çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %1.6'sı ise diyaloglarda "**arkadaşlık ilişkileri**"ne hiç yer verilmediğini, %54.8'i az, %39.7'si sık, %3.8'i de çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 33 incelendiğinde, öğretmenlerin %7.7'si diyalog çalışmalarında “**günlük yaşam konuşmaları**”na hiç, %31.3'ü az, %51.3'ü sık ve %9.7'si de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %1.2'si ise “**günlük yaşam konuşmaları**”na diyaloglarda hiç yer verilmediğini, %40.7'si az, %53.6'sı sık, ve %4.4'ü de çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 34 incelendiğinde, öğretmenlerin %2.2'si diyalog çalışmalarında “**günlük yaşam konuşmaları**”na hiç yer verilmediğini, %36.2'si az, %50'si sık ve %11.7'si de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %2.6'sı ise “**günlük yaşam konuşmaları**”na diyaloglarda hiç, %40.3'ü az, %53.2'si sık, ve %3.8'i de çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Son olarak Çizelge 33 incelendiğinde, öğretmenlerin %12.1'i diyaloglarda “**bilgi alışverişi**”ne hiç yer verilmediğini, %50'si az, %30.9'u sık, %7'si de çok sık yer verildiğini belirtirken müfettişlerin %2.8'i diyaloglar içinde “**bilgi alışverişi**”ne hiç yer verilmediğini, %59.7'si az, %33.9'u sık ve %3.6'sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Power (2003), diyalogun yabancı dil öğretiminde bir tür ön öğretim tekniği olduğunu belirtmektedir. Power'a (2003) göre diyalogların dil öğretiminde kullanımının ilk amacı, öğrenilen dilin gramerinin kurallarını örneklerle ve uygulamalı olarak açıklamaktır. Power (2003), bu amacı gerçekleştirmek için diyalogun kullanılmasının nedenini, diyalogun dil ve gerçeğe yakın durumlar arasında önceden belirlenmiş bir metin ile sıkı bir bağ kurması olarak açıklamaktadır.

Power (2003), dil öğretiminde diyalog kullanımının ikinci amacını karşılıklı konuşmayı kolaylaştırması olarak açıklar. Power (2003), diyaloglar sayesinde öğrencilerin hedef dildeki telaffuz, vurgulama, tonlama gibi sesletim özellikleri ile selamlaşmalar, tanıştırmalar, deyimler, atasözleri, heyecan belirten sözler vb. gibi konuşmaya temel teşkil edecek yapıları doğal ortamda, yüz yüze, kolaylıkla öğrendiklerini ve hedef dili geliştirdiklerini ifade etmektedir.

İğrek'in (2001) çalışmasında, öğretmenlerin çoğu, programda eğitsel amaçlı tekerleme, şarkı, oyun gibi etkinliklere fazla yer verilmediğini belirtmektedirler. İğrek (2001), ilk defa yabancı dil dersi ile tanışan öğrenciler için bu tür aktivitelerin çok önemli olduğunu, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri için faydalı olacağını belirtmektedir.

Arıbaş ve Tok (2004), çalışmalarında yabancı dilin amaçlarını gerçekleştirmek üzere işlenen diyalogları anlama konusunda özel ilköğretim okulu öğrencilerinin resmi ilköğretim okulu öğrencilerine oranla daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Arıbaş ve Tok (2004), bu durumu, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin branş öğretmenleri olmaları (Resmi ilköğretim okullarında İngilizce derslerine giren öğretmenlerin çok farklı branşlardan geldikleri bu araştırmanın yöntem kısmında görülebilir) ve mesleki formasyona sahip olmaları ile açıklamışlardır.

4. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Öğretim Süreçlerinin Uygun Şekilde Düzenlenip Düzenlenmediğine İlişkin Öğretmen Ve Müfettiş Görüşlerini Yansıtan Yorumlar

Aşağıda çizelge 35'te dördüncü sınıf, çizelge 36'da ise beşinci sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretim süreçlerinin uygun şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 35. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	53 9.5	154 27.7	213 38.3	119 21.4	17 3.1	11 2.2	187 37.7	219 44.2	71 14.3	8 1.6
2. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	19 3.4	75 13.5	228 41.0	190 34.2	44 7.9	10 2.0	107 21.6	286 57.7	84 16.9	9 1.8
3. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	29 5.2	90 16.2	257 46.2	147 26.4	33 5.9	28 5.6	150 30.2	228 46.0	81 16.3	9 1.8
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	31 5.6	92 16.5	193 34.7	212 38.1	28 5.0	35 7.1	136 27.4	231 46.6	84 16.9	10 2.0
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirici, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	54 9.7	118 21.2	191 34.4	136 24.5	57 10.3	14 2.8	181 36.5	193 38.9	102 20.6	6 1.2
6. Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	34 6.1	150 27.0	192 34.5	131 23.6	49 8.8	12 2.4	165 33.3	226 45.6	81 16.3	12 2.4
7. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	84 15.1	118 21.2	164 29.5	142 25.5	48 8.6	37 7.5	167 33.7	205 41.3	78 15.7	9 1.8
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmelidir.	75 13.5	142 25.5	150 27.0	135 24.3	54 9.7	20 4.0	196 39.5	192 38.7	77 15.5	11 2.2
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayısı ve nitelik açısından yeterlidir.	106 19.1	157 28.2	183 32.9	91 16.4	19 3.4	22 4.4	165 33.3	240 48.4	62 12.5	7 1.4
10. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir.	124 22.3	164 29.5	148 26.6	93 16.7	27 4.9	32 6.5	221 44.6	171 34.5	64 12.9	8 1.6
11. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	100 18.0	145 26.1	197 35.4	95 17.1	19 3.4	20 4.0	176 35.5	210 42.3	83 16.7	7 1.4
12. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	106 19.1	149 26.8	194 34.9	98 17.6	9 1.6	25 5.0	177 35.7	212 42.7	76 15.3	6 1.2
13. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	65 11.7	163 29.3	167 30.0	144 25.9	17 3.1	14 2.8	166 33.5	224 45.2	83 16.7	9 1.8

Çizelge 36 Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Öçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Öçüde katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	43 7.7	174 31.3	215 38.7	106 19.1	18 3.2	12 2.4	211 42.5	193 38.9	74 14.9	6 1.2
2. Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	23 4.1	116 20.9	271 48.7	124 22.3	22 4.0	9 1.8	170 34.3	240 48.4	67 13.5	10 2.0
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	18 3.2	94 16.9	237 42.6	175 31.5	32 5.8	7 1.4	111 22.4	281 56.7	91 18.3	6 1.2
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	13 2.3	149 26.8	192 34.5	167 30.0	35 6.3	9 1.8	161 32.5	214 43.1	102 20.6	10 2.0
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirici, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	25 4.5	122 21.9	225 40.5	133 23.9	51 9.2	9 1.8	171 34.5	208 41.9	99 20.0	9 1.8
6. Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	19 3.4	162 29.1	200 36.0	152 27.3	23 4.1	11 2.2	175 35.3	215 43.3	87 17.5	8 1.6
7. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	22 4.0	116 20.9	224 40.3	143 25.7	51 9.2	11 2.2	144 29.0	240 48.4	89 17.9	12 2.4
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	86 15.5	147 26.4	173 31.1	109 19.6	41 7.4	40 8.1	148 29.8	198 39.9	101 20.4	9 1.8
9. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	45 8.1	159 28.6	180 32.4	127 22.8	45 8.1	16 3.2	157 31.7	228 46.0	84 16.9	11 2.2
10. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmelidir.	74 13.3	123 22.1	189 34.0	130 23.4	40 7.2	19 3.8	216 43.5	184 37.1	70 14.1	7 1.4
11. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	113 20.3	132 23.7	193 34.7	96 17.3	22 4.0	20 4.0	181 36.5	221 44.6	66 13.3	8 1.6
12. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir.	131 23.6	164 29.5	142 25.5	74 13.3	45 8.1	45 9.1	163 32.9	214 43.1	68 13.7	6 1.2
13. Haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan süre yeterlidir.	247 44.4	115 20.7	93 16.7	82 14.7	19 3.4	29 5.8	138 27.8	207 41.7	107 21.6	15 3.0
14. Eğitim durumu,sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	94 16.9	175 31.5	189 34.0	81 14.6	17 3.1	19 3.8	155 31.3	243 49.0	70 14.1	9 1.8
15. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	71 12.8	136 24.5	189 33.5	126 22.7	37 6.7	16 3.2	162 32.7	223 45.0	86 17.3	9 1.8

Çizelge 35'te 4.Sınıf İngilizce Programının "Öğretim Süreçleri"ne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerden en çok **"Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir."** (%51.8), **"Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir."** (%47.3) ve **"Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur."** (%45.9) ifadelerine katılmadıkları belirlenmiştir.

Çizelge 36'da 5. Sınıf İngilizce Programının "Öğretim Süreçleri"ne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili en çok **"Haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan süreler yeterlidir."** (%65.1) **"Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir."** (%53.1) ve **"Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur."** (%48.4) ifadelerine katılmadıkları görülmüştür.

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, bu aşamada ele alınmaktadır. Eğitim durumları, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 1999, 123). Ertürk (1979), eğitim durumlarının (a)hedefe, (b)öğrenciye göre olmasının yanında (c)ekonomik ve (d)diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir anlatımla, iyi bir eğitim durumu, öncelikle uğruna işe koşulduğu hedefe hizmet edici, aynı zamanda öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte tatmin edici ve ucuza mal edilirken istenmedik yan etkilerden de arınık olacaktır. Aynı zamanda başka yandaş yaşantılarla da etkileşim halinde olması gerekecektir.

Büyükduman (2001), İstanbul ilinde elli okulda yaptığı çalışmada, programda önerilen araç-gereçlerin sadece on dokuz okulda bulunduğunu belirtmiştir. Oğuz

(1999), çalışmasında öğretmen, yönetici ve velilerin yabancı dil öğretimi için mevcut donanımın çok yetersiz olduğunu belirttiklerini ifade etmektedir.

İğrek'in çalışmasında (2001), öğretmenlerin çoğunluğu programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin ulaşılabilirliğini yeterli bulmamaktadır. İğrek (2001), araç-gereçlerin öğrenme-öğretme ortamında hazır hale getirilmeyişini, kullanımlarının okullarda yaygınlaştırılmayışını, okulların araç-gereç bakımından yetersizliğini ve sınıf mevcutlarının fazla oluşunu, araç-gereçlerin ulaşılabilirliğine etki eden unsurlardan bazıları olarak açıklamaktadır.

Harman'ın (1999) çalışmasında, öğretmenlerin %37.93'ü İngilizce dersine ayrılan zamanın yeterli olduğunu belirtirken yarıdan fazlası ise zamanın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Büyükduman'ın (2001) çalışmasında da öğretmenlerin çoğu, İngilizce'ye ayrılan ders saatinin artırılması gerektiğini, bunun derste öğrenci etkinliğini arttıracacağını açıklamışlardır. Mersinligil'in (2002) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%76.3) programda İngilizce'ye ayrılan saatin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Orhan'ın (2001) çalışmasında, hem özel okul hem de resmi okulda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%79.2), İngilizce derslerine erken yaşlarda başlanması ve ders saatlerinin yoğunlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin müfettiş görüşleri incelendiğinde, "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında, müfettişlerin öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerden en çok "**Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşabilmektedir.**" (%51.1), "**Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.**" (%43.5) ve "**Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.**" (%41.2) ifadelerine katılmadıkları gözlemlenmektedir.

5. Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin müfettişlerin görüşleri incelendiğinde, "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında

müfettişlerin öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerden en çok **“Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.”** (%37.3), **“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.”** (%36.3) ve **“Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.”** (% 34.9) ifadelerine katılmadıkları görülmüştür.

Büyükduman'ın (2001) çalışmasında öğretmenlerin çoğu, programda önerilen öğretim yöntemlerinin ilköğretim birinci kademesinde İngilizce öğretimi için uygun olduğunu ama sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenler, programdaki örnek ders planındaki işleyişin kendilerine yeterince yol göstermediğini ve programda yer alan yöntemlerin kendilerine rehberlik etmediklerini düşünmektedirler.

Çizelge 35'te 4.Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerden en çok **“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.”** (%43.1), **“Programda yer alan eğitim durumları içerikle tutarlıdır.”** (%42.1), **“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.”** (%34.8) ifadelerine katıldıkları belirlenmiştir.

Çizelge 36'da 5.Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerden en çok **“Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.”** (%37.3), **“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.”** (%36.3), **“Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.”** (%34.9), ifadelerine katıldıkları görülmüştür.

İğrek'in (2001) çalışmasında, öğretmenler, programda yer alan eğitim durumları ile içeriğin tutarlı olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Mirici'nin (1999) çalışmasında yukarıda ortaya konan bulgunun aksine öğretmenlerin %42.48'i programda belirtilen öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 35'te 4.Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin müfettiş görüşleri incelendiğinde, "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" birlikte yorumlandığında müfettişlerin öğretim süreçleriyle ilgili en çok **"Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizce'yi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir."** (%21.8), **"Programda yer alan eğitim durumları içerikle tutarlıdır"** (%18.7) ve **"Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir."** (%18.7) ifadelerine katıldıkları gözlenmiştir.

Çizelge 36'da 5. Sınıf İngilizce Programının öğretim süreçlerine ilişkin müfettiş görüşleri incelendiğinde, "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" birlikte yorumlandığında, müfettişlerin öğretim süreçleriyle ilgili en çok **"Haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan süre yeterlidir."** (%24.6), **"Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir"** (%22.2) ve **"Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir."** (%22.6) ifadelerine katıldıkları belirlenmiştir.

İğrek'in (2001) çalışmasında öğretmenler, yukarıdaki müfettiş görüşlerinin aksine, programda eğitim durumlarında önerilen etkinliklerin öğrencilere İngilizce'yi yeterince sevdirci, öğrencileri eğitici ve eğlendirici nitelikte olmadığını belirtmektedirler.

Çizelge 37. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Ders Sınıf Programında Üzerinde Durulan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Dört Becerinin Geliştirilmesine Ne Sıklıkla Yer Vermektedir Sorusuna İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Okuma Becerisi	22 4.0	241 43.3	254 45.7	39 7.0	9 1.8	195 39.3	272 54.8	20 4.0
2. Yazma Becerisi	26 4.7	216 38.8	241 43.3	73 13.1	13 2.6	237 47.8	229 46.2	17 3.4
3. Konuşma Becerisi	44 7.9	281 50.5	188 33.8	43 7.7	23 4.6	303 61.1	153 30.8	17 3.4
4. Dinleme Becerisi	59 10.6	194 34.9	247 44.4	56 10.1	18 3.6	261 52.6	184 37.1	33 6.7

Çizelge 38. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf Öğretim Programında Üzerinde Durulan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Dört Becerinin Geliştirilmesine Ne Sıklıkla Yer Vermektedir Sorusuna İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Okuma Becerisi	35 6.3	194 34.9	256 46.0	71 12.8	5 1.0	197 39.7	266 53.6	28 5.6
2. Yazma Becerisi	20 3.6	234 42.1	244 43.9	58 10.4	8 1.6	224 45.2	246 49.6	18 3.6
3. Konuşma Becerisi	42 7.6	269 48.4	200 36.0	45 8.1	20 4.0	332 66.9	123 24.8	21 4.2
4. Dinleme Becerisi	50 9.0	167 30.0	237 42.6	102 18.3	31 6.3	228 46.0	198 39.9	39 7.9

Öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. sınıf İngilizce programında önerilen yöntem ve tekniklerde dört temel becerinin geliştirilmesine ne sıklıkla yer verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde:

Çizelge 37’de, 4. sınıf öğretmenlerinin %4’ü programda önerilen yöntem ve tekniklerde “**okuma becerisi**”nin geliştirilmesine hiç yer verilmediğini, %43.3’ü az, %45.7’si sık ve %7’si çok sık yer verildiğini, müfettişlerin % 1.8’i programda önerilen yöntem ve tekniklerde okuma becerisinin geliştirilmesine hiç yer verilmediğini, %39.3’ü az, %54.8’i sık ve %4’ü çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 38’de, 5. sınıf öğretmenlerinin %6.3’ü, müfettişlerin %1’i “**okuma becerisi**”nin geliştirilmesine programda belirtilen yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini; öğretmenlerin %34.9’u, müfettişlerin %39.7’si az yer verildiğini; öğretmenlerin %46’sı, müfettişlerin %53.6’sı sık; öğretmenlerin %12.8’i, müfettişlerin ise %5.6’sı programda belirtilen yöntem ve tekniklerde “okuma becerisi”ne çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 37’de, 4. sınıf öğretmenlerinin %4.7’si programda önerilen yöntem ve tekniklerde “**yazma becerisi**”nin geliştirilmesine hiç yer verilmediğini, %38.8’i az, %43.3’ü sık ve % 13.1’i çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise 2.6’sı yazma becerisinin geliştirilmesine yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, %47.8’i az, %46.2’si sık ve %3.4’ü de çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 38’de, 5. sınıf öğretmenlerinin %3.6’sı 5. sınıf İngilizce programında önerilen yöntem ve tekniklerde “**yazma becerisi**”ne hiç yer verilmediğini, %42.1’i az, %43.9’u sık ve %10.4’ü de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin %1.6’sı ise aynı beceriye 5. sınıf İngilizce programında önerilen yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, %45.2’si az, %49.6’sı sık ve %3.6’sı da çok sık yer verildiğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 37’de, 4. sınıf öğretmenlerinin %7.9’u programda önerilen yöntem ve tekniklerde “**konuşma becerisinin geliştirilmesine**” hiç yer verilmediğini, %50.5’i az, %33.8’i sık ve %7.7’si de çok sık yer verildiğini belirtirken bu oranlar aynı beceri için müfettişlerde %4.6 ile hiç, %61.1 ile az, % 30.8 ile sık ve %3.4 ile çok sık şeklindedir.

Çizelge 38'de, 5. sınıf öğretmenlerinin ve müfettişlerin "**konuşma becerisi**"ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %7.6'sı bu beceriye yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, 48.4'ü az, %36'sı sık, %8.1'i de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise % 4'ü aynı beceriye yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, %66.9'u az, %24.8'i sık ve %4.2'si de çok sık yer verildiğini bildirmişlerdir.

Aygün (1996), yabancı dil öğretiminin hemen hemen her kademesinde uygulanabilen konuşma öğretiminin daha çok ders esnasında kullanılan yöntem ve tekniklere dayandığını, özellikle soru cevap tekniğinin ve ikili grup çalışmalarının bu becerinin kazandırılmasında sıklıkla kullanıldığını vurgulamaktadır.

Çizelge 37'de, 4. sınıf öğretmenlerinin %10.6'sı programda önerilen yöntem ve tekniklerde "**dinleme becerisi**"nin geliştirilmesine hiç yer verilmediğini, % 34.9'u az, %44.4'ü sık ve %10.1'i çok sık yer verildiğini belirtirken, müfettişlerin %3.6'sı, yöntem ve tekniklerde aynı becerinin geliştirilmesine hiç yer verilmediği, %52.6'sı az, %37.1'i sık ve %6.7'si de çok sık yer verildiği görüşünü bildirmişlerdir.

Çizelge 38'de 5. sınıf öğretmenlerinin ve müfettişlerin "**dinleme becerisi**"ne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %9'u "**dinleme becerisi**"ne programda önerilen yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, %30'u az, %42.6'sı sık, %18.3'ü de çok sık yer verildiğini; müfettişlerin ise %6.3'ü aynı beceriye yöntem ve tekniklerde hiç yer verilmediğini, %46'sı az, %39.9'u sık ve %7.9'u da çok sık yer verildiğini belirtmişlerdir.

Yöntem, öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıklı yoldur (Oğuzkan, 1985, 72). Demirel (1994) ise yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlar (Demirel, 1994, 141). Hesapçioğlu (1994), yöntemi amaca giden yol, başka bir anlatımla, düşünülmüş ve planlanmış bir hareket

biçimi olarak tanımlar. Buna göre ders yöntemi, dersin amacını ve görevini emin bir şekilde ve en iyi yolla yerine getirmek için düzenlenmiş hareket biçimidir (Hesapçioğlu, 1994, 142).

Kısakürek (1983), yöntemleri içerikten ayırmanın güç olduğunu, birinin bittiği yerde diğerinin başladığını belirtmektedir. Örneğin öğrencilerin bazı şekiller üzerinde tartışırken öğretmenin veya öğrencilerin bu şekiller hakkında sordukları sorular içeriği ilgilendirirken yapılan tartışma, yöntemleri ilgilendirir (Kısakürek, 1983,233). Kısakürek (1983), yöntemlerin programın en göze batan, en belirgin elemanı olduğunu, öğrencilerin çoğunun bir programı amaçları ve içeriği yönünden değil, yöntemleri yönünden değerlendirmeye çalıştıklarını ifade etmektedir.

Yöntem belirlenirken dersin amaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Farklı dersler için farklı yöntemler kullanılabileceği gibi, bir ders saati içinde, bir konunun öğretiminde birden fazla yöntem de kullanılabilir. Öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeyi sağlamak için birer araçtır. Bu araçların başarısı, kullananın onu kullanma becerisine bağlıdır. Kullandığı yöntem ve tekniklerin içini dolduracak ve onlara ruh verecek olan öğretmenin kendisidir (Özden, 1999, 150).

İşman ve Eskicumalı (1999), Büyükkaragöz ve Çivi (1996), öğretmenin yöntem seçiminde göz önüne alacağı faktörleri şu şekilde belirtmektedirler: (a)öğrenci grubunun büyüklüğü, (b) dersin veya konunun büyüklüğü, (c) zaman ve fiziksel imkanlar, (d) maliyet, (e) öğretmenin yöneme yatkınlığı, (f) öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar (İşman ve Eskicumalı, 1999, 102-103, Büyükkaragöz ve Çivi,1996, 73).

Nicholls (1972), amacın içeriği, içeriğin de öğrenciyi, kurumsal olanakları ve çevreyi etkilediğini belirtmektedir. Bütün bunlar ise seçeceğimiz yöntemleri etkileyecektir. Hangi yöntemin belli amaçları gerçekleştirmeye en uygun yöntem olduğunu, o yöntemi seçme ve uygulama aşamasında saptamak güçtür. Bu, ancak değerlendirme aşamasından sonra ortaya çıkabilir. Çünkü değerlendirme ile

kullandığımız yöntemin ne gibi sonuçlar verdiğini görme olanağı vardır. (Aktaran: Kısakürek, 1983, 234).

İğrek'in (2001) çalışmasında öğretmenlerin çoğu, programda yer alan öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin dört temel dil becerisini geliştirmedeki yeterliliğine ilişkin olarak kararsız görüş bildirmişlerdir. İğrek (2001) bu durumun sebebini programda dört dil becerisinin kazandırılmasını sağlayacak hedeflerle yöntemlerin bağlantısının açık bir şekilde ifade edilmemesi ve öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklinde açıklamaktadır.

Son yıllara kadar yabancı dilde öğretim yapan okullardan mezun olanların sadece dil bildikleri için hiçbir formasyona sahip olmadan dil öğretmeni olarak atanmaları da ortaya çıkan bu sonuçların bir nedenidir. Bu durum, bu çalışmanın yöntem ve teknikler bölümündeki öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarını gösteren çizelgeden daha iyi görülebilir.

Çizelge 39. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Dramatizasyon	18 3.2	175 31.5	258 46.4	105 18.9	111 22.4	282 56.9	91 18.3	12 2.4
2. Canlandırma	28 5.0	198 35.6	231 41.5	99 17.8	121 24.4	263 53.0	102 20.6	10 2.0
3. Tekrarlama	10 1.8	49 8.8	237 42.6	260 46.8	12 2.4	223 45.0	225 45.4	36 7.3

Çizelge 40. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Dramatizasyon	13 2.3	152 27.3	253 45.5	138 24.8	112 22.6	288 58.1	89 17.9	7 1.4
2. Canlandırma	22 4.0	198 35.6	232 41.7	104 18.7	98 19.8	258 52.0	128 25.8	12 2.4
3. Tekrarlama	13 2.3	69 12.4	203 36.5	271 48.7	16 3.2	251 50.6	190 38.3	39 7.9

Öğretmen ve müfettişlerin 4.ve 5. Sınıf İngilizce programında belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerinin ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde:

Çizelge 39'da, 4. sınıf öğretmenlerinin %3.2'si "**dramatizasyon**"u hiç kullanmadığını, %31.5'i az, %46.4'ü sık ve %18.9'u da çok sık kullandığını belirtmiştir. Müfettişler ise aynı yöntemi öğretmenlerin %22.4'ünün hiç kullanmadığını, %56.9'unun az, %18.3'ünün sık ve %2.4'ünün de çok sık kullandığını açıklamışlardır.

Çizelge 40'ta, 5. sınıf öğretmenlerinin %2.3'ü "**dramatizasyon**"u hiç kullanmadıklarını, %27.3'ü az, %45.5'i sık ve %24.8'i de çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler ise aynı yöntemi öğretmenlerin %22.6'sının hiç kullanmadığını, %58.1'inin az, %17.9'unun sık ve %1.4'ünün de çok sık kullandığını açıklamışlardır.

Çilenti (1988), dramatik yaşantıların istenildiği anda yaşanılmayacak olayların öğrencilerin kendileri tarafından yaşanarak temsil edilmesiyle edinilen yaşantılar olduğunu, bir cisim için model ne ise bir olay için de dramatik etkinliklerin o olduğunu belirtmektedir. Aytaç (2005) dramatizasyonu, duygu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasıyla edinilen yaşantılar olarak tanımlar. Üstündağ (1994)

ise eğitimde dramayı, bir sözcüğü, kavramı, davranışı, tümceyi, düşünceyi, yaşantıyı veya olayı tiyatro tekniklerinden, yararlanarak oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırma olarak açıklar (Üstündağ, 1994, 47). Dramatik etkinliklerle yaşantı edinmede, mimikler, jestler, vücut hareketleri, ve sesler iletişim aracı olarak kullanılır (Çilenti, 1988, 65). Ayrıca Çilenti (1988), olayların çocukların bizzat oynadıkları kukla, karagöz gibi araçlarla dramatik yaşantılar kazandıracağını açıklamaktadır.

Aytaş (2003) ise drama yöntemini daha çok örnek bir tutum, durum, sorun ya da olayın iki veya daha fazla öğrenci tarafından sınıf önünde canlandırılması olarak açıklamaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin hissederek ve deneyim kazanarak öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Öğrenciler, yeni bir kimliğe bürünerek başkalarının hislerini, düşüncelerini anlama ve onların davranışlarını değerlendirme imkânına sahip olur. Canlandırılan olaylar, gerçek olabildiği gibi, hayale dayalı da olabilir.

Gasporro ve Falletta (1994), drama yönteminin çok sayıda duyuya hitap ettiğini, dilin kazandırılması sırasında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerinin dikkate alındığını belirtmektedirler. Gasporro ve Falletta (1994), bu yöntemde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden diğer yöntemlere göre daha fazla sorumluluk taşıdıklarını ama bunun öğretmenin görev ve sorumluluklarını azaltmadığını açıklamaktadırlar. Gasporro ve Falletta (1994), öğretmenin bu yöntemde, uygun bir sınıf atmosferi yaratmak, öğrencilerin aktivitelere katılmalarını sağlamak, öğrencilerin ilgisini derse çekmek ve onlarla karşılıklı etkileşime girmek gibi sorumlulukları olduğunu sıralamaktadırlar.

Demirel (2003), öğrencilerin drama tekniği ile hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrendiklerini belirtmekte ve dramanın dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Demirel (2003), drama yardımıyla öğrenilen dilin sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanılacağını, ayrıca dramanın problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirdiğini açıklamaktadır. Koç ve Dikici (2003), dramanın sadece devinışsel ve duyuşsal alanlara yönelik öğretimi değil aynı zamanda bilişsel alanlara yönelik öğretimi de gerçekleştirdiğini ifade etmektedirler.

Rosberg (2004), rol oynama ve dramatizasyonun dil becerilerinin gelişmesinde eğlenceli bir yol sağlayacağını, öğretmenlerin sınıf içinde basit aksesuarlar, kitaplar, kuklalar, oyuncaklar vb. materyalleri bulundurmalarının yararlı olabileceğini açıklamaktadır. Önder (2000), dramanın her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri ve fantezileri açığa çıkarıp geliştireceğini belirtmektedir. Pehlivan (2005) ise dramanın çocukların bireysel deneyimlerinin gelişmesine katkı sağlamakla birlikte onların duygularını, davranışlarını, fikirlerini de geliştireceğini açıklamaktadır. Karaoğlu (2003), eğitimde drama kullanımının, çocuğun öğrendiği şeyleri tamamen kendi akıl ve hayal gücü süzgecinden geçirmesini sağladığını belirtmektedir. Çocuk bu yolla anladıklarını kendi kelimeleriyle, öğrendiği şeyin onda yarattığı çağrışımlara dayanarak ifade eder. Bu öğreti şeklinin bir insan hayatında yaratacağı etki çok açıktır. Kişi kendi duygu ve düşüncelerini fark edip tanıyarak, tıpkı üç boyutlu masal kitaplarının hikayeyi gözümüzde canlandırması gibi, hayatı tüm duyularıyla algılayıp her yönüyle görebilecek, her anını kendisi için yaşanır kılmayı bilecektir (Karaoğlu, 2003, 18).

Önder (1999), drama etkinliklerini, programına ve planına dahil etmek isteyen bir öğretmenin ilk yapması gereken şeyin genel ve özel eğitim amaçları ile uygulamak istediği etkinliklerin uyuşup uyuşmadığını gözden geçirmesi olduğunu belirtmektedir. Eğitimin genel ve özel amaçları ile tutarlı olmayan etkinlikler yarar sağlamak yerine, çocuklar için karıştırıcı ve zorlayıcı olabilir.

İlhan (2001), drama yöntemine kişi açısından bakmakta ve bu yöntemin bireye kazandırabileceklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. Birey hem kendini hem de karşısındakini tanıyabilir. Farklı duygu ve düşünceler üretebilir, bu duygu ve düşünceleri sanal ortamda yayabilir, bunları paylaşabilir.
2. Kişi farklı kişiler ve ortamlarda kendini sınama fırsatı bulur ve gözlemler. Böylece kişinin kendisine olan güveni artar.
3. Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıyan drama yöntemi ile kişi duyu, duyum, algı konusunda deneyim sahibi olabilir.
4. Kişinin dil becerisi gelişir.
5. Hayal kurma gücü gelişir.

6. Estetik duyarlılığı artar ve sanatsal beklentileri olumlu gelişir (İlhan, 2001,152).

Yüksel (1996), dramtizasyonun, bütün derslerde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dersi pekiştirici, derse renk katıcı, öğrencinin derse aktif olarak katılımı ve kendi inisiyatifi kullanma açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunların yanı sıra Yüksel (1996), dramtizasyonun öğrencinin bazı olaylara eleştirel açıdan yaklaşımını sağlayıp psikolojik bir rahatlama meydana getireceğini vurgulamaktadır.

Yüksel (1996), dramtizasyonun dil öğretiminde üç aşamada uygulandığı açıklamaktadır. Bunlar:

1. **MİM**: Konuşmaya zemin olmak üzere yapılan sözsüz hareketlerdir. Dil öğretimi sırasında basit eylemleri anlatmak için uygulanır (ör. yeme, içme, kesme, kızma vb).
2. **BENZETİM (SİMİLASYON)**: Öğrencilerin kendilerine verilen rolleri uygulamasıdır. Bu öğeyle öğrenci çeşitli sorunlarını da ortaya koymuş olur. Öğrenilen dilin içinde bulunduğu toplumsal çevreyi sınıfa getirme benzetimle mümkündür.
3. **OYUNLAŞTIRMA (ROL PLAY)**: Öğrencilerin kendileri ya da diğer insanlarla ilgili olarak düş gücünü harekete geçirip yaptıkları eylemlerdir. Dramanın “Haydi! Yapar gibi davranalım” temelini oluşturur. Öğrenciye daha çok fantezi olanağını verir (Yüksel, 1996, 22).

Dobson (1987), rol oynamanın (Rol Play), öğrencileri öğrendikleri yeni yapı, kural ve sözcükleri kullanmaya teşvik eden bir araç olduğunu ifade eder (Aktaran: Tuncay, 1996, 8). Dobson (1987), bir öğrencinin verilen herhangi bir rolde aktif görev almasını sağladığımızda kendine güveninin artacağını ve gerçekte sözlü iletişim kurmasını engelleyen asıl endişenin azalacağını savunmaktadır. Daha da önemlisi, oyun çalışmasına katılan öğrencinin rolünü üstlendiği karakteri canlandırdığından, kendisinin yapacağı hatalardan kurtulmuş olacağını vurgulamaktadır (Aktaran:Tuncay,1996, 9).

Yüksel, dramtizasyonun daha etkili olabilmesi için öğretmenin ders öncesi aşağıdaki hazırlıkları yapması gerektiğini belirtmektedir:

1. Hedef tespit edilmeli. Öğretimde ek bilgi mi, yoksa beceri mi amaçtır?
2. Dramatizasyon için yeterli araç-gereç var mıdır? TV, video ve teybin yanı sıra öğretmenin resim çizmesi, öğretimde oyun, rol kartları gibi materyallerin kullanılması.
3. Dramatizasyon için yeterli zaman belirlenmeli. Öğrencinin bu etkinlik sırasında edineceği bilgiye hazır olup olmadığı belirlenmeli (Yüksel, 1996, 23).

Aytaç (2005), dramatizasyonun birçok dersin öğretiminde rahatlıkla kullanılabileceğini, ayrıca sahne kostümü gibi zengin araç-gereç kullanımına gerek duyulmayacağını belirtmektedir. Dramatizasyonun öğretmenlere ve öğrencilere getireceği yararlarından bazıları şunlardır:

- ✓ Birçok duyu organını harekete geçirdiği için etkili ve kalıcı bir öğrenme ortamı oluşmasına olanak sağlar.
- ✓ Öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına olanak sağlar.
- ✓ Zaman ve mesafe yönünden ulaşılamayan olay ve durumların yaşanır hale getirilmesini, incelenmesini sağlar.
- ✓ Karmaşık ve öğrenci tarafından anlaşılması güç olayları, anlaşılır hale getirir.
- ✓ Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir.
- ✓ Soyut olay ve durumları somutlaştırır, onların kavranmasını kolaylaştırır.
- ✓ Öğrencilere eğlendirici bir ortam yaratarak öğrenmeye karşı motive eder.
- ✓ Öğrencilere empati becerisi kazandırır
- ✓ Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, toplumsallaşmasını sağlar vb. (Aykaç, 2005, 151-152).

Yüksel (1996) ise eğitimde dramatizasyonun sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Oyunlaştırma aracılığıyla geniş bir deneyim olanağı sınıfa taşınır. Böylece öğrencilerimizi konuşma yetenekleri konusunda herhangi bir durum için eğitebiliriz.
2. Oyunlaştırma, öğrencileri kullanılmak için gerekli oldukları durumlara sokar ve dil öğretim programlarında sıkça ihmal edilen sosyal ilişki çalışmalarının gerekli olan kullanım şekillerini geliştirir. Birçok öğrenci, dilin sadece bir kişiden diğerine belirli bilgi aktarımı olduğuna inanır. Oyunlaştırma ile alt düzeyde bulunan sosyal beceriyi yapılaştırmak mümkündür.
3. Bazı kişiler yaşamlarındaki gereklilikten dolayı yabancı dil öğrenirler (iş adamları, seyahat edenler, medeni birliktelikler vb). Bu tür öğrenciler için oyunlaştırma, gerçek yaşam için yararlı olacak bir provadır. Bu, onlara sadece söz varlığı ve deyim edinimi kazandırmaz. Çeşitli durumlarda iletişimin nasıl olacağını da öğretir.

4. Oyunlaştırma pek çok utangaç öğrenciye bir maske sağlayarak onlara yardım eder. Oyunlaştırma ile kendi kişilikleri ima edilmediği için kendilerini daha özgür ve rahat hissederler. Bunun yanı sıra öğrencilerin çeşitli olaylara eleştirel yaklaşarak psikolojik rahatlamasını sağlar.
5. Belki de oyunlaştırma kullanımının en önemli nedeni her şeyden önce eğlenceli olmasıdır. Öğrenciler bir kez kendilerinden ne beklediğini anladıklarında düş güçlerini harekete geçirirler. Bu durumda eğlence otomatikman daha kolay bir öğrenme sağlar.
6. Oyunlaştırma, dil öğrenenlerde akıcılık sağlayan iletişim tekniklerindedir. Sınıfta birlik ve motivasyon sağlar. Öğretmen-öğrenci arasındaki sorumluluk duygusunu paylaşmada cesaretlendiricidir. Bu tekniği kullanan öğretmenler, uygun oyunlaştırma alıştırmalarıyla çeşitli ihtiyaçlara cevap verebilirler (Yüksel, 1996, 23-24).

Çizelge 39'da, 4. sınıf öğretmenlerinin %5'i "**canlandırma tekniği**"ni hiç kullanmadıklarını, %35.6'sı az, %41.5'i sık ve %17.8'i de çok sık kullandıklarını belirtirken bu oranlar müfettişlere göre %24.4 ile hiç, %53 ile az, %20.6 ile sık ve %2 ile çok sık şeklindedir.

Çizelge 40'ta, 5. sınıf öğretmenlerinin %4'ü "**canlandırma tekniği**"ni hiç kullanmadıklarını, %35.6'sı az, %41.7'i sık ve %18.7'si de çok sık kullandıklarını belirtirken bu oranlar müfettişlere göre %19.8 ile hiç, %52 ile az, %25.8 ile sık ve %2.4 ile çok sık şeklindedir.

Canlandırma, programda belirtildiği gibi ayrı bir öğretim tekniği değil aksine drama tekniğinde izlenilmesi gereken bir aşamadır. Adıgüzel (2005), bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği oluşum çalışmalarının canlandırma aşamasında gerçekleştiğini açıklamaktadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır canlandırma. Dramadaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler, bu aşamadaki canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2005, 3).

Aytaş (2003), öğretmenlerimizin bir olay ve durumu ders içerisinde anlatırken canlandırma yönteminden yararlanması, beden dilini etkili olarak kullanması gerektiğini belirtmektedir. Aytaş'a göre (2003), etkili beden dilinde, göz hareketleri,

mimikler (yüz hareketleri), el, kol, bacak ve diğer vücut hareketlerinin yanında kişiler arasındaki mesafeler, oturuş düzeni de önemlidir.

Bu açıklamalar ışığında , yabancı dil öğretiminde özellikle kelimelerin anlamını öğrenciye verirken dramadan ve canlandırmadan yararlanmak hem öğrenciler hem de öğretmenler için çok faydalı olacaktır. Bu teknikler öğretimde kalıcılığı sağlayacağı gibi, ilgi ve motivasyonu artırıp uzun dönemde zamandan da tasarruf sağlayacaktır. Ancak Mersinlilgin (2002) çalışmasında ortaya konan bulgulara göre öğretmenlerin yarısı, özellikle diyalog çalışmaları yaparken canlandırma tekniğinden yararlanmamaktadır.

Çizelge 39'da, 4. sınıf öğretmenlerinin %1.8'i "**tekrarlama tekniği**"ni hiç kullanmadıklarını, %8.8'i az, %42.6'sı sık ve %46.8'i de çok sık kullandıklarını ifade ederken, müfettişlerin %2.4'ü bu tekniğin öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını, %45'i az, %45.4'ü sık ve % 7.3'ü de çok sık kullanıldığını belirtmişlerdir.

Çizelge 40'da, öğretmenlerin %2.3'ü "**tekrarlama tekniği**"ni hiç kullanmadıklarını, %12.4'ü az, %36.5'i sık ve %48.7'si de çok sık kullandıklarını ifade ederken, müfettişlerin %3.2'si bu tekniğin öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını, %50.6'sı az, %38.3'ü sık ve % 7.9'u da çok sık kullanıldığını belirtmişlerdir.

Tura (1983), yöntemin amacının dil öğrenmede sözlü ya da yazılı uyarılara önceden düşünmeden (otomatik) karşılıklar verebilecek düzeyde, anadili gibi yetenekler geliştirmek olduğunu açıklamaktadır. Sözer (2003), yöntem kavramının genel olarak "Nasıl öğretilim?" sorusuna yanıt vermek üzere, eğitimde belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek için içeriğin kazandırılmasında yararlanılacak öğretim biçimini ortaya koyduğunu ve herhangi bir öğrenmeyi sağlamada, birden çok yöntemden yararlanmanın olası ve gerekli olduğunu belirtmektedir.

Harman (1999), yaptığı çalışmada yabancı dil dersinde öğretmen ve öğrencilere en çok kullanılan öğretim yöntemlerini sormuş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- a. Öğretmenlerin %10.34'ü her zaman, %72.41'i zaman zaman canlandırma yöntemini kullandıklarını, %34.48'i ise hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10.93'ü öğretmenlerinin her zaman, %36.45'i zaman zaman "canlandırma" tekniğini kullandığını, %52.60'ı da hiçbir zaman bu tekniği kullanmadığını açıklamışlardır.
- b. Öğretmenlerin %10.34'ü "gösteri" yöntemini her zaman, %55.17'si zaman zaman kullandıklarını açıklarken, %34.48'i hiçbir zaman kullanmadıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin ise %11.71'i öğretmenlerinin gösteri tekniğini her zaman, %26.30'u zaman zaman kullandığını, %34.48'i de hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
- c. Bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en çok kullanılan yöntemin "grup çalışması" olduğu, bunu sırasıyla "anlatım", "eğitsel oyunlar", "soru-cevap", "gösteri", "canlandırma", "ezberleme" ve "rol yapma" yöntemlerinin izlediğinin altı çizilmektedir (Harman, 1999, 49-50).

Ayrıca, Harman'ın çalışmasında (1999), öğrenciler, en çok "soru cevap" (%52.60), "anlatım" (%49.48) ve "grup çalışması" (%41.40) yöntemleri ile ders işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bu oran "canlandırma" yöntemi için %32.55, "gösteri" yöntemi için ise %24.48'dir.

Arıbaş ve Tok (2004), özel ve resmi ilköğretim okullarında soru cevap tekniğinin en sık kullanılan teknik olduğunu ve bunu sırasıyla canlandırma, anlatım, rol yapma-drama, ezberletme, eğitsel oyunlar ve gösterinin takip ettiğini belirtmektedirler.

Çizelge 41. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf Öğretim Programında Belirtilen Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Resimler	23 4.1	109 19.6	237 42.6	187 33.6	86 17.3	277 55.8	121 24.4	12 2.4
2. Şimşek kartlar	115 20.7	246 44.2	155 27.9	40 7.2	137 27.6	264 53.2	86 17.3	9 1.8
3. Yazı tahtası	10 1.8	48 8.6	167 30.0	331 59.5	65 13.1	127 25.6	193 38.9	111 22.4
4. Duvar panosu	139 25.0	212 38.1	143 25.7	62 11.2	117 23.6	289 58.3	77 15.5	13 2.6
5. Slayt	340 61.2	132 23.7	55 9.9	29 5.2	181 36.5	240 48.4	71 14.3	4 0.8
6. Kumaş kaplı tahta (Bülten tahtası)	329 59.2	138 24.8	76 13.7	13 2.3	154 31.0	257 51.8	79 15.9	6 1.2

Çizelge 42. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf Öğretim Programında Belirtilen Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkta Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Şimşek kartlar	107 19.2	221 39.7	186 33.5	42 7.6	133 26.8	236 47.6	119 24.0	8 1.6
2. Yazı tahtası	29 5.2	46 8.3	154 27.7	327 58.8	45 9.1	148 29.8	177 35.7	126 25.4
3. Duvar panosu	132 23.7	240 43.2	146 26.3	38 6.8	116 23.4	288 58.1	81 16.3	11 2.2
4. Slayt	338 60.8	159 28.6	46 8.3	13 2.3	216 43.5	198 39.9	72 14.5	10 2.0
5. Kumaş kaplı tahta (Bülten tahtası)	321 57.7	157 28.2	60 10.8	18 3.2	191 38.5	219 44.2	77 15.5	9 1.8

Çizelge 41’de öğretmen ve müfettişlerin 4. sınıf programında belirtilen araç-gereçlerin ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %4.1’i “**Resimleri**” hiç kullanmadıklarını belirtirken, bu aracı çok sık kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %33.6’dır. Müfettişler ise “**Resimleri**”leri öğretmenlerin

%17.3'ünün hiç kullanmadığını, %2.4'ünün de çok sık kullandığını belirterek öğretmen ve müfettişler arasında bu aracın kullanımına dair zıt görüşlerin olduğunu göstermişlerdir.

Kinder (1973), resmi, iletişim kurmada görsel ve evrensel bir dil, en düşük maliyetli ve en çok elde edilebilen bir araç olarak tanımlamaktadır. Kinder (1973), çocukların resim ile okula gelmeden çok önce tanıştıklarını ve resimleri sevdiklerini, bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri öğrenme ünitesine motive etmek ve anlatılanları daha anlamlı ve görsel kılmak için resimleri kullandıklarını ifade eder. Tarcan (2004), yabancı dil ders kitaplarındaki resimlerin temel işlevinin yabancı dildeki mesajın algılanmasını kolaylaştırmak olduğunu, resimlerin yabancı olduğumuz kelimeleri bize anlatan görsel tasarımlar olduğunu ifade etmektedir. Tarcan (2004), dilsel göstergelerle, görsel göstergeler arasındaki bu olumlu etkileşimin anlamsız olan kelimeleri anlamlı kıldığını açıklamaktadır. Tarcan (2004), ayrıca resimlerin yabancı dilde verilen mesajın anlaşılmasını kolaylaştırma işlevinin yanında, genel olarak düşünüldüğünde, her türlü öğrenmede olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de resmin öğrenciyi motive ettiğini, üst üste yığılmış dilsel yapılar arasındaki bir resmin öğrenciyi heyecanlandıracağını belirtmektedir. Özden (1997), resmin kullanım özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Öğrencinin yaşına uygun ve mesaj net olmalıdır,
- ✓ Yeterli büyüklükte ve kaliteli baskıya sahip olmalıdır,
- ✓ Güncel ve gerçek bir durumu sınıfa getirmelidir,
- ✓ Bir konuya giriş yapmak, bir konuyu desteklemek veya özetlemek için kullanılabilir,
- ✓ Okumayı görsel olarak destekleyerek yanlış anlamaları düzeltebilir,
- ✓ Ucuz ve kolaydır,
- ✓ Hareketsizdir,
- ✓ Sıradan bir resim ilgi çekmez,
- ✓ Bazı konuları resimlemek zordur (Özden, 1997, 167-168).

Mersinligil'in (2002) çalışmasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çoğu resimlerin çok fazla kullanılmadığını belirtmişlerdir. Mersinligil (2002), yabancı dil öğretiminde, özellikle başlangıç düzeyindeki çocuklar için görsel araçların çok önemli olduğunu; öğrenilen sözcüklerin anlamını pekiştirmek, telaffuzunu geliştirmek,

öğrencileri güdülemek ve dersi daha eğlenceli kılmak için resim kullanmanın önemini vurgulamaktadır.

Çizelge 41’de, 4. sınıf öğretmenlerinin %59.5’i programda önerilen araçlardan olan “**yazı tahtası**”nı çok sık kullandıklarını, %1.8’i de hiç kullanmadıklarını belirtirken müfettişler, öğretmenlerin % 22.4’ünün aynı aracı çok sık kullandığını, %13.1’inin de hiç kullanmadığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 42’de ise, 5. sınıf öğretmenlerinin ve müfettişlerin sınıf içinde en çok kullanıldığını belirttikleri araç, “**yazı tahtası**” olmuştur. Öğretmenlerin %58.8’i, müfettişlerin ise % 25.4’ü bu aracın çok sık olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Doff (1998), kara tahtanın yabancı dil öğretiminde özel bir hazırlık gerektirmeden birçok amaç için (yeni kelimeleri yazmada, hecelemeyi göstermede, alıştırmaları yazmada, resim çizmede) kullanılabilen, en kullanışlı materyallerden biri olduğunu belirtmektedir. Doff (1998), birçok öğretmenin tahtayı sadece yazı yazmak için kullandığını, halbuki tahtaya çizilecek basit resimlerin hem öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracaklarını hem de bir kelime ya da durum hakkında bilgi vermede kullanılacak en iyi yollardan biri olacağını açıklamaktadır (Doff, 1998, 50).

Yanpar (2005), tahta kullanmanın en önemli avantajının ders esnasında anlık materyal üretilmesi olduğunu ifade etmektedir. Anlık işlemleri göstermede, ana noktaları vurgulamada, özetlemede, görsel zenginlik sağlamada, özellikle dönüt ve düzeltme işlemleri için yazı tahtası’nın önemi büyüktür (Yanpar, 2005,94).

Çizelge 41’de görüldüğü gibi öğretmenler, 4. sınıf programında belirtilen araçlardan “**Slayt**” (%61.2) ve “**Kumaş kaplı tahta**”yı (%59.2) hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Müfettişlere göre de öğretmenlerin %36.5’i “**Slayt**”ı ve %31’i “**Kumaş kaplı tahta**”yı hiç kullanmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bu araçları ve kullanım alanlarını yeterince bilmemesinden, bu araçların okullarda yeterince bulunmamasından veya temininde zorluklar olmasından kaynaklanabilir.

Çizelge 42’de, öğretmen ve müfettişlerin 5. sınıf programında belirtilen araç-gereçlerin ne sıklıkla kullanıldığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %60.8’i, müfettişlerin ise %43.5’i sınıf içinde “**Slayt**”ların, öğretmenlerin %57.7’si ve müfettişlerin %38.5’i de “**Kumaş kaplı tahta**”ların hiç kullanılmadığını belirtmişlerdir. Bunların dışında, öğretmenlerin %23.7’si “**Duvar panolarını**” sınıfta hiç kullanmadıklarını belirtirken, müfettişlerin %26.8’i “**Şimşek kart**”ların sınıfta öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

Binbaşıoğlu (1974), aracı (alet), herhangi bir işi yapmak veya anlamak için kullanılan ve sürekliliği olan bir şey olarak tanımlar. Gereç (malzeme) ise bir işi yapmakta kullanılır. Binbaşıoğlu, araç gereç arasındaki farkı, gerecin bir işi yaptıktan sonra tükenmesi olarak açıklamaktadır (Binbaşıoğlu, 1974, 76).

35mm’lik kameralarla çekilmiş renkli ya da renksiz filmlerin pozitif olarak banyo edilmiş ve kesilerek 5x5cm’lik mukavva ya da plastik çerçevelere yerleştirilmiş olanlarına slayt (dia) denilmektedir. Bunlar slayt projektörü denilen özel projektörle bir perdeye yansıtılır, kalabalık bir sınıfın yararlanması için sunulabilir (Çilenti, 1988, 84). Çilenti, eğitimde slayt kullanmanın yararlarını şöyle belirtmektedir:

- ✓ Bir sürecin aşamalar halinde öğretilmesi olanağını verir,
- ✓ Küçük cisimlerin büyütülerek doğal renkleriyle incelenmesi olanağını verir,
- ✓ Kullanılması kolay ders araçlarıdır,
- ✓ Bir slayt serisi, 35mm’lik bir fotoğraf makinesi olan ve ona uygun film sağlayan herkes tarafından hazırlanabilir,
- ✓ Pahalı araçlar değildir,
- ✓ Hafif, taşınması ve saklanması kolay araçlardır,
- ✓ Bir slayt serisinde resimlerin sırası istenildiği gibi değiştirilebilir (Çilenti, 1988, 84).

Demirel (2002), “**Kumaş kaplı tahta**”yı, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında okuldaki genel duyurular için kullanılan bir araç olarak tanımlar ve duyuruların, öykülerin, şiirlerin, bulmacaların, atasözlerinin ve karikatürlerin bu tahtaya asılmasıyla öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmenin ve onları sürekli güdülemenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Çilenti (1988), bülten tahtasının eğitimde duyuruları yapmada, yeni başlanacak konuların veya çalışmaların planını

vermede, bitirilmiş konuların veya çalışmaların özetlenmesinde ve bir olgu veya olay hakkında kısa bilgi vermede ilginç bir mesaj alanı olarak kullanılan, yapılışı kolay ve ucuz bir araç olduğunu ifade etmektedir.

Tarcan (2004), yabancı dil öğretiminin beş bin yıllık bir geçmişe sahip olduğunu, yabancı dil öğretiminde görselliğin de neredeyse yabancı dil öğretimi kadar eski olduğunu belirtmektedir. Tarcan (2004), resim, şekil, grafik gibi görsel uygulamaların, yabancı dil öğretiminin ilk zamanlarda yararlandığı ilk dil dışı göstergeler olduğunu, daha sonraları teknolojinin bu görsel göstergelerin kalitesini ve yabancı dil öğretimindeki etkinliğini arttırdığını ifade etmektedir.

Kitao ve Kitao (1997), dil öğretiminin beş önemli parçası olduğunu, bunlardan birisinin de materyal kullanımı olduğunu belirtmektedirler (Diğerleri: öğrenci, öğretmen, öğretim yöntemleri ve değerlendirme). Kitao ve Kitao (1997), 1970'lerin sonuna doğru gelişen yaklaşımlarla öğrencinin dil öğretiminin merkezine geldiğini; öğretmenlerden, materyallerden, yöntemlerden ve değerlendirmeden, hatta eğitim programından daha önemli olmaya başladığını açıklamaktadırlar. Kitao ve Kitao (1997), bu yaklaşımlarda programların, materyallerin, öğretim metotlarının ve değerlendirmenin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik desenlendiğini belirtmektedirler.

Güngördü (2003), araç ve gereçlerin öğretimde öğrencinin dikkatini çekerek onları güdülediğini, öğrencinin dikkatini sürekli canlı tuttuğunu, öğrencinin duygusal tepki vermesini sağladığını, kavramları somutlaştırdığını, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirdiğini, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Ely (1970); resim, model ya da diğer görsel araçların bilgiyi sunmada, zenginleştirmede veya sınıflandırmada, istendik tutum ve davranışları kazandırmada somut, görsel bir deneyim sağladığını açıklamaktadır (Aktaran: Jonuszewski, 2001, 13).

Sünbül (2001), bilgiyi görsel destekle sunmanın yararlarından bazılarını aşağıda şöyle belirtmiştir:

- ✓ Öğrenci bilgiyi bir şekilde, kendisine uygun oranda sindirebilir.
- ✓ Dikkatlerini dinlemenin temposundan alır ve onlara rahatlama olanağı verir.
- ✓ Görsel olarak sunulduğunda ilişkiler, işlemler ve özetler gibi karışık bilgileri kavrayabilmek daha kolaydır.
- ✓ Resimler bilgiyi sözcüklere göre daha çabuk canlandırabilir ve öğrenci katılımını arttırabilir.
- ✓ Resimler öğrencilerden güçlü duygusal karşılıklar alır ve onlar arasında belirli bir ruh hali oluşturur.
- ✓ Resimler bilgileri daha çabuk aktarabilir.
- ✓ Görsel olarak sunulan bilgi daha uzun süre hatırlanabilir (Sünbül, 2001, 230).

Çilenti (1988), eğitimde araç gereç kullanmanın yararlarını şöyle iletmiştir: (1) Verbalizmi önler, (2) Anlamaların karıştırılmasını önler, (3) Algılayamamayı önler, (4) İlgi duymamayı önler, (5) Hayal kurmayı önler, (6) Fiziksel çevreden gelen rahatsızlıkları önler, (7) Bedensel ve ruhsal rahatsızlıkların etkisini azaltır, (8) Öğrencilerin az ve geç unutulmasını sağlar, (9) Öğrencilerin konuya etkin olarak katılmalarını sağlar, (10) Düşüncelerin devamını sağlar, (11) Öğrencileri okul dışı etkinliklere yöneltir, (12) Sözel sembollerin kazandıramayacağı zengin yaşantılar kazandırır, (13) Eğitimin monotonluğunu giderir, (14) Eğitimi verimli ve ekonomik hale getirir (Çilenti, 1988, 149-150).

Erginer (2004), ilköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tiplerini değerlendirdiği çalışmasında, bu yaş grubundaki çocukların ağırlıklı olarak kinestetik ve görsel öğrenme yeteneklerine sahip olduklarını, işitme ve okuma becerilerinin iyi gelişmediğini bu yüzden onların hareketlerinin kısıtlanmaması ve olabildiğince fazla görsel öğrenme materyali ile buluşturulmaları gerektiğini belirtmektedir. Erginer (2004), aynı çalışmada, okuma becerileri üzerinde görme becerilerinin pozitif bir etkiye sahip olduğunu, okuma becerilerinin geliştirilmesi için özellikle görsel aktivitelerin hazırlanması ve bizzat çocuklara uygulanması gerektiği sonucuna varmıştır.

Vural (2004), araç gereç kullanılarak yapılacak eğitim faaliyetleri sayesinde öğretim programlarında bulunan bazı konuları, olayları, iş ve işlemleri gerçek boyutları ile öğrencinin önüne sermenin ve öğretimin zamanını kısaltmanın mümkün olacağını belirtmekle birlikte iyi tasarlanmış ve yapılmış öğretim araç-gereçlerinin öğretim sürecini zenginleştireceğini ve öğrenmeyi artıracığını ifade etmektedir. Vural'ın (2004) araç-gereç kullanımında belirttiği genel amaçlardan bazıları şunlardır:

- ✓ Zamandan ve sözden tasarruf sağlar,
- ✓ Belli bir fikrin göz önünde canlandırılmasına yardımcı olur,
- ✓ Karmaşık fikirleri basite indirgeyerek açıklar,
- ✓ Öğrencinin ilgi ve dikkatini artırır,
- ✓ Öğrenme arzusunu ve etkililiğini artırır. (Vural, 2004, 98).

Ergin (1995), eğitim ortamı ile eğitim için kullanılacak araç gereç ilişkisini aşağıdaki gibi kurmuştur:

1. Tüm eğitim araçları, öğrenciyi derse katılımı için cesaretlendirecek biçimde tasarlanmaktadır.
2. Çoğu eğitim araçları, sınıftaki öğrencileri gerçek hayata yaklaştırır ya da gerçek hayatı sınıfa getirir.
3. Resimler, filmler ve öteki eğitim araçları, sözcüklerle yapılan anlatımların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.
4. Televizyon programları, filmler, işitsel bantlar, öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlanmaktadır.
5. İşitsel bantlar, programlı öğretim materyalleri vb. öğretimi bireyselleştirmek için kullanılır, böylece her öğrenci kendisine en uygun olanını seçip kendi başına ve kendi hızında çalışabilir.
6. Öğrenci doğru yolda olup olmadığını bildiğinde ve cesaretlendirildiğinde öğrenme daha iyi olmaktadır. Dil laboratuvarında ve bilgisayarda kullanılmak üzere geliştirilmiş bazı alıştırmalarda, sunulan bir maddeyi öğrenci cevapladıktan hemen sonra doğru cevap verilmektedir.
7. Eğitim araçları, öğrencinin öğrenme ortamında birden çok duyu organını işe koşmasını sağlar. (Ergin, 1995, 102-103).

Nunan (1998), sınıf içinde kullanılan materyalleri "ticari" (ör: tepegöz,slayt vb) ve "el yapımı" (resim, kartonlar vb.) olarak ikiye ayırmaktadır. Doff (1998) ise bu araçlara doğal araçları eklemektedir (öğretmenin sınıfa getirdiği yemek, meyve, çay,

vb). Nunan (1998), ister ticari ister el yapımı olsun, seçilen materyalin öğretimin genel ve özel amaçlarına uygun, onları gerçekleştirebilir nitelikte olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Richard ve Rodgers (1986), iletişim metodolojisinde öğretim materyallerinin rollerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- ✓ Materyaller iletişim, anlatım, sunum becerileri üzerine yoğunlaşmalıdır.
- ✓ Materyaller, gramer yapılarının sunumundan çok konu ile ilgili ilginç bilgi alışverişine ve konuyu anlaşılır hale getirme üzerine odaklanmalıdır.
- ✓ Materyaller değişik okuma parçaları ve kitle iletişim araçlarından oluşmalıdır ki öğrenciler, çeşitli aktiviteler ve görevlerle dil yeterliliklerini geliştirebilsinler (Aktaran: Nunan, 1998, 213).

Harman (1999), yabancı dil dersi işlenirken en çok kullanılan araçların belirlenmesine yönelik öğretmen ve öğrencilere sorduğu sorular doğrultusunda en çok “alıştırma kitapları”nın kullanıldığını, bunu sırasıyla “resimler”in, “film şeritleri”nin, sesli ve görüntülü kasetler”in, “gerçek eşya ve modellerin”, ve “tepegöz”ün izlediğini belirtmiştir. Harman’ın (1999) çalışmasında, öğrencilerin sadece %30.72’si öğretmenlerinin ders kitabı dışında başka kaynaklardan da yararlandıklarını söylemektedirler. Orhan’ın (2001) çalışmasında, özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin %38.3’ü öğretmenlerinin görsel işitsel araçları kullandıklarını belirtirken bu oran resmi okullarda %24.3’te kalmaktadır. Bu sonuca bakarak hem özel hem de resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görsel, işitsel araç kullanımının düşük olduğu söylenebilir. Ancak, aynı çalışmada bu soru öğretmenlere sorulduğunda farklı yanıtlar alınmıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %66.7’si, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %83’ü görsel, işitsel araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Ergin (1989), çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin çoğunun görsel ve işitsel eğitim araçlarından çok az yararlandıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, yabancı dil öğretmenlerinin (özellikle alan dışından gelen öğretmenlerin) görsel ve işitsel araçlardan yararlanma konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Arbaş ve Tok (2004), özel ve resmi ilköğretim okullarında en sık kullanılan eğitim aracının “alıştırma kitapları” olduğunu ve bunları sırasıyla, gerçek eşya ve

modellerin, sesli ve görüntülü kasetlerin, film şeritlerinin, bilgisayar ve tepegöz araçlarının izlediğini açıklamaktadırlar.

Yapılan çalışmalarda diğer derslerde olduğu gibi İngilizce öğretiminde de **ders kitaplarının** en çok kullanılan araç-gereç olduğu anlaşılmaktadır. Yanpar (2005), ders kitabının en temel materyallerden biri olduğunu belirtmektedir. Yanpar (2005), ders kitaplarının dayanıklı olmasının, fazla yer işgal etmemesinin, taşınmasının kolay olmasının ve eğitim programına uygun olarak yazılmasının ders kitaplarını vazgeçilmez yaptığını belirtmektedir. Güneş (2002), bazı eğitimcilerin ders kitabının öğrenciyi sınırlandırdığı, başka kaynaklara yöneltmediği ve öğretmen girişimlerini engellediği görüşlerini öne sürmekle birlikte, ders kitaplarının içerdiği özelliklerle öğrencilerin yaşam boyu sürecek yetenek ve ilgilerinin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Güneş (2002), ayrıca ders kitaplarının tek bir alana ilişkin bilgi vermekle kalmadığını, başka alanlara dönük bilgiler de sunduğunu, öğrenciyi not tutma güçlüğünden kurtardığını, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmakta **en önemli araçlardan birisi** olduğunu ve öğrenciye kendi kendine öğrenme imkanı vererek yarar sağladığını açıklamaktadır.

Mersinlilil 'in çalışmasında öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ders kitaplarının görünüşünün, renklerinin ve düzeninin hoşlarına gittiğini, kullandıkları kitapların kendilerini özendirdiğini, ama kitaptaki alıştırmalar ve açıklamalarda yaparken bazen zorlandıklarını belirtmişlerdir. Mersinlilil (2002), öğretmenlerinde ders kitaplarından memnun olmadığını ifade etmektedir. Mersinlilil (2002), bu durumda çocukların İngilizce ders kitaplarının dilini anlamada zorluk çektiklerini açıklamaktadır.

Allwright (1990), ders kitaplarının birçok kişi tarafından ilk akla gelen öğretim materyali olduğunu belirtirken O'Neill (1990), diğer öğretim materyalleri ve ders kitaplarının her ne kadar tam olarak öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre düzenlenmese de onların ihtiyaçlarını karşılayabileceklerine, özellikle ders kitaplarının öğrenciyi derse hazırlamada ve öğrencinin derse hazırlanmasında çok önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, O'Neill (1990), ders kitaplarının diğer öğretim materyallerine oranla hem zaman hem de para yönünden daha

ekonomik olmasını başka bir avantaj olarak göstermektedir (Aktaran: Kitao&Kitao, 1997, 2). Kitao ve Kitao (1997), teorik olarak deneyimli bir yabancı dil öğretmenin ders kitabı olmadan da konularını öğretebileceğini ama bunun görüldüğü kadar kolay olmayacağını belirtmekle birlikte, birçok öğretmenin diğer materyalleri hazırlamak için yeterli zaman ve bazen de imkan bulamadıkları için çoğunlukla ders kitabı kullandıklarını, bu nedenle ders kitabının İngilizce öğretiminde çok önemli bir araç olduğunu, ders için en uygun kitabı seçmenin daha önemli olduğunu açıklamaktadırlar.

Mersinligil'in (2002), çalışmasında, öğretmenlerin çoğu İngilizce ders kitaplarında örneklerin ve alıştırmaların yetersiz olduğunu, kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, kitaplarda çok fazla bilgi yüklemesi olduğunu ve video ile diğer materyallerin desteğinin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretimde araç-gereç kullanmanın öğrenciye ve öğrenmeye sağlayacağı yararlarından yukarıda bahsedildi; ancak araç-gereç kullanımında öğretmenlerin ne gibi yardımlara ihtiyaç duyabileceğinden söz edilmedi. Allwright (1990), öğretim materyallerinin öğrenme ve öğretmeyi kontrol altında tutarak öğrenmeye ve öğretmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Kitao&Kitao, 1997, 2). Alkan (2002), öğretmenin araç-gereç kullanımında gereksinim duyduğu yardımlardan bazılarını şöyle sıralamıştır:

- ✓ Okul sistemi dışındaki kaynaklardan temin edilmek istenen gereçlerin bulunması ve programlanması,
- ✓ Gereç yapımı için araç-gereç temini,
- ✓ Programa göre aletlerin sınıfa nakli ve program sonunda geri alınması,
- ✓ Gerektiği durumlarda yetiştirilmiş alet operatörleri temin etmek,
- ✓ Araç ve gereçlerle ilgili fiziksel güçlükler belirdiğinde çözümü bulmak,
- ✓ Araçların çalışmasını öğrenmek,
- ✓ Fotoğraf çekmek, monte etmek, bülten tabloları düzenlemek, sergiler yapmak ve diğer görsel işitsel araçları kullanmak (Alkan, 2002, 132).

Ellidokuzoğlu (2002), dil ediniminde kullanılabilecek yazılı ve sözlü kaynakları şöyle sıralamaktadır: (a) Basitleştirilmiş hikaye kitapları, (b) tercümesi okunmuş veya filmi seyredilmiş kitaplar, (c) ses kasetleri ve (d) video kasetleri. Ayrıca

Ellidokuzoğlu (2002), teknolojik ilerlemeler sayesinde dil ğretiminde kullanılan araçlarda değişiklikler olacağını, rneğin, DVD cihazları sayesinde bir filmi sekiz farklı dilde seslendiren ve 32 dilde altyazı sunabilen DVD filmlerinin dil ğretim programlarında önemli bir rol oynayacağını vurgulamaktadır.

Etiz (1996), yabancı dil ğretiminde “video”nun kullanımının “gerçek hayattan sonra gelen” ilk ortam olması bakımından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Etiz (1996), “video”nun bir anlamda gerçek hayatın yapay bir ortam olan sınıf içindeki temsilcisi olduğunu, yetkin ellerde ve gereği gibi kullanılırsa, sınıf ortamının bütün dinamiklerini tam kapasite çalıştırabilecek, verimli öğrenmeyi kolaylaştıracak bir araç olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Etiz (1996), “video”nun, dil öğrenmede az yetenekli öğrencilerin gdelenmelerini sağlayacağını, üstün becerili öğrencilere de pek çok beceriyi geliştirmelerinden daha fazla olanak sunacağını ve genel olarak öğrencilerin programı daha iyi anlayabileceklerini belirtmektedir.

İlter (2003) ise, günümüzdeki eğitimcilerin teknolojik araçları yabancı dil ğretiminde de etkin bir şekilde kullanmakta olduklarını, bilgisayar, tepegöz, video gibi teknolojik aletlerin eğitime büyük katkılarda bulduklarını açıklamaktadır. İlter (2003), özellikle, yabancı dil öğretiminin başlangıç seviyesinde öğrencilerin dile yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için bilgisayar ve internet ortamından yararlanılarak yabancı dil eğitiminin daha etkin yapılabilceğini ifade etmektedir.

İlter (2003), bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin eğitim ğretim sürecini de hızlandırdığını ve bireyin bilgiye çok hızlı ulaştığını, ayrıca son yıllarda yapılan araştırmalara göre, bilgisayarla yabancı dil öğretiminin her yaşta ğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğunu açıklamaktadır.

Kkahmet (1995), görsel ve işitsel özelliği olan bilgisayarın bireye zamandan tasarruf etme, düşüncelerini görsel ve uzamsal olarak canlandırabilme, bütün süreçleri basamak basamak öğrenebilme, güdülenme düzeyini yükseltme, uygulama yapma, dikkat uyandırma gibi olanaklar sağlayabileceğini belirtmektedir.

Ayrıca bilgisayarın yabancı dil öğretiminde kullanılması Skinner'in bireysel bir öğretim tekniği olan programlı öğretim yaklaşımına çok uygun olan bir araçtır. Öğrenci, programlı öğretim yaklaşımının "küçük adımlar" ve "bireysel hız" ilkelerine uygun olarak bilgisayar paket programlarından veya internette yabancı dil öğreten sitelerden yabancı dili daha zevkli ve hata yapma endişesi duymadan öğrenebilir.

İlter (2003), öğrencilerin 11-12'li yaşlarda bilgisayarı etkin olarak kullandıklarını, bu sayede yabancı dil terimlerini de öğrenmeye başladıklarını, özellikle interneti keşfettiklerinde pek çok kişiyle iletişim kurabileceklerini, elektronik mail aracılığıyla resmi olan veya olmayan ortamlarda yazma becerilerini geliştirebilme olanağı bulabileceklerini ifade etmektedir. İlter (2003), ayrıca bilgisayar ve elektronik ileti ortamlarında herhangi bir zaman kısıtlaması olmadığından öğrencinin kendisini sınıf ortamının aksine rahat hissedeceğini, bunun da öğrenciyi motive edeceğinden öğrencinin öğrenme sürecinde geçen zamanının artacağını açıklamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalara rağmen ders araç-gereçlerinin yaygın olarak kullanılmamasını Hesapçioğlu (1994) şu sebeplere bağlamıştır:

1. Öğretim amaçlarının eğitim programı ve örgütsel entegrasyon konusundaki yetersizlikleri,
2. Yayınlara ya da ders araçlarına sahip olamama ve istendiği zaman temin edememe,
3. Harcamalar ve maliyetler,
4. Öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal engelleri ve öğrenimlerinden gelen engeller, eğitim sektöründe araçların az kullanımının nedenlerindedir (Hesapçioğlu, 1994, 292).

5. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programlarında Değerlendirme Sürecininin Etkin Bir Şekilde Gerçekleşip Gerçekleşmediğine İlişkin Öğretmen Ve Müfettiş Görüşlerini Yansıtan Yorumlar

Aşağıda çizelge 43'te dördüncü sınıf, çizelge 44'te ise beşinci sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretim süreçlerinin uygun şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve bu görüşlere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Çizelge 43. Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	41 7.4	161 29.0	226 40.6	113 20.3	15 2.7	21 4.2	167 33.7	236 47.6	67 13.5	5 1.0
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	65 11.7	153 27.5	223 40.1	101 18.2	14 2.5	19 3.8	193 38.9	189 38.1	91 18.3	4 0.8
3. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	41 7.4	133 23.9	213 38.3	145 26.1	24 4.3	19 3.8	189 38.1	211 42.5	71 14.3	6 1.2
4. Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	110 19.8	125 22.5	195 35.1	98 17.6	28 5.0	53 10.7	204 41.1	183 36.9	52 10.5	4 0.8
5. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	54 9.7	135 24.3	213 38.3	126 22.7	28 5.0	23 4.6	148 29.8	260 52.4	61 12.3	4 0.8
6. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir.	71 12.8	136 24.5	228 41.0	103 18.5	18 3.2	44 8.9	171 34.5	212 42.7	62 12.5	7 1.4
7. Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	75 13.5	140 25.2	207 37.2	113 20.3	21 3.8	30 6.0	189 38.1	215 43.3	54 10.9	8 1.6
8. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	114 20.5	130 23.4	169 30.4	119 21.4	24 4.3	81 16.3	143 28.8	183 36.9	81 16.3	8 1.6

Çizelge 44. Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri

	ÖĞRETMEN					MÜFETTİŞ				
	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	f %	f %	f %	F %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	67 12.1	127 22.8	226 40.6	123 22.1	13 2.3	22 4.4	216 43.5	197 39.7	57 11.5	4 0.8
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	72 12.9	141 25.4	193 34.7	140 25.2	10 1.8	18 3.6	245 49.4	170 34.3	59 11.9	4 0.8
3. Değerlendirme amaçlarla tutarlıdır.	57 10.3	84 15.1	250 45.0	141 25.4	24 4.3	32 6.5	167 33.7	199 40.1	95 19.2	3 0.6
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	56 10.1	81 14.6	243 43.7	151 27.2	25 4.5	20 4.0	165 33.3	228 46.0	76 15.3	7 1.4
5. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	70 12.6	126 22.7	196 35.3	131 23.6	33 5.9	26 5.2	215 43.3	183 36.9	63 12.7	9 1.8
6. Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	59 10.6	149 26.8	209 37.6	122 21.9	17 3.1	85 17.1	214 43.1	151 30.4	44 8.9	2 0.4
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	41 7.4	123 22.1	206 37.1	161 29.0	25 4.5	55 11.1	175 35.3	201 40.5	62 12.5	3 0.6
8. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir.	53 9.5	157 28.2	173 31.1	160 28.8	13 2.3	58 11.7	149 30.0	228 46.0	57 11.5	4 0.8
9. Değerlendirme sonuçları programda aksayanlar, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	44 7.9	148 26.6	197 35.4	144 25.9	23 4.1	32 6.5	220 44.4	156 31.5	81 16.3	7 1.4
10. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	102 18.3	139 25.0	176 31.7	114 20.5	25 4.5	82 16.5	151 30.4	195 39.3	58 11.7	10 2.0

Çizelge 43'te 4.Sınıf İngilizce Programının "Ölçme ve Değerlendirme"ye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Hiç katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında öğretmenlerin en çok **"Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır"** (%43.9), **"Değerlendirme, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır."** (%42.3), **"Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir"** (%39.2) ve **"Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir."** (%39.2) ifadelerine katılmadıkları belirlenmiştir.

Çizelge 44'te 5. Sınıf İngilizce Programının "Ölçme ve Değerlendirme"ye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde "Hiç Katılmıyorum" ve "Çok Az Katılıyorum" birlikte yorumlandığında öğretmenlerin %43.3'ü **"Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır."**, %38.3'ü **"Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir."** ve %37.4'ü **"Değerlendirme, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır."** ifadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Beydoğan (1998), ölçmeyi kabaca bir gözlem yapma işi olarak tanımlarken Turgut (1988), ölçmenin bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi olduğunu belirtir (Turgut, 1988, 12). Linn ve Gronlund (1995) ise ölçmenin "ne kadar" sorusuna karşılık geldiğini belirtmektedirler. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut,1988, 3). Yıldırım'a göre ise değerlendirme (1973), program amaçlarının ne derece gerçekleştirilmiş olduğunu ortaya çıkarmaya, başka bir deyişle eğitim çalışmalarının ne derece başarılı olduğunu anlamaya yarayan bir işlemdir. Koç (2001), saptanmış olan eğitim amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen ve bir değer hükmü niteliği taşıyan değerlendirmenin eğitim ve öğretim etkinliklerinin ayrılmaz, bütünlüyci bir unsuru olduğunu ifade etmektedir.

Koç'a (2001) göre eğitimdeki kullanımına ilişkin olarak geniş bir görüş çerçevesinde değerlendirme unsuru, aşağıdaki biçimlerde kavramlaştırılmaktadır:

1. Öğretimi ve öğrenmeyi etkili kılmada gereksinim duyulan olgular ile öğrencilere ilişkin bilgi toplama ve işleme **yöntemi olarak**.
2. Eğitim amaçları ve hedeflerini açıklığa kavuşturmada ve öğrencilerin istedik yöndeki davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiklerinin saptanması sürecinde **yardımcı bir araç olarak**.
3. Öğretme ve öğrenme sürecinin her aşamasında, bu sürecin etkili olup olmadığını, etkili değilse büyük kayıplar ortaya çıkmadan yapılabilecek değişiklikleri saptamada **kalite kontrolü sağlayan bir sistem olarak**.
4. Eğitim uygulamalarına ilişkin bir dizi eğitim amacını gerçekleştirmede alternatif olabilecek yolların aynı derecede etkili olup olmadığını belirlemede **yardımcı bir süreç olarak** (Koç, 2001, 21).

Linn ve Gronlund (1995), değerlendirmeyi, öğrenci başarısı hakkında karar vermede kullanılan, sınıflarda yapılan kağıt kalem testlerinden laboratuvar deneylerine kadar uzanan birçok işlemin toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenciye iyi, orta veya zayıf not verilmesi, öğretmenin başarılı ya da başarısız kabul edilmesi, bir yöntemin kullanılan araç gerecin etkili sayılıp sayılmaması birer değerlendirme değildir.

Gronlund (1976) değerlendirmeyi, öğretmenin öğretiminin niteliğini belirlemek için zorunlu olarak başvurduğu alanlardan biri şeklinde tanımlamaktadır. Gronlund'a göre değerlendirme, iyi bir eğitim/öğretimin sürekliliğini ve etkililiğini ortaya koymak için yapılan bir etkinliktir ve öğretmenler, değerlendirmeyi, çoğu zaman öğretimin etkililiğini değerlendirmek için bir araç olarak değil yanlış şekilde amaç hâline getirebilirler. Bu işe yapılan işin niteliğinin yanlış anlaşılmasına yol açabilir (Aktaran: Güven, 2004, 9).

Lewy (1977), değerlendirmenin gerçek sonuçlar ile beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak tanıdığını ve gelecekteki etkinlikler için de bir karara varılmasına yardım ettiğini belirtmektedir. Lewy (1977), değerlendirme aşaması olmaksızın amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleşti ise ne

dereceye kadar gerçekleştiğini bilmenin olanaksız olduğunu ifade etmektedir (Aktaran: Kısakürek, 1983, 239).

Linn ve Gronlund (1995), öğrencinin değerlendirilmesi için eğitimde çok sayıda tekniğin kullanıldığını ama değerlendirmenin bu kullanılan tekniklerin toplamından daha çok şey ifade ettiğini açıklamaktadırlar. Onlara göre değerlendirme, öğretimin etkili olmasında önemli bir rol oynayan sistematik bir süreçtir. Değerlendirme, öğrenme hedeflerinin tanımlanmasıyla başlar ve öğretimin sonunda öğrencilerin hedeflere ulaşmış olup olmadığına bakarak onlar hakkında bir karar verilmesi ile son bulur (Linn & Gronlund, 1995, 3).

Hooper (1975), değerlendirmenin etkililiği açısından aşağıdaki hususların gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır:

1. Değerlendirme öğretim sürecinin bütünlüğü bir parçası olarak kabul edilmelidir.
2. Değerlendirmenin kesinlikle yapılabilmesi için programın gereksinimleri ve standartları başlangıçta belirlenmelidir.
3. Eğitim programının bir parçası olarak, öğrenciler başarı standart ve yeteneklerini geliştirmeli, kendi çalışmalarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalıdır.
4. Değerlendirme sınıf içi bilgiye olduğu kadar uygulamalı çalışmalara da dayanmalıdır (Kısakürek, 1983, 240).

Cronbach (1963) değerlendirmenin fonksiyonunu şöyle ifade eder:

- ✓ Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği ve nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
- ✓ Değerlendirme, yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.
- ✓ Değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
- ✓ Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardım eder.
- ✓ Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir. (Aktaran: Turgut, 1988, 220)

Değerlendirme aşamasında öğretmenin, öğrencilerin başarısı ve uygulanan programın etkililiği hakkında karar vermek şeklinde iki temel görevi vardır. Bu amaçla öğretmenlerin şu işlemleri gerçekleştirmeleri gerekir:

- ✓ Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini gösterecek yansız ölçme araçları belirleme.
- ✓ Ölçme araçlarını uygulama,
- ✓ Ölçme sonuçlarını nota dönüştürme,
- ✓ Öğretim programını değerlendirme (Sünbül, 2001,232).

İyi geliştirilmiş bir program, güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir. Bu değerlendirme öğeleri, programın hedeflerine göre belirlenir; içerikle, öğretim yöntemleriyle, öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilir ve beklenen sonuçlara ilişkin öğrencinin gelişme düzeyini değerlendirme yoluyla belirlenir (Güven, 2004,9)

İğrek'in (2001) çalışmasında öğretmenlerin çoğu, programda sınama durumlarına ayrıntılı olarak yer verilip verilmediği konusunda kararsız görüş bildirmişlerdir. İğrek, aynı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programda sınama durumları ile ilgili verilen örnekleri de tam anlamıyla yeterli bulmadıklarını ifade etmektedir.

Cihan (2001), çalışmasında erken yaşlarda (5-11), yabancı dil eğitiminde başarı veya başarısızlığın notla değerlendirilmemesi gerektiğini, bu yaş çocuklarında ulaşılması gereken amacın yabancı dil öğrenimine karşı geliştirilecek motivasyon ve sevinç olduğunu ifade etmektedir. Cihan (2001), bu yaştaki çocukların yabancı dil konusunda başarılı sayılabilecekleri noktaların ancak "sevinç" ve "motivasyon" olduğunu belirtmektedir. Nitekim Dogan (1997), değerlendirmeyi, öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı ilerlemeyi ve belirlenen standartlara ne derece ulaştığını gösterdiği için, öğrenciyi güdülemesi bakımından çok önemli bir araç olarak tanımlamaktadır. Mersinligil'in (2002) çalışmasında öğretmenlerin çoğu, İngilizce dersinde öğrencinin yazılı veya sözlü notu ile ürkütülmesine ve İngilizce'den soğutulmasına karşı olduklarını ifade etmişlerdir.

Uchihara (2001), Roswell Georgia "Mimosa Elementary School"da uygulanan Georgia İlköğretim Okulu Yabancı Dil Program modelinde (ESFL: Georgia Elementary School Foreign Languages Model Program) değerlendirme aşamasında, kısa ve uzun dönem öğretimsel amaçların her öğrenci ile birlikte tartışıldıktan sonra

tanımlandığını açıklamaktadır. Uchihara (2001), amaçların tanımlanmasından sonra, her dönemin sonunda öğrencilerin gelişim raporlarının ailelere gönderilmesi yoluyla değerlendirme yapıldığını belirtmektedir.

Norrish (1983), dil öğretimi ile herhangi bir konunun, örneğin coğrafyanın öğretimi arasında fark olduğunu, dilin öğretilecek bir olgular bütünü değil, duyguların, düşüncelerin dile getirilmesinde ve öteki insanlarla iletişim kurmada bir araç olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Koçer, 2003, 34). Corder (1981) bu yüzden, yabancı dilde öğrencileri değerlendirirken yapılan hataların başarısızlık olarak nitelendirilmesi yerine, öğrencilerin öğrenim stratejileri, süreçleri ve öğretim yöntemleri hakkında bilgi edinilebilecek araçlar olarak nitelendirilmesinin doğru olacağını belirtmektedir (Aktaran: Koçer, 2003, 35).

Mevcut program incelendiği zaman programda ölçme ve değerlendirme kısmının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Programda “ölçme “ kısmı başlığı altında öğretmenlere birkaç soru örneği verilmiş, değerlendirme boyutunda da “Öğretmen öğrencilerin başarıları hakkında karar verir” cümlesi ile bu programı sınıflarda uygulayacak öğretmenlere kılavuzluk etmekten çok uzak bir değerlendirme bölümü hazırlanmıştır.

Çizelge 43'te 4.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin müfettiş görüşleri incelendiğinde, “Hiç katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin en çok **“Değerlendirme, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.”** (%51.8), **“Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.”** (%44.1), **“Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir.”** (%43.4) ifadelerine katılmadıkları gözlenmiştir.

Değerlendirmenin ne zaman, kimler tarafından, hangi araçlarla yapıldığı ve sürecin hangi unsurlarının değerlendirildiği büyük önem taşımaktadır. Nunan(1988), değerlendirmeden çıkan verilerin, amaca daha etkili ulaşmak için programın hangi

unsurlarının değiştirilip değiştirilmeyeceği ya da yeniden düzenlenip düzenlenmeyeceği konusunda yardımcı olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Nunan (1988), değerlendirme sonucunda öğrencilerin programda belirlenen amaçları kazanamadıkları tespit ediliyorsa, buna neden olan etmenlerin ve bunlara karşı ne tür önlemlerin alınacağı belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Değerlendirme, sadece bilgi edinme aşaması değil aynı zamanda karar-verme aşamasıdır (Nunan, 1988, 118).

Çizelge 44'te 5.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin müfettiş görüşleri incelendiğinde, “Hiç Katılmıyorum” ve “Çok Az Katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin %60.2'si **“Değerlendirme, öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.”**, %53'ü **“Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.”**, %50.9'u **“Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.”** ifadelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 43'te, 4.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin en çok **“Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.”** (%30.4), **“Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.”** (%27.7) ve **“Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.”** (%25.7) ifadelerine katıldıkları gözlenmiştir.

Çizelge 44'te 5.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında öğretmenlerin %33.5'inin **“Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.”**, %31.7'sinin **“Değerlendirme içerik ile tutarlıdır.”** ve %31.1'inin de **“Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmektedir.”** ifadelerine katıldıkları gözlenmiştir.

Çizelge 43'te, 4.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin müfettiş görüşlerine bakıldığında “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında müfettişlerin en çok **“Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.”** (%19.1), **“Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.”** (%17.9) ve **“Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.”** (%15.5) görüşlerine katıldıkları gözlemlenmiştir.

Çizelge 44'te 5.Sınıf İngilizce Programının Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin müfettiş görüşlerine bakıldığında “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” birlikte yorumlandığında, müfettişlerin %19.8'inin **“Değerlendirme amaçlarla tutarlıdır.”**, %17.7'sinin **“Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.”** ve %16.7'sinin **“Değerlendirme içerik ile tutarlıdır.”** görüşlerine katıldıkları gözlemlenmiştir.

Çizelge 45. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	102 18.3	159 28.6	257 46.2	38 6.8	161 32.5	272 54.8	56 11.3	7 1.4
2. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	129 23.2	216 38.8	175 31.5	36 6.5	167 33.7	212 42.7	110 22.2	7 1.4

Çizelge 46. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır.	72 12.9	156 28.1	284 51.1	44 7.9	107 21.6	286 57.7	96 19.4	7 1.4
2. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	75 13.5	184 33.1	251 45.1	46 8.3	156 31.5	246 49.6	83 16.7	11 2.2
3. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	108 19.4	204 36.7	188 33.8	56 10.1	175 35.3	230 46.4	82 16.5	9 1.8

Çizelge 45'te, öğretmen ve müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Programının değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %18.3'ü "**dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri**"nin hiç yapılmadığını, %28.6'sı az, %46.2'si sık ve %6.8'i de çok sık yapıldığını belirtirken, müfettişlerin %32.5'i aynı faaliyetin hiç yapılmadığı, %54.8'i az, %11.3'ü sık ve %1.4'ü çok sık yapıldığı görüşünü bildirmişlerdir.

Çizelge 46'da öğretmen ve müfettişlerin 5. Sınıf İngilizce Programının değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %13.5'i "**dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri**"nin hiç yapılmadığını, %33.1'i az, %45.1'i sık ve %8.3'ü de çok sık yapıldığını belirtirken, müfettişlerin %31.5'i aynı faaliyetin dönem başı ve sonlarında hiç yapılmadığı, %49.6'sı az, %16.7'si sık ve %2.2'si çok sık yapıldığı görüşünü bildirmişlerdir.

Çizelge 45'te programın değerlendirilmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin %23.2'si "**dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri**"nin hiç alınmadığını, %38.8'i az, %31.5'i sık, %6.5'i de çok sık alındığını belirtmişlerdir. Müfettişlerin ise % 33.7'si "**dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri**"nin hiç alınmadığı, %42.7'si az, %22.2'si sık ve %1.4'ü de çok sık alındığı düşüncesindedirler.

Çizelge 46'da programın değerlendirilmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin %19.4'ü "**dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri**"nin hiç alınmadığını, %36.7'si az, %33.8'i sık, %10.1'i de çok sık alındığını belirtmişlerdir. Müfettişlerin ise % 35.3'ü "**dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri**"nin hiç alınmadığı, %46.4'ü az, %16.5'i sık ve %1.8'i de çok sık alındığı düşüncesindedirler.

Çizelge 46'da öğretmen ve müfettişlerin 5. Sınıf İngilizce Programının değerlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %12.9'u "**zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar**"ın hiç yapılmadığını, %28.1'i az, %51.1'i sık ve %7.9'u da çok sık yapıldığını belirtirken, müfettişlerin %21.6'sı aynı tartışmaların hiç yapılmadığını, %57.7'si az, %19.4'ü sık ve %1.4'ü de çok sık yapıldığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 47. Öğretmen ve Müfettişlerin Dördüncü Sınıf İngilizce Öğretim Programı Çerçevesinde Sınav Türlerinden Hangisini, Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Kısa cevaplı	8 1.4	111 20.0	274 49.3	163 29.3	11 2.2	199 40.1	260 52.4	26 5.2
2. Doldurmalı	13 2.3	68 12.2	261 46.9	214 38.5	18 3.6	177 35.7	275 55.4	26 5.2
3. Gözlem	75 13.5	85 15.3	207 37.2	189 34.0	112 22.6	220 44.4	151 30.4	13 2.6

Çizelge 48. Öğretmen ve Müfettişlerin Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Çerçevesinde Sınav Türlerinden Hangisini, Ne Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Görüşleri.

	ÖĞRETMEN				MÜFETTİŞ			
	Hiç	Az	Sık	Çok Sık	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. Kısa cevaplı	6 1.1	117 21.0	293 52.7	140 25.2	8 1.6	195 39.3	261 52.6	32 6.5
2. Doldurmalı	10 1.8	85 15.3	258 46.4	203 36.5	19 3.8	183 36.9	261 52.6	33 6.7
3. Close test	256 28.1	244 43.9	123 22.1	33 5.9	93 18.8	265 53.4	132 26.6	6 1.2
3. Gözlem	61 11.0	84 15.1	209 37.6	202 36.3	108 21.8	216 43.5	158 31.9	14 2.8

Öğretmen ve müfettişlerin 4. ve 5. sınıf İngilizce programında kullanılması önerilen sınav türlerini ne sıklıkla kullandıklarına ilişkin görüşleri şöyledir:

Çizelge 47’de 4. sınıf öğretmenlerin %1.4’ü “**kısa cevaplı**” testleri hiç kullanmadıklarını, % 20’si az, %49.3’ü sık ve %29.3’ü çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişlerin %2.2’si ise öğretmenlerin kısa cevaplı testleri hiç kullanmadığını, %40.1’i az, %52.4’ü sık ve %5.2’si çok sık kullandığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 48’de 5. sınıf öğretmenlerinin %1.1’i “**kısa cevaplı**” testleri hiç kullanmadıklarını, % 21’i az, %52.7’si sık ve %25.2’si de çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişlerin %1.6’sı ise öğretmenlerin kısa cevaplı testleri hiç kullanmadığını, %39.3’ü az, %52.6’sı sık ve %6.5’i çok sık kullandığını ifade etmişlerdir.

Cevaplayıcının bir kelime, rakam, ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği maddelerden meydana gelmiş test tipine kısa cevaplı test denir

(Turgut, 1988, 68). Turgut (1988) ve Yılmaz (1998), öğrettiğimiz konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar, ibareler yoğun olarak yer alıyorsa ve bunların çocuklara kazandırılması önemliyse bu sınav tipinin rahatlıkla kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bu sınav tipi anlaşılacağı üzere daha çok hatırlama yeteneğine dayalı yani bilgi düzeyindeki hedeflerin kazandırılıp kazandırılmadığını yoklar. Yabancı dil öğretiminde, özellikle öğrencilerin kelime bilgisi, gramer bilgisi gibi ezbere dayalı bilgilerini ölçmede kolaylıkla kullanılabilir.

Çizelge 47’de, 4. sınıf öğretmenlerinin %2.3’ü “**doldurmalı**” sınav türünü hiç kullanmadıklarını, %12.2’si az, %46.9’u sık, %38.5’i de çok sık kullandıklarını belirtirken, müfettişlerin %3.6’sı bu sınav türünün öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığına, %35.7’si az, %55.4’ü sık ve %5.2’si de çok sık kullanıldığına işaret etmişlerdir.

Çizelge 48’de, 5. sınıf öğretmenlerinin %1.8’i “**doldurmalı**” sınav türünü hiç kullanmadıklarını, %15.3’ü az, %46.4’ü sık, %36.5’i de çok sık kullandıklarını belirtirken, müfettişlerin %3.8’i bu sınav türünün öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığına, %36.9’u az, %52.6’sı sık ve %6.7’si de çok sık kullanıldığına işaret etmişlerdir.

Çizelge 47’de 4. sınıf öğretmenlerinin %13.5’i “**gözlem**”i hiç kullanmadıklarını, %15.3’ü az, %37.2’si sık, %34’ü de çok sık kullandıklarını açıklamışlardır. Müfettişlerin %22.6’sı “**gözlem**”in öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını, %44.4’ü az, %30.4’ü sık, %2.6’sı da çok sık kullanıldığını belirtmişlerdir.

Çizelge 48’de 5. sınıf öğretmenlerinin %11’i “**gözlem**”i hiç kullanmadıklarını, %15.1’i az, %37.6’sı sık, %36.3’ü de çok sık kullandıklarını açıklamışlardır. Müfettişlerin %21.8’i “**gözlem**”in öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını, %43.5’i az, %31.9’u sık, %2.8’i de çok sık kullanıldığını belirtmişlerdir.

Karasar (1999), gözlemi, belirli bir kimse, yer, olay, durum ya da şarta ait bilgi toplama amacıyla, belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak

tanımlamaktadır. Karasar (1999), gözlem tekniği sayesinde bilgiye ikinci, üçüncü kaynaklardan değil de birincil kaynaktan ulaşılabileceğini belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2003), herhangi bir ortamda oluşan davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde edilmek isteniyorsa gözlem yönteminin kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedirler. Beydoğan (1998), bireylerin tipik davranışlarına ilişkin güvenilir bilgiler elde etmek veya genel nitelik ve davranışları hakkında bireyi farklı ortamlarda gözleyen kişilerden bilgi almak için gözlem tekniğinin uygun olduğunu belirtmektedir.

Gözlem, planlı ve sistemli bir bilgi toplama tekniğidir ve gözlemin doğal ortam bozulmadan yapılması gerekmektedir. Daha çok duyuşsal davranışların ölçülmesinde kullanılan gözlem tekniği, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarını gözlemede, dersten zevk alıp almadıklarını anlamada ve dönem boyunca dil gelişimlerini izlemede kullanılabilir. Ayrıca, dönem sonunda değerlendirme yaparken öğretmenlerin çoğunun sınav sonuçlarının yanı sıra kendi gözlemlerini de değerlendirmeye kattıkları bilinmektedir.

Çizelge 48’de, 5. sınıf öğretmenlerinin %28.1’i “**close test**”i hiç kullanmadıklarını, %43.9’u az, %22.1’i sık ve %5.9’u da çok sık kullandıklarını açıklamışlardır. Müfettişlerin ise, % 18.8’i “**close test**”lerin öğretmenler tarafından hiç kullanılmadığını, %53.4’ü az, %26.6’sı sık ve %1.2’si de çok sık kullanıldığını belirtmişlerdir.

Harman (1999), çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin çoğunlukla kısa cevaplı çok sorulu test ve sözlü sınavları tercih ettiklerini, ayrıca normal sınavlar dışında yapılan “quiz” sınavlarının da öğretmenlerin %82.75’i tarafından yararlı görüldüğünü belirtmektedir. Büyükduman (2001) ise çalışmasında öğretmenlerin çoğunun programda önerilen sınav tiplerini uygulanabilir nitelikte bulduklarını açıklamıştır. Yavuz, Aydınoglu ve Çubukçu (1999), çalışmalarında ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı sınavdan ziyade sözlü sınavları tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Arıbaş ve Tok’un çalışmasında (2004), hem resmi hem de özel

ilköğretim öğrencilerinin yarısından fazlası, test türü sınavları istediklerini belirtmişlerdir.

Çakır (2000), çalışmasında öğrencilerin klasik yöntemlere dayalı sınavlardan hoşlanmadıklarını belirterek, öğretmenlere 4. ve 5. sınıflar için alternatif değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo'yu (öğrenci gelişim dosyası), yazma değerlendirmesini, kendi kendini değerlendirmeyi ve öğretmen gözlemlerini kullanmalarını tavsiye etmektedir. Çakır (2000), çocukların dili ne kadar öğrendiklerini ölçmek için özellikle portfolyonun çok uygun olduğunu belirtmektedir.

Portfolyo (öğrenci gelişim dosyası) ile değerlendirme, yeni bir değerlendirme yaklaşımı olarak eğitim sistemimizde kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle, yapısalcı (constructivist) öğrenme kuramının okullarda uygulanmasıyla öğrencilerin çoktan seçmeli testlere verdikleri cevaplarla değerlendirilemeyeceği, sadece ürüne bakmanın yetersiz olacağı anlaşılmış ve öğrencileri süreç içerisinde değerlendirme olanağı tanıyan, onların süreçte gösterdiği gelişmeleri dikkate alan alternatif bir değerlendirme yaklaşımı olarak portfolyolar, günümüzde sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Kaptan ve Korkmaz (1999) ile Hancock (1994), portfolyonun öğrenci gelişimini takip edebilmek ve değerlendirmek amacıyla bireyin öğrenme sürecinin göstergesi olarak öğrenci çalışma örneklerinin toplanması için kullanılacağını açıklamaktadır. Gomez (2000) ise portfolyoyu öğrenci çalışmalarının herhangi bir ön değerlendirme olmaksızın bir dosyada sistematik olarak toplanması şeklinde tanımlamaktadır. Birgin ve Baki (2002) ise portfolyonun, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya göstermiş olduğu davranışları düzenli ve birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olduğunu belirtmektedirler.

Hancock (1994), Birgin ve Baki (2002), portfolyonun öğrencilerin sadece yapmış olduğu çalışmaların ve göstermiş olduğu performansların rastgele izlenmesi veya toplanıp dosyalara konması olmadığını, burada toplanan çalışmaların amaçlı,

birikimli, önceden belirlenen kriterlere göre olması ve belli bir süreci içermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Hancock (1994), portfolyonun dil öğretiminde çok kullanışlı olduğunu, özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli katkı sağladığını açıklamaktadır.

Gomez (2000), portfolyo kullanımının İngilizce'yi ikinci bir dil olarak öğrenen öğrencilere aşağıdaki yararları sağlayacağını ifade etmektedir:

1. Öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu arttırır.
2. Dönem boyunca öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler ortak bir amaç ve vizyon etrafında birleşirler.
3. Gerçekçi bir öğrenme ortamı sağlar.
4. Portfolyonun kullanılması sadece öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha etkili bir öğrenme ortamı yaratır.
5. Özellikle dil öğretiminde, öğrenci başarısının daha etkili değerlendirilmesini sağlar (Gomez, 2000, 2).

Karababa (2002), Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın üçüncü bölümünün öğrencinin çalışma örneklerinin biriktirildiği **dosya bölümü (portfolyo)** olduğunu belirtmektedir. Karababa (2002), öğrencinin öğrenmekte olduğu dilde yaptığı ödev, yazılı anlatım gibi çalışmalarla birlikte sertifikalarının, diplomalarının da bu dosyaya konduğunu ve dosyaya konulacak şeylere öğrencilerin kendilerinin karar verdiğini, ayrıca dosyaların güncelleştirilebileceğini açıklamaktadır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

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

SONUÇLAR

İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflarında okutulmakta olan İngilizce Öğretim programının öğretmen ve müfettiş görüşlerine başvurularak bir eğitim programında bulunması gereken dört temel öğeye göre (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) değerlendirildiği bu çalışmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçlarının Uygun Bir Şekilde Formüle Edilip Edilmediğine İlişkin Sonuçlar

1.) Hem 4. hem de 5. sınıf programında öğretmen ve müfettişlerin görüşlerine göre, **zihinsel öğrenmeler** ile ilgili amaçların gerçekleşmesinde sorun olduğu belirlenmiştir.

2.) 4. sınıf programında öğretmen ve müfettişlerin görüşlerine göre programın genel amaçlarının **öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını** karşılamadıkları belirlenmiştir.

3.) 4. sınıf programında öğretmenlerin, 5. sınıf programında hem öğretmenler hem de müfettişlerin görüşlerine göre **psiko-motor alanla** ilgili amaçların gerçekleşmesinde sorun olduğu saptanmıştır.

4.) Hem 4. hem de 5. sınıf programında müfettişlerin görüşlerine göre **duyuşsal öğrenmeler ile ilgili amaçların kazandırılmasında** sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır.

5.) 4. sınıf programlarında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre, programın **amaçlarının anlaşılır bir dille ifade edildiği, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu ve birbirlerini desteklediği** belirlenmiştir.

6.) 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre, programın **amaçlarının anlaşılır bir dille ifade edildiği ve birbirini tamamlayıcı nitelikte** olduğu saptanmıştır.

7.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre **programın amaçlarının öğrencilere kazandırılabilir nitelikte olduğu**, müfettiş görüşlerine göre ise **programın amaçlarının birbirini desteklediği** saptanmıştır.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarının Kazandırılmasına İlişkin Sonuçlar

8.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre İngilizce’de tonlama ve **“telaffuz bilgisi”, “belli seslerin bilgisi” ve “öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme”** özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır.

9.) 4. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre **“dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme”, “emir kalıplarını kavrayabilme” ve “düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme”** özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorun olduğu belirlenmiştir.

10.) 5. sınıf programında öğretmenlere göre “**geniş zaman yapısı ile cümle kurabilme**”, “**geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme**” ve “**şimdiki zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme**” özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11.) 5. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre “**düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme**”, “**düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi**” ve “**vardır kalıbını kavrayabilme**” özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorunlar olduğu belirlenmiştir.

12.) 4. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre “**rakamları İngilizce sayma bilgisi**” ve “**haftanın günleri bilgisi**” özel amaçlarının kazandırılmasında sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğretmenlerine göre “**saat bilgisi**” ile müfettişlere göre “**sınıf içindeki eşyaların bilgisi**” özel amaçlarının kazandırılmasında bir sorunla karşılaşılmadığı saptanmıştır.

13.) 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre “**yapabilme kalıbını kavrayabilme**” ve “**belli başlı sıfatlar bilgisi**” özel amaçlarının kazandırılmasında sorun yaşanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlere göre, “**onar onar sayma**” ve müfettişlere göre ise “**öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarda kullanabilme**” özel amaçlarının öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

14.) 5. sınıf programında öğretmen ve müfettişlerin özel amaçlara ilişkin bazı görüşlerinde tutarsızlık saptanmıştır. Örneğin; öğretmenlere göre, “**şahıs zamirleri bilgisi**” özel amacının öğrencilere kazandırılmasında sorun olmadığı, müfettişlere göre bu özel amacın öğrenciye kazandırılmasında sorun olduğu tespit edilmiştir. Yine, öğretmenlere göre “**Atatürk’ün ailesini tanıyabilme**” ve “**evin bölümleri bilgisi**” özel amaçlarının kazandırılmasında sorun saptanmamışken, müfettiş görüşlerine göre bu özel amaçların kazandırılmasında sorun olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Sonuçlar

15.) 4.ve 5. sınıf programında 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf müfettişlerinin görüşlerine göre içeriğin **yabancı dilin kültürünü yansıtmadığı**, hem 4. hem de 5. sınıf öğretmen ve müfettişlerinin görüşlerine göre ise **içeriğin öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli olmadığı** saptanmıştır.

16.) Öğretmenlere göre 4. sınıf programında, **içerikte gereksiz bilgi ve ayrıntıların olduğu**, müfettişlere göre ise hem 4. sınıf hem de 5. sınıf içeriğinin öğrencileri **gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmadığı** belirlenmiştir. Ayrıca müfettişlere göre 5. sınıf programının **içeriğinin sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olmadığı** sonucuna varılmıştır.

17.) 4. ve 5. sınıf programlarında öğretmen görüşlerine göre içeriğin **basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralandığı** ve **çocukların günlük yaşamından seçildiği** saptanmıştır.

18.) 4. sınıf programlarında müfettiş görüşlerine göre içeriğin **basitten karmaşığa** ve **somuttan soyuta doğru sıralandığı** ve 4. sınıf programının içeriğinin, 4.ve 5. sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf hakkında görüş bildiren müfettişlerin görüşlerinin aksine, **yabancı dilin kültürünü yansıttığı** sonucuna varılmıştır. Ayrıca 5. sınıf müfettişlerine göre **içeriğin hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olduğu** saptanmıştır.

19.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre içeriğin daha çok **işlevsel-kavramsal ağırlıklı** olarak düzenlendiği saptanmıştır. Müfettiş görüşlerine göre ise 4. sınıf programının içeriğinin daha çok **görev ve aktivitelere yer verilerek**, 5. sınıf programının ise daha çok **işlevsel-kavramsal ağırlıklı** düzenlendiği belirlenmiştir.

20) 4. ve 5. sınıf programlarında öğretmen görüşlerine göre içerikte dört temel beceriden en çok **dinleme becerisine**, müfettiş görüşlerine göre ise içerikte en çok **okuma becerisine** yer verildiği tespit edilmiştir.

21.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre içerikte dört temel beceriden en az **konuşma becerisine**, müfettiş görüşlerine göre ise en az **yazma becerisine** yer verildiği saptanmıştır.

22.) 5. sınıf programında hem öğretmen hem de müfettiş görüşlerine göre içerikte en az **konuşma becerisine** yer verildiği belirlenmiştir.

23.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre içerikte yer alan diyalog çalışmalarında **arkadaşlık ilişkilerine** (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da redetme) daha çok ağırlık verildiği, müfettiş görüşlerine göre ise diyalog çalışmalarında **günlük yaşam konuşmalarına** (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) daha çok yer verildiği belirlenmiştir.

24.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre içerikte yer alan diyalog çalışmalarında **bilgi alışverişine** (soru sorma, bir şeyi ya da bir yeri tarif etme, deneyimlerini anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) az yer verildiği, müfettiş görüşlerine göre ise diyaloglarda çocukların **duygu ve düşüncelerine** (sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) az yer verildiği sonucuna varılmıştır.

25.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre içerikte yer alan diyalog çalışmalarında, **günlük yaşam konuşmalarına** (teşekkür etme, özür dileme, vb.) daha çok yer verildiği, çocukların **duygu ve düşüncelerine** (sevdikleri/sevmedikleri, yaptıkları/yapmadıkları, istedikleri/istemedikleri vb.) daha az yer verildiği belirlenmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Sonuçlar

26.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre programda kullanılması önerilen **araç-gereçlere okullarda ulaşılamadığı**, bu araç gereçlerin **sayı ve nitelik açısından yeterli olmadığı** ve **eğitim durumunun sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olmadığı** belirlenmiştir.

27.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre **haftalık ders saati içinde İngilizce dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığı**, programda kullanılması önerilen **araç-gereçlere okullarda ulaşılamadığı** ve **eğitim durumlarının sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olmadığı** saptanmıştır.

28.) 4. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre programda kullanılması gereken **araç-gereçlere okullarda kolaylıkla ulaşılamadığı**, bu **araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmediği** ve programın **araç-gereçleri seçme konusunda öğretmenlere yardımcı olmadığı** belirlenmiştir.

29.) 5. sınıf programında müfettişlere göre programda yer alan **eğitim durumlarının içerik ile tutarlı olmadığı**, programlarda önerilen **yöntem ve tekniklerin programın amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmadığı** ve **programda kullanılması gereken araç-gereçlere öğretmenlerin ulaşamadıkları** saptanmıştır.

30.) 4. sınıf programında öğretmenlere göre İngilizce öğretimi için önerilen **yöntem ve tekniklerin sınıf düzeyine uygun olduğu**, programda yer alan **eğitim durumlarının**, 5. sınıf müfettişlerinin görüşlerinin aksine, **içerik ile tutarlı olduğu** ve **önerilen yöntem ve tekniklerin İngilizce'yi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici nitelikte olduğu** belirlenmiştir.

31.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre programda yer alan **eğitim durumlarının**, 5. sınıf müfettişlerinin görüşlerinin aksine, **içerik ile tutarlı olduğu** ve **eğitim durumlarının programın amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olduğu**, ayrıca programda kullanılması önerilen **araç-gereçlerin içeriğe uygun olduğu** sonucuna varılmıştır.

32.) 4. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre, programda önerilen **yöntem ve tekniklerin İngilizce'yi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici nitelikte olduğu**, eğitim durumlarının **içerikle tutarlı olduğu** ve **programın, İngilizce öğretime yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici nitelikte olduğu** belirlenmiştir.

33.) 5. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre, **haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan sürenin**, 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine, **yeterli olduğu**, **programda kullanılması gereken araç-gereçlerin ulaşılabilir nitelikte olduğu** ve **programda İngilizce öğretimi için yöntem ve tekniklerin**, 5. sınıf müfettişlerinin görüşlerinin aksine, **amaçları gerçekleştirecek nitelikte olduğu** saptanmıştır.

34.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre, programda üzerinde durulan yöntem ve tekniklerin daha çok **yazma becerisini** geliştirmeye yönelik olduğu, müfettiş görüşlerine göre ise programdaki yöntem ve tekniklerin daha çok **okuma becerisini** geliştirmeye yönelik olduğu saptanmıştır.

35.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf içinde programda **"tekrarlama"** olarak geçen tekniği çok sık kullandıkları saptanmıştır.

36.) 4. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre programda belirlenen araç gereçlerden en sık kullanılan aracın **"yazı tahtası"** olduğu, en az kullanılan aracın ise öğretmenlere göre **"Kumaş kaplı tahtalar"**, müfettişlere göre **"slaytlar"** olduğu saptanmıştır.

37.) 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre programda belirtilen araç-gereçlerden en sık kullanılanın “**yazı tahtası**”, en az kullanılanın ise “**slaytlar**” olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

38.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmenin **sınıf dışı çalışmalara dayanmadığı**, öğrencilere **kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırmadığı** ve **programda verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olmadığı** saptanmıştır. Ayrıca 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre **ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmediği** belirlenmiştir.

39.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre **programda öğrencilere kendilerini değerlendirme alışkanlığı kazandırılmadığı**, değerlendirme sonuçlarının **programda aksayanlar, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermediği** belirlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre **programın yönetici, öğretmen ve öğrencileri, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmediği**, 5. sınıf programında da **verilen ölçme ve değerlendirme örneklerinin yetersiz olduğu** belirlenmiştir.

40.) 4. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmede kullanılan **araç-gereçlerin ve yöntemlerin yeterli olduğu**, değerlendirmenin **öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğu** ve **değerlendirmenin sınıf dışı çalışmalara da dayandığı** belirlenmiştir.

41.) 4. sınıf programında müfettiş görüşlerine göre, programda verilen **ölçme ve değerlendirme örneklerinin** 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine, **yeterli olduğu**, **değerlendirmenin sınıf dışı çalışmalara da dayandığı** ve

değerlendirme de kullanılan araç-gereç ve yöntemlerin yeterli olduğu saptanmıştır.

42.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre değerlendirmenin öğrencilerin **amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğu, içerikle tutarlı olduğu ve programın yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirdiği** saptanmıştır.

43.) 5.sınıf programında müfettiş görüşlerine göre **değerlendirmenin 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin aksine amaçlarla tutarlı olduğu, değerlendirme sonuçlarının programda aksayanlar, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi verdiği ve değerlendirmenin içerik ile tutarlı olduğu** sonucuna varılmıştır.

44.) 4.ve 5.sınıf programında öğretmen görüşlerine göre, **dönem başı ve sonunda program geliştirme faaliyetlerinin** genellikle yapıldığı ama müfettiş görüşlerine göre bu faaliyetlerin çok az yapıldığı sonucuna varılmıştır.

45.) 4.ve 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre **dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerinin çoğunlukla alınmadığı** saptanmıştır.

46.) 5. sınıf programında öğretmen görüşlerine göre **zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmaların** yapıldığı, ancak müfettiş görüşlerine göre ise bu tartışmaların yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

47.) 4. ve 5. sınıf programında öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre, değerlendirmede en çok **doldurmalı** sınav türünün kullanıldığı, en az kullanılan sınav türünün ise **kısa cevaplı** sınavlar olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçlarının Uygun bir Şekilde Formüle Edilmesine İlişkin Öneriler

1.) 4. ve 5. sınıf programlarındaki “zihinsel”, “duyuşsal” ve “devinişsel” öğrenmeler ile ilgili amaçlar ulaşılabilir nitelikte ve öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yeniden gözden geçirilip düzenlenmelidir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Özel Amaçlarının Kazandırılmasına İlişkin Öneriler

2.) 4. ve 5. sınıf programlarında telaffuz, vurgu ve tonlama yani sesletim ile ilgili amaçların öğrenciye kazandırılmasındaki güçlüklerin giderilmesi için;

a. Bu konularla ilgili sınıf içi alıştırmalara ve uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

b. Kelimelerin telaffuz ve hecelemelelerini gösteren “sözlük dışında” kaynaklar hazırlanarak öğretmen ve öğrencilere yardımcı bir kitap olarak verilmelidir.

c. Sınıf içinde yapılacak olan telaffuz ve vurgu çalışmalarını desteklemek için video, kaset ve dil laboratuvarlarından yararlanılması, programlarda teşvik edilmeli ve gereken araç gereçlerin okullarda temini için kaynak yaratılmalıdır.

d. Doğru telaffuz ve tonlama becerisi ile diğer öğretim amaçlarını öğrencilere daha sağlıklı bir biçimde kazandırabilmek için İngilizce derslerine öncelikle “İngilizce

öğretmenliği” bölümünden sonra formasyon derslerini tamamlamaları şartı ile “İngiliz Dili ve Edebiyatı”, “Amerikan Dili ve Edebiyatı” bölümlerinden mezun olan kişilerin atanması daha uygun olacaktır.

3.) 4. ve 5. sınıf programlarında öğrencilerin öğrendikleri dildeki yapıları, işlemleri ve kavramları daha iyi öğrenebilmeleri için, ayrıca şimdiki zaman, vardır kalıpları ve özel amaçlarda karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin giderilmesi için bu konularda yazılmış özel hedeflerin tekrar gözden geçirilip programda bu konularla ilgili daha çok alıştırmaya, tekrar ve uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca geniş zaman gibi öğrencinin henüz kendi anadilinden desteklenmeyen karmaşık konuların programdan çıkarılıp üst sınıflarda öğretilmesi daha yararlı olacaktır.

4.) 4. ve 5. sınıf programlarında öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda rahatlıkla kullanabilmeleri; düzeylerine uygun olarak düzenlenmiş, sınıf içinde hata yapma endişesi duymadan yapacakları diyalog çalışmaları ile mümkün olacaktır. Bunun için programlarda diyalog çalışmaları ile ilgili olan özel amaçlar tekrar düzenlenmeli, dilin günlük yaşamda kullanımını kolaylaştıracak ve öğrenciyi motive edecek bu tür etkinliklere programda daha sık yer verilmelidir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öneriler

5.) 4. ve 5. sınıf programlarında amaçlara daha kolay ulaşılabilmesi için içeriğin öğretilen dilin kültürel özelliklerini yansıtacak şekilde yeniden düzenlenmesi, programda öğretilen dilin kültürel özellikleri ve bu özelliklerin dile yansımalarıyla ilgili alıştırmaya ve uygulamalara daha sık yer verilmesi gerekmektedir.

6.) 4. ve 5. sınıf programlarının içeriğindeki gereksiz bilgi ve ayrıntılar ayıklanmalı, içerik, açık net ve anlaşılır hale getirilmelidir.

7.) 4. ve 5. sınıf programlarının içeriği öğrencilerin gelişim ve yaş düzeylerine uygun olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru aşamalılık ilkesi dikkate

alınarak yeniden düzenlenmeli, içerikte yer alan bilgiler daha somut, eğlenceli, güdüleyici, günlük yaşamdan alınmış ve öğrenciyi dil öğrenmeye karşı cesaretlendirici örneklerle desteklenmelidir.

8.) 4. ve 5. sınıf program içeriğinde dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) hepsine eşit düzeyde yer verilmelidir. Mevcut programda öğrenciye kazandırılması ihmal edilen “konuşma” ve “yazma” becerilerinin programlarda daha fazla yer alması için içerik yeniden gözden geçirilerek düzenlenmelidir.

9.) 4.ve 5. sınıf programları içeriğinin dört temel dil becerisinin daha kolay ve sağlıklı bir biçimde kazandırılması için somut, günlük yaşamdan seçilmiş çok sayıda örnek, diyalog ve alıştırmalar ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca dinleme becerisinin geliştirilmesi için dil laboratuvarları, video kasetler, ses kasetleri kullanılmalı; yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için ders kitaplarının haricinde ek kaynak kitaplar, öyküler, hikaye, şiir ve masal kitapları kullanılmalı; konuşma becerisinin geliştirilmesi için ise kaynak kişiden yararlanılması, hedef dilde basit film, çizgi film gibi görsel materyallerin kullanılması teşvik edilmeli ve bu seçeneklere her dil öğretmeninin okullarda rahatlıkla ulaşabilmesi için kaynak yaratılmalıdır.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretim Süreçlerine İlişkin Öneriler

10.) 4. ve 5. sınıf programlarında öğretimin daha kalıcı ve zevkli olabilmesi için araç-gereç kullanımının teşvik edilmesi, okulların dil öğretiminde kullanılacak kaset, teyp, video gibi araç gereçler ile donatılması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere kendilerinin hazırlayabilecekleri el yapımı araç-gereçler tanıtılmalı (flash card, **Kumaş kaplı tahta** vb.), ilgili araç-gereçlerin nasıl hazırlanıp kullanılabileceğine dair hizmet öncesi eğitim verilmelidir.

11.) 4. ve 5. sınıf programlarında İngilizce dersine ayrılan süre arttırılmalıdır.

12.) 4. ve 5. sınıf programlarında eğitim durumları, farklı etkinliklerin bir arada kullanılmasına olanak verecek ve içeriğe uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca, 4. ve 5. sınıf programlarıyla ilgili öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmalı, bu kılavuz kitaplarda etkinliklere, araç-gereçlere ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmelidir.

13.) 4. ve 5. sınıf programlarında, eğitim durumlarında belirtilen yöntem ve tekniklerin programın amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

14) 4. ve 5. sınıf programlarında, eğitim durumlarında önerilen yöntem ve teknikler, sadece okuma ve yazma becerilerinin değil aynı zamanda dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesine olanak tanıyacak şekilde belirlenmelidir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programında Değerlendirmeye İlişkin Öneriler

15.) 4. ve 5. sınıf programlarında portfolyo (öğrenci gelişim dosyası-ürün dosyası), sergi, proje gibi sınıf dışı değerlendirme çalışmalarına da yer verilmelidir.

16) 4. ve 5. sınıf programlarında öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıyacak etkinliklere yer verilmelidir.

17.) 4. ve 5. sınıf programlarında değerlendirme çalışmaları, programda aksayan, düzeltilmesi gereken ve aksaklıkların çıkmaması için programa eklenmesi gereken noktalar ile ilgili bilgi verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

18.) Dönem başı ve sonunda zümre öğretmenler toplantılarında programın geliştirilmesine yönelik görüş alışverişi yapılmalı, sonuçlar bakanlığına raporlaştırılarak bildirilmelidir.

Dördüncü ve Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programında Programa İlişkin Öneriler

19. İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öncelikle İngilizce Öğretmenliği mezunu olan kişilerden seçilmesi gerekmektedir. Bu alandan mezun olanların ihtiyacı karşılamaması durumunda İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlere “Öğretmenlik Sertifikası Dersleri” almaları şartı ile öğretmenlik yapma olanağı verilmelidir.

20. İlköğretim 4. ve 5. sınıfta verilen İngilizce derslerinin İngilizce kökenli ve eğitim programlarından anlayan, pedagojik formasyona sahip müfettişler tarafından teftiş edilmesi gerekmektedir.

21. Yeni yapılandırılacak olan programlarda öncelikle gerçekçi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Günümüzde yabancı dile duyulan gereksinimin türü belirlenmeli ve bu belirlenen gereksinimleri karşılayacak işlevsel, eğlenceli, ilgi çekici ve öğrenciyi merkeze alan programlar hazırlanmalıdır.

Bu Alanla İlgili Program Değerlendirecek Araştırmacılara Yönelik Öneriler

22. İngilizce Öğretim Programlarını değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrencilerin görüşleri de alınmalıdır.

23. İngilizce Öğretim Programlarını değerlendirirken sadece görüş alma ile sınırlı kalmamalı, dönem başı ve sonunda uygulanacak testlerle erişime de bakılmalıdır. Ayrıca sınıf içinde yapılacak olan gözlemlerle süreci değerlendirmek araştırmacıya daha sağlıklı bilgi verecektir.

KAYNAKÇA

A common european frame of reference for languages: learning, teaching, assessment 2000. (Council of Europe sayfasından alınmıştır) Bildirinin WEB sayfasından indirildiği tarih: 05.08.2005.

WEB: <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>.

Abacıoğlu, T. (2002). **Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi**. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adem, M. (1983). **Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlarımız nelerdir?** Ankara: Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, TED Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2005). Aktif öğrenme yöntemlerinden yaratıcı drama. Ankara: Aktif Öğrenme Ulusal Çalıştayı 3. 14-18 Kasım.

Akgül, O. (2005). Gözlem tekniği. **Seyahat ve Turizm Araştırmaları Dergisi 5 (1/2)** Makalenin WEB sayfasından indirildiği tarih: 29.11.2005.

WEB: <http://stad.adu.edu.tr/TURKCE/TABA/TABA2005/tammak1.asp>

Alkan, C. (1984). **Eğitim teknolojisi**. Ankara: Aşama Matbaacılık Sanayi.

Arıbaş, S., Tok, H. (2004). "İlköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi." **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi. Sayı. 118. Ss,26-29.**

Aygün, M. (1996). Yabancı dil dersinde konuşma öğretimi. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı. Sayı. 43. Ss. 57-61.**

Aykaç, N. (2005). **Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri.**
Naturel Yayıncılık.

Aytaş, G. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Mart, yıl 4, sayı 37. Makalenin WEB sayfasından indirildiği tarih: 29.11.2005.
WEB: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi37/aytas.htm>

Aytekin, İ.& ESKİCUMALI, A. (1999). **Eğitimde planlama ve değerlendirme.**
Adapazarı: Değişim Yayınları.

BALCI, A. (2001). **Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.** (3. Baskı).
Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bare, K. (2005). The challenge of teaching listening skills. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih:08.09. 2005.
WEB: http://esl.about.com/od/teachingbeginners/a/ab_19beg.htm

Baştürk, M.(2004). **Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin anadili olarak edinimi.**
Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BELGENET (2002). İnternette 02.03. 2002 tarihinde elde edilmiştir.
WEB: <http://www.belgenet.com/arsiv/sozlesme/hns1975-05.html>

Beydoğan, H.,Ö. (1998). **Okullarda ölçme ve değerlendirme.** (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları No:72.

BİKÇENTAYEV, V.,R. (2005).Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih:08.09. 2005.
WEB: http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=21

Binbaşıoğlu, C. (1974). **Öğretim metodu ve uygulama**. Ankara:Binbaşıoğlu Yayınevi.

Birdal, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “gereksinim çözümlemesi” uygulamasının gerekliliği. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih:08.08.2005.
WEB: <http://www.ingilish.com/gereksinim-cozumlemesi.htm>.

Baki, A. & Birgin, O.(2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 07.11. 2005.
WEB: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t208d.pdf

Brooks, N. (1986). “Culture in the classroom”. In J.M. Valdes (Eds) **Culture bound** (p. 123-129). Cambridge University Press.

Brown, G. (1990). Culturel values: The interpretation of discourse. *ELT Journal* 44(1):11-17;doi:10.1093/elt/44.1.11. Oxford University Pres. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 07.09. 2005.
WEB: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/44/1/11>

Budak, Y. (1996). **Yabancı dil öğretiminde iletişimci yaklaşım ile dilbilgisi-çeviri yönteminin öğrenci erişisine etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Budak, Y. (2003). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinler arası bir yaklaşım. (online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 18.02.2003.
WEB: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/budak.htm>

Büyükduman, F., İ. (2001). **İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri**.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükkaragöz., S.& Çivi, C. (1996). **Genel öğretim metotları**. (Genişletilmiş 6. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ.

Büyüköztürk, Ş.(2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. (Gel. 3. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Cabrera, M.,P.& Bazo, P. (2002). Teaching the four skills in the primary EFL classroom. (The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 12). WEB Sayfasından alındığı tarih: 15.09.2004.

WEB: <http://iteslj.org/Techniques/Bazo-FourSkills.html>

Calp, M. (2004). Türkçe öğretiminde izlenen süreçler. **Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**. Özel Okullar Birliği, İstanbul.

Center For Applied Linguistic (2005). Benefits of being bilingual. (online doküman).WEB sayfasından alındığı tarih: 18.02.2005.

WEB: <http://www.cal.org/earlylang/benbi.htm>

Cihan, N. (2001). **Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cohen, L., Manion, L. , Morrisson, K. (1996). **A quide to teaching practice**. (Fourth Edition). New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. (1998). **Research methods in education**. (Fourth Edition). New York: Routledge.

Cox, B. (1999). Writing. In S. Brindley (Eds.) **Teaching English** (p. 169-178). London and New York in Association with The Open University.

Cortazzi, M.& Jin, L. (1999). “Kültürel aynalar” Yabancı dil sınıfındaki materyal ve yöntemler. (İngilizce. Com adresinde yayınlanan makale) Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 14.07. 2005.

WEB: <http://www.ingilish.com/kültür-öğrenimi.htm>

Cullen, B.& Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. (The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 12 December). WEB Sayfasından alındığı tarih: 15.07.2003.

WEB: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>

Çakır, A. (2000). İlköğretimde yabancı dil ölçme ve değerlendirme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 8, sayı 2.65-72.

Çakmak, M.(2001), “Yabancı dil öğretimi” Küçükahmet, L. (Editör). **Ders kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil 4-8**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S., Tertemiz,N., Kalaycı, N. (2000). **İlköğretim programı ve gelişmeler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çilenti, K. (1988). **Eğitim teknolojisi ve öğretim**. (Geliştirilmiş Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Davies, E. (2002). Using speaking and listening to enhance pupils' learning. A case study of good practice in schools. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005.

WEB: <http://www.embc.org.uk/docs/speaking-listening.pdf>

Demircan, Ö. (1990). **Yabancı dil öğretim yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Demirel, Ö. (1983). Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme. **Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 159-190.

Demirel, Ö. (1998). **Genel öğretim yöntemleri**. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.

Demirel, Ö.(1999). **İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2004). **Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası**. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). **Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi**. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). **Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı**. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S., Yağcı, E. (2001). **Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2000). **Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme** (3'üncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doff, A. (1998). **Teach English (a training course for teachers)**. (Eleventh Printing) Cambridge: Cambridge University Pres.

Doğan, H. (1997). **Eğitimde program ve öğretim tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğru, E. (1996). Dil, düşünce ve kültür arasındaki ilişki. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi**, 45 S. 15-25.

Doltaş, D. (1989). **Sorun yabancı dilde değil, eğitim sisteminde**. İstanbul: Papirus Yayınevi.

Ellidokuzoğlu, H. (2002). Yabancı dil öğreniminde temel prensipler. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih: 15.07.2005.

WEB: http://www.kho.edu.tr/yayinlar/bilimdergisi/2002_1

Erden, M. (1995). **Eğitimde program değerlendirme**. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Ergin, A. (1990). Yabancı dil öğreniminde eğitim araçlarından yararlanma durumu ve eğitim araçları konulu hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23, Sayı:2.

Ergin, A. (1995). **Öğretim teknolojisi iletişim**. Ankara: Pegem Yayınları.

Erginer, E. (2000). **Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erginer, E. (2004). "Temel dil becerilerini geliştirme ve çevre bilinci kazandırma"
Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Özel Okullar Birliği, İstanbul.

Erginer, E. (2004). İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tiplerinin değerlendirilmesi. **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Erginer, E. (2004). İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tercihlerinin değerlendirilmesi. **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

EURYDICE European Commission (2002). **Education and Training**. (On-line doküman) WEB sayfasından alındığı tarih: 12.01.2002.

WEB: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

EURYDICE European Commission (2001). **Foreign language teaching in school in Europe (Eurydice Studies)**. Belgium: Directorate General for Education and Culture.

Etiz, F. (1996). Eğitimde teknolojik araçlar (özellikle video) ve yabancı dil öğrenim psikolojisi arasındaki ilişki. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi. Sayı.42 S.42-44**

Fink, C. (2003). "Culturel awareness". In Hanak, M & Newby, H.,D. (Eds) Second language acquisition: The interface between theory and practise (p.65-69). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 06.08.2005.
WEB: <http://www.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf>

Gasparro, M.& Falletta, M.(1994). Creating drama with poetry: teaching English as a Second language through dramatization and improvisation. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.09.2005.
WEB: <http://www.cal.org/ericcll/digest/gaspar01.html>

Gomez, E. (2000). Assessment portfolios:including English language learners in large-scale assessments. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.11.2005.
WEB: <http://www.cal.org/ericcll/digest/0010assessment.html>

Gözütok, F. D. (1999). "Program değerlendirme". **Cumhuriyet döneminde eğitim II**. Ankara: TC MEB Talim Terbiye Kurulu Basımı.

Gözütok, F., D. (2000). **Öğretmenliğimi geliştiriyorum**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gülmez, E. (2001). **Yabancı dilin topluma yansıyan boyutları**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürel, H. (1986). **Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C., Gürbüz Türk, O. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. F. Varış (Eds). Ankara: Alkım Yayınları.

Güneş, F. (2002). **Ders kitaplarının incelenmesi**. Ankara: Ocak Yayınları.

Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. Milli Eğitim Dergisi sayı 150. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.09.2004.

WEB: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/gungordu.htm>

Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve sesletim öğretimi. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi. Sayı.118 S.43-52.**

Gürbüz, N. (2004). "Duygusal zeka gelişiminde İngilizce öğretmenin rolü" **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Güven, İ.(2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. Milli Eğitim Dergisi sayı 164. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 22.09.2005.

WEB: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/guven.htm>

Harman, K. (1999). **İlköğretim okullarında yabancı dil dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Haas, N. (2000). Thematic communicative language teaching in the K-8 classroom. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 05.05.2003.

WEB: <http://www.edrs.com/Doclibrary/0496/ed444380.pdf>.

Hancock, C.,R. (1994). Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.012.2005.

WEB: <http://www.cal.org/ericcll/digest/hancoc01.html>

Hedge, M.,N. (2004). **A coursebook on language disorders in children**. Singular Publishing Group Inc. San Diego-London.

Hesapçıoğlu, M. (1994). **Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim programları ve öğretim**. (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

İğrek, G., E. (2001). **Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce programına ilişkin görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlhan, A.,Ç. (2001). **Eğitimde drama**. Kara Harp Okulu Eğitimcilerin Eğitimi Programı Ders Notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları-4

İlter, B.,G. (2003). Bilgisayarın yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi gelişimine katkıları nelerdir? **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi**. Sayı,121, ss,87-89.

İstanbul Üniversitesi (2005). **Avrupa diller yılı**. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 11.05.2005.

WEB: <http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm>

Reeves.,J. (1989). Elementary school foreign language programs. (On-line Doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 05.08.2005.

WEB: <http://ericdigests.org/pre-9212/programs.htm>

Januszewski, A. (2001). **Educational technology. The development of a concept.**
Colorado: Libraries Unlimited, Inc. Englewood.

Jiang, W. (2000). The relation between culture and language. *ELT Journal* Volume 54/4 October. Oxford University Pres. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 07.09. 2005.

WEB. <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/4/328.pdf>.

Kalaycı, N. & Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz. *Eğitime Bakış. Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, sayı 2, s.53.

Kaptan, F.& Korkmaz, H. (1999). **İlköğretimde fen bilgisi öğretimi, ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı: modül 7.** Burdur: Burdur Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kaptan, F.& Korkmaz, H. (2000). Fen öğretiminde tümel (portfolio) değerlendirme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 19. Ss. 212-219.

Kara, A. (2004). Yabancı dil dersinde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin ilgi ve meraklarına etkisi. **Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu.** Özel Okullar Birliği, İstanbul.

Kara, A. (2004). "Yabancı dil dersinde duyuşsal ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi". **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Karaoğlu, A. (2003). Eğitimde dramanın önemi. **PiVOLKA**, 2(6), 18. WEB Sayfasından alındığı tarih: 29.11.2005.
WEB:<http://www.elyadal.org/pivolka/pivolka-map.htm>

Karababa, C. (2002). Avrupa dil gelişim dosyası [the European language portfolyo (ELP)]. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi**. Sayı.117. Ss.87-90.

Karhan, İ. (2001). **İlköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında görev yapan alan ve alan dışı İngilizce öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ve sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karacaoğlu. Ö. C. (2002). **F tipi cezaevlerinde görevli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel araştırma yöntemi**. (9. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2000). Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi. (Online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih:16.09.2002. WEB: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/146/kaya/htm>

Kemp, J.,E., Morrison, G.,R.,& Ross, S.,M. (1996). **Designing effective instruction**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Keserci, Ö., Ö. (2004). "Çocuklarda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmede sınıf öğretmenine pratik öneriler". **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Kısakürek, M.A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 16 Sayı 1. ss. 217-243.

Kinder, J., S.(1973). **Using Instructional media**. Newyork: D. Von Nostrond Company.

Kitao &Kitao (1997). Selecting and developing teaching /learning materials. (The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 4, April 1997). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 14.02.2004

WEB: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>

Kocaman, A.(1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. **Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı,379**, 89-96.

Koç, N.(2001). **Ölçme ve değerlendirme**. Kara Harp Okulu Eğitimcilerin Eğitimi Programı Ders Notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları-4

Koç, M., Dikici, H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. **İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi**. Yıl 2, sayı 1. Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 14.11.2005.

WEB: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/ou1/index.html>

Koçer, N., E.(2003). **Başlangıç ve ileri düzey yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları iletişim stratejilerinin öğrencilerin derse katılımına etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KOSGEB (2002). İnternette 12.15. 2002 tarihinde elde edilmiştir. WEB:

<http://kobinet.org.tr/kosgebabm/hizmet/dokumantasyon/AB4.htm#5>

Koydemir, F. (2001). **Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Krashen, S.,D.(1982). **Principles and practice in second language learning**. New York: Pergamon Pres.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. (2000). **Sosyal bilimler için istatistiğe giriş**. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Köroğlu, M., E. (2005). Erken çocuklukta duygusal zeka. (Online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 16.09.2005.
WEB: http://www.memir.netfirms.com/duygusal_zeka.htm

Küçükahmet, L. (1995). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

Lemke, L.,A., (1993). Elementary foreign language program in the grand blanc community schools, 1993-1994 (K-3): A Paractical Handbook. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 27.04.2004.
WEB: <http://www.edrs.com/Doclibrary/0496/ed368203.pdf>.

Linn, R., L. & Gronlund., N.,E. (1995). **Measurement and assessment in teaching**. (Seventh edition). Columbus, Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

Mairitsch, B.(2003). Culturel Awareness. In Hanak, M & Newby, H.,D. (Eds) Second language acquisition: The interface between theory and practise (p.48-52). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 05.08.2005.
WEB: <http://www.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf>

McDonough, S., H. (1995). **Strategy and skill in learning a foreign language**. London: JW Arrowsmith Ltd.

McDonough, J. & Shaw, C. (1998). **Materials and methods in ELT. (A teachers guide)**. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.

McGlothlin (1997). A Child's first steps in language learning. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 10, October 1997. (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005).

WEB: <http://iteslj.org/Articles/McGlothlin-ChildLearn.html>

Mersinligil, G. (2002). **İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili Örneği)**.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). **Yabancı dil eğitim ve öğretimi komisyon raporu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). **Tebliğler Dergisi**. Sayı 2481, Ekim:590.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). **İlköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). İnternette elde edildiği tarih: 03.06.2002.

WEB: <http://meb.gov.tr/stats/Apk 2002/12htm>

Ministry of Education Singapore (2005). 25 primary schools to pilot new chinese language curriculum in 2006. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005.

WEB: moe.gov.sg/pres/2005/pr2005712.htm

Mirici, İ. H. (1999). **Türk Milli Eğitiminde ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanmakta olan İngilizce programına bakış ve öneriler**. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.

Mohammed, K., A. (1996). Teaching oral communication skills in academic settings: A case study in task-based approach to syllabus design. (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 17.10.2005.
WEB: <http://www.iuj.ac.jp/faculty/mkahmed/workingpaper.html>

Nas, R. (2001). **Metinlerle ilkokuma –yazma öğretimi**. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Nasman, D.(2003). **Türkiye ve Fransa’daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

National Oracy Project (1999). Talking and assesment in secondary English. In S. Brindley (Eds.) **Teaching English** (p. 64-71). London and New York in Association with The Open University.

Nevada State Dept. Of Education (1999). Nevada foreing language standarts: Content standarts for grades kindergarden, 3,5,8 1st year high school study 2nd year high scholl study, and 4th year high school study (and) performance standarts. Nevada State Dept of Education, Carson City.
(On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 15.02.2003.
WEB: <http://www.edrs.com/Doclibrary/0496/ed467490.pdf>

Noonan, F., J. (2005). Helping EFL students improve their spoken English. The internet TESL Journal, Vol. XI, No.7, July. Oxford University Pres. (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005).
WEB: <http://www.iteslj.org/Articles/Noonan-spoken/>

Nunan,D. (1988) **The learner-centred curriculum**, New York: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). **Designing tasks for the communicative classroom.**
Cambridge University Pres.

Nunan, D. (1999). **Language teaching methodology.** Sydney: Prentice Hall.

Nunan, D. (2001). Aspects of task-based syllabus design. (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 05.10.2005).

WEB: <http://www3.telus.net/linguisticissues/syllabusdesign.html>

Nunan, D. (2002). Listening in a second language. **Featured Speech, The 4th Pan-Asian Conference, Taiwan, November 2002.** (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 14.10.2005). WEB: http://www.nunan.info/presentations/PAC%20IV%20featured_files/frame.htm

Nunan, D., Anderson, N. (2003). "Strategies for successful listening and reading development". **TESOL Conference**, Baltimore, Maryland, USA, 24- 29 March, 2003. (On-line Doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 01.10.2005). WEB:

http://www.nunan.info/presentations/Anderson_Nunan_TESOL2003.pdf

Nuttall, C. (1982). **Teaching reading skills in a foreign language.** (New Edition). Hong Kong:Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Oğuz, E. (1999). **İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunları.** Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Oğuzkan, A., F. (1985). **Orta dereceli okullarda Öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler).** Ankara: Emel matbaacılık.

O'Flynn, B. (2005). Türk Öğrenciler için İngilizce'nin Problemleri Yanları. (Online doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 15.07. 2005
WEB: http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=33

Oliva, P., F. (1997), **Developing the curriculum**. (Fourth Edition). Newyork: Longman.

Oregon State Dept. of Education, Salem. Office of Curriculum, Instruction and Field Services (1995). Developing second language in the elementary grades. (Online doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.04.2004.
WEB:<http://www.edrs.com/Doclibrary/0496/ed391377.pdf>.

Orhan, İ. (2001). **Özel ilköğretim okulları ile devlet ilköğretim okullarının 4. sınıflarında öğretilen İngilizce derslerinin program, öğrenci, öğretmen, ders araç ve gereçleri konusunda karşılaştırmalı bir araştırma**.
Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ozil, Ş. (1999). Devlet okullarındaki yabancı dil derslerinde hedef kültüre ait öğelerin aktarımı. (İngilizce. Com adresinde yayınlanan makale) Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 15.07. 2005
WEB: <http://www.ingilish.com/kultur-aktarimi.htm>

Önder, A. (2000). **Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özçelik, D.,A. (1987). **Eğitim programları ve öğretim**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.

Özdemir, E. (2004). Dört dil becerisi açısından A modern English course for Turks 7 (İngilizce. Com adresinde yayınlanan makale) Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 10.07. 2005

WEB: <http://www.inqilish.com/modernenglishcourse.htm>

Özden, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2005). **Oyun ve Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.08.2005.

WEB: <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>.

Polat, T. (2000). Avrupa birliği bağlamında yabancı dil öğretmeninden beklenenler. **Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. II Ulusal Öğretmen Yetiştirme Semineri**, Çanakkale 13 Mart Üniversitesi.

Popham, W., J. & Baker, E., L. (1986). **Eğitim durumlarının düzenlenmesi**. (Çev. L. Özbilgin). Malatya: Uğurel Matbaası.

Posner, A. (1995). **Analyzing the curriculum**. New York: McGraw. Hill Inc.

Power, T. (2003). Using dialogues for presenting grammar and facilitating conversation. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 03.08.2005.

WEB: <http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0212.html>

QCA (Qualifications and Curriculum Authority). (1999). The review of the national curriculum in England. The consultation materials. (On-line doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005).

WEB: <http://www.qca.org.uk>

QCA (Qualifications and Curriculum Authority). (2003). Speaking and listening materials launched. (On-line doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 05.09.2005).

WEB: <http://www.qca.org.uk/5843.html>

Rabbini, R., Gakuen.,B. (2002). An introduction to syllabus design and evaluation. (The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 5). WEB Sayfasından alındığı tarih: 15.09.2005.

WEB: <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html>

Ridgway, T.(2000). Listening strategies-I bag your pardon?. ELT Journal Volume 54/2 April. Oxford University Pres. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 06.09. 2005.

WEB. <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/2/179.pdf>

Rosberg, M. (1995). Teaching English as a second language: How young children learn. (On-line doküman). WEB Sayfasından alındığı tarih: 27.04.2004.

WEB: <http://www.edrs.com/Doclibrary/0496/ed389227.pdf>

Saracaloğlu, A., S. (2004). "Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki" **XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sarıçoban, A. (1999). The teaching of listening. (The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 12). WEB Sayfasından alındığı tarih: 15.07.2005.

WEB: <http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html>

Sebüktekin, H. (1987). Ülkemizde yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi.

Öğretmen yetiştiren kurumların dünü bugünü geleceği sempozyumu, 8-11 haziran, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Senemoğlu, N. (1998). **Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.** Ankara: Özsen Matbaası LTD. ŞTİ.
- Sunel, H. (1994), Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. **Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi Dergisi, 10.** 121-127.
- Songün. R. (1996). Motivation and learning styles and strategies in learning a foreign language. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı Sayı 43** Ss.15-19.
- Sönmez, V. (1999). **Program geliştirmede öğretmen el kitabı** (Geliştirilmiş 8'inci baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sözer, E. (2003). "Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler" Gültekin, M. (Editör), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** içinde (s. 95-122). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sünbül, A., M. (2001). "Bir meslek olarak öğretmenlik". **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** (Editör: Demirel, Ö. ve Z. Kaya.) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taba, H. (1962). **Curriculum development: Theory and practice.** New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Tan, Ő., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A. (2002). **Öğretimi planlama ve değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarcan, A. (2004). **Yabancı dil öğretim teknikleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tarey, R. (1988). Approaches to foreign language syllabus design. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 07.04. 2004.
WEB: <http://www.ericdigest.org/pre-928/design.htm>.

Tercanlioğlu, L. (1996). Yabancı dilde konuşmanın altı özelliği. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi Sayı 24** Ss.49-52.

Tomalin, B. & Stemplesli, S. (1993). **Cultural awareness**. Oxford University Pres.

Traves, P. (1999). In S. Brindley (Eds.) **Teaching English** (p. 91-97). London and New York in Association with The Open University.

Troike, M.S. (1989). (Çeviren: Ören&Efe.1989). **İngilizce Öğretiminde Psikolojik Temeller**. Erzurum:Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayın No:85. Sosyoloji Bölümü Yayın No. 6.

Tseng, Y.,H.(2002). A lesson in culture. ELT Journal volume 56/1, January. Oxford University Pres. (On-line doküman). Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 06.09. 2005.

WEB: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/56/1/11.pdf>

Tuncay, H. (2001). Yabancı dil öğretiminde duygusal zeka (EQ). Dil Dergisi Sayı 106. (On line doküman). Makalenin WEB Sayfasından alındığı tarih: 05.05.2003.

WEB: <http://tdkkitaplik.org.tr/kutup2/dildergisi.html>

Tuncay, H. (1996). Yabancı dil öğretiminde rol yaparak öğrenme (role play) çalışmasının sözlü iletişim (oral communication)'e olan etkisinin yetişkin ve çocuklar açısından incelenmesi. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi**. Sayı,39.

Tura, S.,S. (1983). Dil bilimin dil öğretimindeki yeri. Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı, TDK, Sayı 379-384 Temmuz-Ağustos (Online doküman). Makalenin WEB Sayfasından alındığı tarih: 08.09.2005.

WEB: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/tura.pdf>

Turgut, M. F. (1983). "Program değerlendirme". **Cumhuriyet dönemi eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Turgut, F. (1988). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları**. (6. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Uchihara, A. (2001). Japanese at mimosa elementary school. **Learning Language** Volume 7, number 1.

Ur, Penny. (1998). **A Course in language teaching (practice and teory)**. Cambridge University Pres.

Uyan, S. (2005). İngilizce öğrenme kılavuzu. (dersimizingilizce.com adresinde yayınlanan makale) Makalenin WEB sayfasından alındığı tarih: 11.06. 2005
WEB: <http://www.dersimizingilizce.com/tavsiye.htm>

Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 37.

Üstünoğlu, E. (1998). **Anadolu liseleri, özel Türk ve yabancı liselerde İngilizce öğretiminin etkililiği: Süreç boyutunda bir araştırma**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yanpar, T. (2005). **Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (1990). Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3, 89-96.

Yavuz, M., A., N. Aydınoglu & F. Çubukçu. (1999). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimi ile ilgili yöntem, kaynak, etkinlik, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme konularına olan eğilimleri. **Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 11**, 85-103.

Yıldırım, C. (1973). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. (Genişletilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (3. baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, H. (1998). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. (Genişletilmiş ve geliştirilmiş 3. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.

Yüksel, F. (1996). Dil öğretiminde drammatizasyon. **Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi**. Sayı 46, S.20-24.

Varış, F.(1996). **Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”**. İstanbul: Alkım yayınları.

Vural, B. (2004). **Eğitim öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı**. Ankara: Hayat Yayınları 188.

Wharton, S. & Race. P. (1999). **500 tips for TESOL (teaching English to speakers of other languages)**. London: Kogan Page Limited.

West Wirginia Department of Education (2002). Middle childhood and adolescent foreign language education. (Online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 04.07.2003.

WEB: wvde.state.wv.us/policies/p2520_flhtml

Wilson, R. (2005). Stephen Krashen'in "Yabancı Dil Ediniminde İlkeler ve Uygulamalar"ına bir Özet. (Online doküman). WEB sayfasından alındığı tarih: 11.07. 2005.
WEB: http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=25

EKLER

EK-1

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, İlköğretim 4.ve 5. sınıf İngilizce programlarının (amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi siz değerli müfettişlerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Ankette 4. sınıf İngilizce programına ait sorular koyu renk tablolarla, 5. sınıf İngilizce programına ait sorular ise açık renkli tablolarla arka arkaya verilmiştir.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kemal Oğuz Er
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ Anabilim Dalı Cebeci Ankara
Tel: 0312-3633350
E mail. kemaloguzer@hotmail.com

BÖLÜM I

1. Görev yaptığınız ilin adı:.....

2. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

3. Yaşınız

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

4. En son mezun olduğunuz yüksek öğretim programı (Lisans Düzeyinde)

() İngilizce Öğretmenliği
 () İngiliz Dili ve Edebiyatı
 () İngiliz Dil Bilimi
 () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
 () Mütercim Tercümanlık
 () Başka (Varsa belirtiniz).....

5. Kaç yıldan beri yabancı dil öğretmenliği yapıyorsunuz?

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

6. Öğretmenlik yaparken İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet-içi eğitim kursuna/kurslarına katıldınız mı? (Cevabınız hayır ise doğrudan 7. soruya geçiniz)

() Evet () Hayır

6.1. Katıldıysanız nerede katıldınız?

() Yurtiçi () Yurtdışı

6.2. Katıldığınız, bu kurs/kurslar hangi kuruluş tarafından düzenlenmişti?

() Milli Eğitim Bakanlığı
 () Üniversiteler
 () Özel kuruluşlar
 () Başka (varsa belirtiniz).....

7. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gittiniz mi? (Cevabınız gitmedim ise doğrudan 8. soruya geçiniz)

() Gittim () Gitmedim

7.1.Gittiyseniz kaç kere gittiniz?

() 1 () 2 () 3 ve daha fazla

Gittiyseniz**7.2. Bu ülkelerde ne kadar süre kaldınız? (Lütfen belirtiniz).....****Gittiyseniz****7.3. Bu ülkelere hangi kanallarla gittiniz?**

- () a. Kendi olanaklarımla
 () b. Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla
 () d. Başka (varsa belirtiniz).....

Gittiyseniz**7.4. Bu ülkelerde hangi amaçla bulundunuz?**

- () Öğrenci olarak
 () Kurs, seminer vb. etkinliklere katılmak için
 () Turistik amaçla
 () Başka (varsa belirtiniz).....

8. İngilizce öğretimi konusunda yazdığınız kitap, ya da ders notları, yaptığınız çeviri var mı?

- () Var () Yok

9. İzlediğiniz İngilizce yayınlar var mı?

- () Var () Yok

9.1. Varsa hangi konuda?

- () Eğitim ve öğretim konularında
 () Diğer konularda

BÖLÜM II

A.					
A.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN GENEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER					
Aşağıda 4. sınıf programında yer alan öğrencilere kazandırılması istenen genel amaçlar doğrultusunda oluşturulan ifadeler verilmektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).	Hiç katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	()	()	()	()	()
2. Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
3. Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
4. Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	()	()	()	()	()
5. Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	()	()	()	()	()
6. Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir.	()	()	()	()	()
7. Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
9. Programda, duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
10. Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()

	A.2.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında öğrencilere kazandırılmak istenen otuz sekiz özel amaç ifadesi bulunmaktadır. Sizce bu özel amaçlar öğrencilerinizin ne kadarı tarafından kazanılmaktadır? Size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiçbiri Kazanmamıştır	Çok Azı Kazanmıştır	Bazıları Kazanmıştır	Çoğu Kazanmıştır	Tümü Kazanmıştır
1.	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	()	()	()	()	()
2	İngilizcede belli seslerin bilgisi	()	()	()	()	()
3	İngilizcede tonlama ve telaffuz bilgisi	()	()	()	()	()
4	Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi	()	()	()	()	()
5	Rakamları İngilizce sayma bilgisi	()	()	()	()	()
6	Emir kalıpları bilgisi	()	()	()	()	()
7	Şahıs zamirleri bilgisi	()	()	()	()	()
8	Sınıf içindeki eşyaların bilgisi	()	()	()	()	()
9	Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
10	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme	()	()	()	()	()
11	Renk bilgisi	()	()	()	()	()
12	Saat bilgisi	()	()	()	()	()
13	“Kaç tane” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
14	Atatürk’ün ailesini tanıyabilme	()	()	()	()	()
15	Emir kalıplarını kavrayabilme	()	()	()	()	()
16	Giysi bilgisi	()	()	()	()	()
17	Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi	()	()	()	()	()
18	Haftanın günleri bilgisi	()	()	()	()	()
19	Düzeyine uygun iletişim bilgisi	()	()	()	()	()
20	“Kimin” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
21	“Nedir” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
22	Çoğul kelimelerle soru sorabilme	()	()	()	()	()
23	Emir kalıplarını uygulayabilme	()	()	()	()	()
24	Evin bölümleri bilgisi	()	()	()	()	()
25	Okulun bölümleri bilgisi	()	()	()	()	()
26	Emir cümlelerine itaat edebilme	()	()	()	()	()

27	“Nerede” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
28	Nerede sorusuna cevap verebilme	()	()	()	()	()
29	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
30	Belli başlı sıfatlar bilgisi	()	()	()	()	()
31	“Sahip olma” kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
32	“Sahip olma” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
33	Düzeyine uygun cümleleri yazabilme	()	()	()	()	()
34	Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme	()	()	()	()	()
35	Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi	()	()	()	()	()
36	Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme	()	()	()	()	()
37	İngilizce öğrenmekten zevk alma	()	()	()	()	()
38	Düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme	()	()	()	()	()

A.						
A.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ GENEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER						
Aşağıda 5. sınıf programında yer alan öğrencilere kazandırılması istenen genel amaçlar doğrultusunda oluşturulan ifadeler verilmektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).		Hiç katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	()	()	()	()	()
2.	Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
3.	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
4.	Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	()	()	()	()	()
5.	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	()	()	()	()	()
6.	Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir.	()	()	()	()	()
7.	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
8.	Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
9.	Programda duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
10.	Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()

	A. A.2.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 5. sınıf İngilizce programında öğrencilere kazandırılmak istenen yirmi altı özel amaç ifadesi bulunmaktadır. Sizce bu özel amaçlar öğrencilerinizin ne kadarı tarafından kazanılmaktadır? Size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiçbiri Kazanmamıştır	Çok Azı Kazanmıştır	Bazıları Kazanmıştır	Çoğu Kazanmıştır	Tümü Kazanmıştır
1.	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	()	()	()	()	()
2	Çevresindeki insanlarla İngilizce olarak selamlaşabilme	()	()	()	()	()
3	Ad-soyad ve yaş soran soru cümleleri kurup cevap verebilme	()	()	()	()	()
4	Emir cümlelerini uygulayabilme	()	()	()	()	()
5	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme	()	()	()	()	()
6	“vardır” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
7.	Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurabilme	()	()	()	()	()
8	Ayların isimleri bilgisi	()	()	()	()	()
9	“Nerede” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
10	Belli başlı sıfatlar bilgisi	()	()	()	()	()
11	Hava durumunu basit cümlelerle anlatabilme	()	()	()	()	()
12	Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme	()	()	()	()	()
13	“Kim” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
14	“Yapabilme” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
15	Belli başlı meslekler bilgisi	()	()	()	()	()
16	Düzeyine uygun cümleleri kuralına uygun olarak yazabilme	()	()	()	()	()
17	Geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	()	()	()	()	()
18	Geniş zaman gramer yapısı ile cümle kurabilme	()	()	()	()	()
19	Saat bilgisi	()	()	()	()	()
20	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
21	“Şimdiki zaman” gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	()	()	()	()	()
22	“Şimdiki zaman” gramer yapısı ile cümle kurabilme	()	()	()	()	()
23	“Nerelisin” sorusunu sorup cevap verebilme	()	()	()	()	()
24	Öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarla kullanabilme	()	()	()	()	()
25	İngilizce öğrenmeye istekli oluş	()	()	()	()	()
26	Onar onar sayabilme (yüze kadar)	()	()	()	()	()

B. B.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ İÇERİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında öğretilmesi istenen konular ve içerik ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	()	()	()	()	()
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	()	()	()	()	()
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	()	()	()	()	()
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	()	()	()	()	()
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
11. İçerik, 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	()	()	()	()	()
12. İçerikte, dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	()	()	()	()	()
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()

B.2.) İçerik hazırlanırken aşağıda verilen “içerik düzenleme” yaklaşımlarından hangisinin, ne sıklıkta göz önüne alındığını düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. İçerik daha çok dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olarak düzenlenmiştir (Grammar-based or structurally based syllabus).	()	()	()	()
2. İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	()	()	()	()
3. İçerik daha çok konu ağırlıklı düzenlenmiştir (Topic based syllabus).	()	()	()	()
4. İçerik daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	()	()	()	()
5. İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	()	()	()	()
6. İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	()	()	()	()
B.3.) İçerikte aşağıda verilen dört temel beceriden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()
B.4.) İçerik içinde yer alan diyalog çalışmalarında aşağıdakilerden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
2. Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
3. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
4. Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()

B. B.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ İÇERİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 5. sınıf İngilizce programında öğretilmesi istenen konular ve içerik ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	()	()	()	()	()
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	()	()	()	()	()
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	()	()	()	()	()
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	()	()	()	()	()
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
11. İçerik, öğrencilerin 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	()	()	()	()	()
12. İçerikte, dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir	()	()	()	()	()
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	()	()	()	()	()
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()

B.2.) İçerik hazırlanırken aşağıda verilen "içerik düzenleme" yaklaşımlarından hangisinin ne sıklıkta göz önüne alındığını düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. İçerik, daha çok dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olarak düzenlenmiştir (Grammar-based or structurally based syllabus).	()	()	()	()
2. İçerik, daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	()	()	()	()
3. İçerik, daha çok konu ağırlıklı düzenlenmiştir (Topic based syllabus).	()	()	()	()
4. İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	()	()	()	()
5. İçerik, daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	()	()	()	()

B.3.) İçerikte aşağıda verilen dört temel beceriden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()

B.4.) İçerik içinde yer alan diyalog çalışmalarında aşağıdakilerden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
2. Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
3. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
4. Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()

C. C.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumları, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve derse ayrılan zaman ile ilgili ifadeler yer almaktadır.Bu ifadeleri okuyarak uygun seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	()	()	()	()	()
2. Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	()	()	()	()	()
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	()	()	()	()	()
6. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()
7. Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	()	()	()	()	()
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	()	()	()	()	()
10. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
11. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.	()	()	()	()	()
12. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir	()	()	()	()	()
14. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
15. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
17. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()

C.2) 4. sınıf programında üzerinde durulan öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilen dört temel becerinin geliştirilmesine ne sıklıkta yer vermektedir (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()
C.3.) 4. sınıf programında yer alan ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirtilen aşağıdaki ifadelerden hangisini, ne sıklıkta kullanıyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Soru-cevap	()	()	()	()
2. Dramatizasyon	()	()	()	()
3. Anlatım	()	()	()	()
4. Dinleme-konuşma	()	()	()	()
5. Ezberleme	()	()	()	()
6. Canlandırma	()	()	()	()
7. Tekrarlama	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız yöntem, teknik veya yaklaşım var ise lütfen belirtiniz.....				
C.4.) 4. sınıf İngilizce programında belirtilen araç-gereçleri ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Pictures	()	()	()	()
2. Flash cards	()	()	()	()
3. Black board	()	()	()	()
4. Wall charts	()	()	()	()
5. Slides	()	()	()	()
6. Pocket charts	()	()	()	()
7. Flanel board	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullanılan araç gereçler var ise lütfen belirtiniz.....				

C. C.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 5. Sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumları, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve derse ayrılan zaman ile ilgili ifadeler yer almaktadır.Bu ifadeleri okuyarak uygun seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	()	()	()	()	()
2. Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	()	()	()	()	()
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	()	()	()	()	()
6. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirici, eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()
7. Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	()	()	()	()	()
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	()	()	()	()	()
10. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
11. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir .	()	()	()	()	()
12. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir	()	()	()	()	()
14. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
15. Eğitim durumları, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
17. Eğitim durumları, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()

C.2.) 5. sınıf programında üzerinde durulan öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilen dört temel becerinin geliştirilmesine ne sıklıkta yer vermektedir (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()

C.3.) 5. sınıf programında yer alan ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirtilen aşağıdaki ifadelerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Soru-cevap	()	()	()	()
2. Dramatizasyon	()	()	()	()
3. Anlatım	()	()	()	()
4. Dinleme-konuşma	()	()	()	()
5. Ezberleme	()	()	()	()
6. Canlandırma	()	()	()	()
7. Tekrarlama	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız yöntem, teknik veya yaklaşım var ise lütfen belirtiniz.....				
C.5.) 5. sınıf İngilizce programında belirtilen araç-gereçleri ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Pictures	()	()	()	()
2. Flash cards	()	()	()	()
3. Black board	()	()	()	()
4. Wall charts	()	()	()	()
5. Slides	()	()	()	()
6. Pocket charts	()	()	()	()
7. Flanel board	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız araç gereçler var ise lütfen belirtiniz.....				

D. D.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Öçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
4. sınıf İngilizce programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).					
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	()	()	()	()	()
3. Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
5. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	()	()	()	()	()
6. Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	()	()	()	()	()
9. Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	()	()	()	()	()
10. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	()	()	()	()	()

D.2.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
Aşağıdaki 4. sınıf İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).				
1. Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır.	()	()	()	()
2. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	()	()	()	()
3. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	()	()	()	()
D.3.) 4. sınıf İngilizce programı çerçevesinde aşağıdakilerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Klasik (Essey tipi)	()	()	()	()
2. Kısa cevaplı	()	()	()	()
3. Doldurmalı	()	()	()	()
4. Çoktan seçmeli	()	()	()	()
5. Close test	()	()	()	()
6. Sözlü	()	()	()	()
7. Gözlem	()	()	()	()
8. Başka (varsa belirtiniz).....				

D. D.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER 5. sınıf İngilizce programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Öçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	()	()	()	()	()
3. Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
5. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	()	()	()	()	()
6. Değerlendirme, “öğrencilere kendilerini” değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	()	()	()	()	()
9. Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	()	()	()	()	()
10. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	()	()	()	()	()

D.2.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER Aşağıdaki 5. sınıf İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır.	()	()	()	()
2. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	()	()	()	()
3. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	()	()	()	()
D.3.) 5. sınıf İngilizce programı çerçevesinde aşağıdakilerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız? (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Klasik (Essey tipi)	()	()	()	()
2. Kısa cevaplı	()	()	()	()
3. Doldurmalı	()	()	()	()
4. Çoktan seçmeli	()	()	()	()
5. Close test	()	()	()	()
6. Sözlü	()	()	()	()
7. Gözlem	()	()	()	()
8. Başka (varsa belirtiniz).....				

4. Sınıf İngilizce programı için başka görüşleriniz varsa kısaca belirtiniz

.....

.....

.....

5. Sınıf İngilizce programı için başka görüşleriniz varsa kısaca belirtiniz

.....

.....

.....

EK-2**Değerli Müfettişler;**

Bu anket, İlköğretim 4.ve 5. sınıf İngilizce programlarının (amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi siz değerli müfettişlerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Ankette 4. sınıf İngilizce programına ait sorular koyu renk tablolarla, 5. sınıf İngilizce programına ait sorular ise açık renkli tablolarla arka arkaya verilmiştir.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kemal Oğuz Er
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ Anabilim Dalı Cebeci Ankara
Tel: 0312-3633350
E mail. kemaloguzer@hotmail.com

BÖLÜM I

1. Görev yaptığınız ilin adı:.....

2. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

3. Yaşınız

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

4. En son mezun olduğunuz yüksek öğretim programı (Lisans Düzeyinde)

() İngilizce Öğretmenliği
 () İngiliz Dili ve Edebiyatı
 () İngiliz Dil Bilimi
 () Amerikan Kültürü ve Edebiyatı
 () Mütercim Tercümanlık
 () Başka (Varsa belirtiniz).....

5. Kaç yıldan beri bu görevi yapıyorsunuz?

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

6. Müfettişlik yaparken İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet-içi eğitim kursuna/kurslarına katıldınız mı? (Cevabınız hayır ise doğrudan 7. soruya geçiniz)

() Evet () Hayır

6.1. Katıldıysanız nerede katıldınız?

() Yurtiçi () Yurtdışı

6.2. Katıldığınız, bu kurs/kurslar hangi kuruluş tarafından düzenlenmişti?

() Milli Eğitim Bakanlığı
 () Üniversiteler
 () Özel kuruluşlar
 () Başka (varsa belirtiniz).....

7. İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gittiniz mi? (Cevabınız gitmedim ise doğrudan 8. soruya geçiniz)

() Gittim () Gitmedim

7.1. Gittiyseniz kaç kere gittiniz?

() 1 () 2 () 3 ve daha fazla

Gittiyseniz**7.2. Bu ülkelerde ne kadar süre kaldınız? (Lütfen belirtiniz).....****Gittiyseniz****7.3. Bu ülkelere hangi kanallarla gittiniz?**

- () a. Kendi olanaklarımla
 () b. Milli Eğitim Bakanlığı kanalıyla
 () d. Başka (varsa belirtiniz).....

Gittiyseniz**7.4. Bu ülkelerde hangi amaçla bulundunuz?**

- () Öğrenci olarak
 () Kurs, seminer vb. etkinliklere katılmak için
 () Turistik amaçla
 () Başka (varsa belirtiniz).....

8. İngilizce öğretimi konusunda yazdığınız kitap, ya da ders notları, yaptığınız çeviri var mı?

() Var () Yok

9. İzlediğiniz İngilizce yayınlar var mı?

() Var () Yok

9.1. Varsa hangi konuda?

- () Eğitim ve öğretim konularında
 () Diğer konularda

BÖLÜM II

A.					
A.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN GENEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER					
Aşağıda 4. sınıf programında yer alan öğrencilere kazandırılması istenen genel amaçlar doğrultusunda oluşturulan ifadeler verilmektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).	Hiç katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	()	()	()	()	()
2. Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
3. Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
4. Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	()	()	()	()	()
5. Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	()	()	()	()	()
6. Programın amaçları öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.	()	()	()	()	()
7. Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
9. Programda, duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
10. Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()

	A.2.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında öğrencilere kazandırılmak istenen otuz sekiz özel amaç ifadesi bulunmaktadır. Sizce bu özel amaçlar öğrencilerinizin ne kadarı tarafından kazanılmaktadır? Size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiçbiri Kazanmamıştır	Çok Azı Kazanmıştır	Bazıları Kazanmıştır	Çoğu Kazanmıştır	Tümü Kazanmıştır
1.	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	()	()	()	()	()
2	İngilizcede belli seslerin bilgisi	()	()	()	()	()
3	İngilizcede tonlama ve telaffuz bilgisi	()	()	()	()	()
4	Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi	()	()	()	()	()
5	Rakamları İngilizce sayma bilgisi	()	()	()	()	()
6	Emir kalıpları bilgisi	()	()	()	()	()
7	Şahıs zamirleri bilgisi	()	()	()	()	()
8	Sınıf içindeki eşyaların bilgisi	()	()	()	()	()
9	Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
10	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme	()	()	()	()	()
11	Renk bilgisi	()	()	()	()	()
12	Saat bilgisi	()	()	()	()	()
13	“Kaç tane” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
14	Atatürk’ün ailesini tanıyabilme	()	()	()	()	()
15	Emir kalıplarını kavrayabilme	()	()	()	()	()
16	Giysi bilgisi	()	()	()	()	()
17	Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi	()	()	()	()	()
18	Haftanın günleri bilgisi	()	()	()	()	()
19	Düzeyine uygun iletişim bilgisi	()	()	()	()	()
20	“Kimin” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
21	“Nedir” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
22	Çoğul kelimelerle soru sorabilme	()	()	()	()	()
23	Emir kalıplarını uygulayabilme	()	()	()	()	()
24	Evin bölümleri bilgisi	()	()	()	()	()
25	Okulun bölümleri bilgisi	()	()	()	()	()
26	Emir cümlelerine itaat edebilme	()	()	()	()	()

27	“Nerede” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
28	Nerede sorusuna cevap verebilme	()	()	()	()	()
29	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
30	Belli başlı sıfatlar bilgisi	()	()	()	()	()
31	“Sahip olma” kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
32	“Sahip olma” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
33	Düzeyine uygun cümleleri yazabilme	()	()	()	()	()
34	Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme	()	()	()	()	()
35	Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi	()	()	()	()	()
36	Dildeki yapı, işlem ve kavramları kavrayabilme	()	()	()	()	()
37	İngilizce öğrenmekten zevk alma	()	()	()	()	()
38	Düzeyine uygun diyalog çalışmaları yapabilme	()	()	()	()	()

A.						
A.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ GENEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER						
Aşağıda 5. sınıf programında yer alan öğrencilere kazandırılması istenen genel amaçlar doğrultusunda oluşturulan ifadeler verilmektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).		Hiç katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	()	()	()	()	()
2.	Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	()	()	()	()	()
3.	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	()	()	()	()	()
4.	Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	()	()	()	()	()
5.	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	()	()	()	()	()
6.	Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir.	()	()	()	()	()
7.	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
8.	Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
9.	Programda duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()
10.	Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	()	()	()	()	()

	A. A.2.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 5. sınıf İngilizce programında öğrencilere kazandırılmak istenen yirmi altı özel amaç ifadesi bulunmaktadır. Sizce bu özel amaçlar öğrencilerinizin ne kadarı tarafından kazanılmaktadır? Size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiçbiri Kazanmamıştır	Çok Azı Kazanmıştır	Bazıları Kazanmıştır	Çoğu Kazanmıştır	Tümü Kazanmıştır
1.	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	()	()	()	()	()
2	Çevresindeki insanlarla İngilizce olarak selamlaşabilme	()	()	()	()	()
3	Ad-soyad ve yaş soran soru cümleleri kurup cevap verebilme	()	()	()	()	()
4	Emir cümlelerini uygulayabilme	()	()	()	()	()
5	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme	()	()	()	()	()
6	“vardır” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
7.	Tekil ve çoğul kelimelerle cümle kurabilme	()	()	()	()	()
8	Ayların isimleri bilgisi	()	()	()	()	()
9	“Nerede” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
10	Belli başlı sıfatlar bilgisi	()	()	()	()	()
11	Hava durumunu basit cümlelerle anlatabilme	()	()	()	()	()
12	Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme	()	()	()	()	()
13	“Kim” soru kalıbı bilgisi	()	()	()	()	()
14	“Yapabilme” kalıbını kavrayabilme	()	()	()	()	()
15	Belli başlı meslekler bilgisi	()	()	()	()	()
16	Düzeyine uygun cümleleri kuralına uygun olarak yazabilme	()	()	()	()	()
17	Geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	()	()	()	()	()
18	Geniş zaman gramer yapısı ile cümle kurabilme	()	()	()	()	()
19	Saat bilgisi	()	()	()	()	()
20	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	()	()	()	()	()
21	“Şimdiki zaman” gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	()	()	()	()	()
22	“Şimdiki zaman” gramer yapısı ile cümle kurabilme	()	()	()	()	()
23	“Nerelisin” sorusunu sorup cevap verebilme	()	()	()	()	()
24	Öğrendiği zaman ve kalıpları diyaloglarla kullanabilme	()	()	()	()	()
25	İngilizce öğrenmeye istekli oluş	()	()	()	()	()
26	Onar onar sayabilme (yüze kadar)	()	()	()	()	()

B. B.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ İÇERİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında öğretilmesi istenen konular ve içerik ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	()	()	()	()	()
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	()	()	()	()	()
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	()	()	()	()	()
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	()	()	()	()	()
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
11. İçerik, 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	()	()	()	()	()
12. İçerikte, dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	()	()	()	()	()
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()

B.2.) İçerik hazırlanırken aşağıda verilen "içerik düzenleme" yaklaşımlarından hangisinin, ne sıklıkta göz önüne alındığını düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. İçerik daha çok dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olarak düzenlenmiştir (Grammar-based or structurally based syllabus).	()	()	()	()
2. İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	()	()	()	()
3. İçerik daha çok konu ağırlıklı düzenlenmiştir (Topic based syllabus).	()	()	()	()
4. İçerik daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	()	()	()	()
5. İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	()	()	()	()
6. İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	()	()	()	()
B.3.) İçerikte aşağıda verilen dört temel beceriden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()
B.4.) İçerik içinde yer alan diyalog çalışmalarında aşağıdakilerden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
2. Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
3. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
4. Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()

B. B.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMININ İÇERİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 5. sınıf İngilizce programında öğretilmesi istenen konular ve içerik ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölüçde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	()	()	()	()	()
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
3. İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	()	()	()	()	()
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	()	()	()	()	()
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	()	()	()	()	()
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	()	()	()	()	()
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	()	()	()	()	()
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
11. İçerik, öğrencilerin 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	()	()	()	()	()
12. İçerikte, dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir	()	()	()	()	()
14. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	()	()	()	()	()
15. İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	()	()	()	()	()
17. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()

B.2.) İçerik hazırlanırken aşağıda verilen "içerik düzenleme" yaklaşımlarından hangisinin ne sıklıkta göz önüne alındığını düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. İçerik, daha çok dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olarak düzenlenmiştir (Grammar-based or structurally based syllabus).	()	()	()	()
2. İçerik, daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	()	()	()	()
3. İçerik, daha çok konu ağırlıklı düzenlenmiştir (Topic based syllabus).	()	()	()	()
4. İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	()	()	()	()
5. İçerik, daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	()	()	()	()
6. İçerik, daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	()	()	()	()

B.3.) İçerikte aşağıda verilen dört temel beceriden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()

B.4.) İçerik içinde yer alan diyalog çalışmalarında aşağıdakilerden hangisine, ne sıklıkta yer verildiğini düşünüyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
2. Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
3. Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()
4. Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	()	()	()	()

C. C.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER Aşağıda 4. sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumları, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve derse ayrılan zaman ile ilgili ifadeler yer almaktadır.Bu ifadeleri okuyarak uygun seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	()	()	()	()	()
2. Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	()	()	()	()	()
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	()	()	()	()	()
6. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirci, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()
7.Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	()	()	()	()	()
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	()	()	()	()	()
10. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
11. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.	()	()	()	()	()
12. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir	()	()	()	()	()
14. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
15. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
17. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()

C.2) 4. sınıf programında üzerinde durulan öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilen dört temel becerinin geliştirilmesine ne sıklıkta yer vermektedir (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()
C.3.) 4. sınıf programında yer alan ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirtilen aşağıdaki ifadelerden hangisini, ne sıklıkta kullanıyorsunuz (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Soru-cevap	()	()	()	()
2. Dramatizasyon	()	()	()	()
3. Anlatım	()	()	()	()
4. Dinleme-konuşma	()	()	()	()
5. Ezberleme	()	()	()	()
6. Canlandırma	()	()	()	()
7. Tekrarlama	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız yöntem, teknik veya yaklaşım var ise lütfen belirtiniz.....				
C.4.) 4. sınıf İngilizce programında belirtilen araç-gereçleri ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Pictures	()	()	()	()
2. Flash cards	()	()	()	()
3. Black board	()	()	()	()
4. Wall charts	()	()	()	()
5. Slides	()	()	()	()
6. Pocket charts	()	()	()	()
7. Flanel board	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullanılan araç gereçler var ise lütfen belirtiniz.....				

C. C.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıda 5. Sınıf İngilizce programında yer alan eğitim durumları, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve derse ayrılan zaman ile ilgili ifadeler yer almaktadır.Bu ifadeleri okuyarak uygun seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).					
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	()	()	()	()	()
2. Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	()	()	()	()	()
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	()	()	()	()	()
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	()	()	()	()	()
6. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirci, eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	()	()	()	()	()
7.Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	()	()	()	()	()
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	()	()	()	()	()
10. Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
11. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir .	()	()	()	()	()
12. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	()	()	()	()	()
13. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir	()	()	()	()	()
14. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.	()	()	()	()	()
15. Eğitim durumları, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()
16. Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	()	()	()	()	()
17. Eğitim durumları, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	()	()	()	()	()

C.2.) 5. sınıf programında üzerinde durulan öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilen dört temel becerinin geliştirilmesine ne sıklıkta yer vermektedir (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Okuma becerisine	()	()	()	()
2. Yazma becerisine	()	()	()	()
3. Konuşma becerisine	()	()	()	()
4. Dinleme becerisine	()	()	()	()

C.3.) 5. sınıf programında yer alan ve öğretim yöntem ve teknikleri olarak belirtilen aşağıdaki ifadelerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Soru-cevap	()	()	()	()
2. Dramatizasyon	()	()	()	()
3. Anlatım	()	()	()	()
4. Dinleme-konuşma	()	()	()	()
5. Ezberleme	()	()	()	()
6. Canlandırma	()	()	()	()
7. Tekrarlama	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız yöntem, teknik veya yaklaşım var ise lütfen belirtiniz.....				
C.5.) 5. sınıf İngilizce programında belirtilen araç-gereçleri ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Pictures	()	()	()	()
2. Flash cards	()	()	()	()
3. Black board	()	()	()	()
4. Wall charts	()	()	()	()
5. Slides	()	()	()	()
6. Pocket charts	()	()	()	()
7. Flanel board	()	()	()	()
Yukarıda belirtilenler dışında kullandığınız araç gereçler var ise lütfen belirtiniz.....				

D. D.1.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Öçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
4. sınıf İngilizce programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).					
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	()	()	()	()	()
3. Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
5. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	()	()	()	()	()
6. Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	()	()	()	()	()
9. Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	()	()	()	()	()
10. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	()	()	()	()	()

D.2.) 4. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
Aşağıdaki 4. sınıf İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz.).				
1. Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır.	()	()	()	()
2. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	()	()	()	()
3. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	()	()	()	()
D.3.) 4. sınıf İngilizce programı çerçevesinde aşağıdakilerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız (Lütfen X işareti koyunuz.)?	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Klasik (Essey tipi)	()	()	()	()
2. Kısa cevaplı	()	()	()	()
3. Doldurmalı	()	()	()	()
4. Çoktan seçmeli	()	()	()	()
5. Close test	()	()	()	()
6. Sözlü	()	()	()	()
7. Gözlem	()	()	()	()
8. Başka (varsa belirtiniz).....				

D. D.1.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER 5. sınıf İngilizce programında yer alan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (lütfen X işareti koyunuz).	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Öçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	()	()	()	()	()
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	()	()	()	()	()
3. Değerlendirme, amaçlarla tutarlıdır.	()	()	()	()	()
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	()	()	()	()	()
5. Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	()	()	()	()	()
6. Değerlendirme, “öğrencilere kendilerini” değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşıp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	()	()	()	()	()
8. Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	()	()	()	()	()
9. Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	()	()	()	()	()
10. Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	()	()	()	()	()

D.2.) 5. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER Aşağıdaki 5. sınıf İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik ifadeleri okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Zümre öğretmen toplantılarında programa dönük tartışmalar yapılır.	()	()	()	()
2. Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	()	()	()	()
3. Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	()	()	()	()
D.3.) 5. sınıf İngilizce programı çerçevesinde aşağıdakilerden hangisini, ne sıklıkta kullanmaktasınız? (Lütfen X işareti koyunuz).	Hiç	Az	Sık	Çok Sık
1. Klasik (Essey tipi)	()	()	()	()
2. Kısa cevaplı	()	()	()	()
3. Doldurmalı	()	()	()	()
4. Çoktan seçmeli	()	()	()	()
5. Close test	()	()	()	()
6. Sözlü	()	()	()	()
7. Gözlem	()	()	()	()
8. Başka (varsa belirtiniz).....				

4. Sınıf İngilizce programı için başka görüşleriniz varsa kısaca belirtiniz

.....

.....

.....

5. Sınıf İngilizce programı için başka görüşleriniz varsa kısaca belirtiniz

.....

.....

.....

EK 3

Alanı İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Amerikan Dili ve Edebiyatı olan Öğretmenler ile Alan dışı Öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerini Gösteren Çapraz Tablo.

Madde No	Madde	P*
1	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	.000
2	Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	.000
3	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	.001
5	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	.001
6	Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir.	.003
7	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	.000
8	Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.000
9	Programda, duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.001
10	Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	.000
11	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	.025
12	İngilizcede belli seslerin bilgisi	.007
13	İngilizcede tonlama ve telaffuz bilgisi	.001
14	Günlük hayatta kullanılan basit cümleler bilgisi	.002
16	Emir kalıpları bilgisi	.039
18	Sınıf içindeki eşyaların bilgisi	.000
23	Atatürk'ün ailesini tanıyabilme	.038
25	Giysi bilgisi	.003
26	Düzeyine uygun tekil ve çoğul kelimeler bilgisi	.008
28	Düzeyine uygun iletişim bilgisi	.000
36	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	.002
41	Düzeyine uygun cümleleri kavrayabilme	.003
42	Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi	.011
72	İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	.000
73	İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	.011
75	İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.	.021
76	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.046
77	İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	.000
78	İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	.011
79	İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	.000
80	İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	.000
81	İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	.003
82	İçerik, 4. sınıf öğrenim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneliktir.	.033
84	İçerikte, alışımlara yeteri kadar yer verilmiştir.	.001
85	İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	.000
86	İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	.000
87	İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	.011
89	İçerik daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	.000
90	İçerik daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	.000

Madde No	Madde	P
91	İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	.017
92	İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	.000
93	Okuma becerisine	.004
95	Konuşma becerisine	
97	Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	.001
98	Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıma, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	.000
99	Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	.001
128	Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	.000
132	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirici, öğrenciyi eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	.000
133	Program, İngilizce öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	.000
134	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	.000
135	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.	.000
137	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir	.001
138	Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	.000
139	Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.000
140	Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	.012
141	Okuma becerisine	.012
143	Konuşma becerisine	.001
144	Dinleme becerisine	.004
147	Tekrarlama	.004
148	Resimler	.049
149	Şimşek kartlar	.011
150	Yazı tahtası	.007
152	Slaytlar	.000
153	Kumaş kaplı tahta (Bülten tahtası)	.000
181	Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	.003
182	Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	.000
184	Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	.000
185	Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	.001
186	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	.010
187	Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	.001
191	Kısa cevaplı	.001

*p<.05

EK 4

Alanı İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Amerikan Dili ve Edebiyatı olan Öğretmenler ile Alan dışı Öğretmenlerin 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerini Gösteren Çapraz Tablo.

Madde No	Madde	P*
46	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	.003
47	Programın amaçları birbirini desteklemektedir.	.049
48	Programın amaçları birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	.000
49	Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	.000
50	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	.002
51	Programın amaçları öğrencilere kazandırılacak düzeydedir.	.011
52	Programın amaçları, öğrencileri İngilizce öğretiminin özel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	.016
53	Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.000
54	Programda duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.000
55	Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	.004
56	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi.	.003
64	Geniş zaman gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	.000
65	Geniş zaman gramer yapısı ile cümle kurabilme	.000
66	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	.022
67	"Şimdiki zaman" gramer yapısının temel özelliklerini kavrayabilme	.002
68	"Şimdiki zaman" gramer yapısı ile cümle kurabilme	.000
102	İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	.007
105	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.003
106	İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	.000
107	İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	.040
108	İçerik, öğrencilere eğlenceli, stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	.001
109	İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	.001
110	İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	.042
112	İçerikte, dilbilgisi açıklamaları açık ve yeterlidir.	.001
113	İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir	.000
114	İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	.004
115	İçerik, öğrencilerin ilgi ve meraklarını devam ettirebilecek niteliktedir.	.003
116	İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	.001
117	İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	.000
118	İçerik, daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	.001
119	İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	.000
120	İçerik, daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	.000
121	İçerik, daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	.000
122	Okuma becerisine	.000

Madde No	Madde	P
124	Konuşma becerisine	.000
154	Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	.000
155	Programda eğitim durumları (function-structure-vocabulary) ayrıntılı olarak yer almaktadır.	.015
156	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	.012
157	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	.000
158	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirici, eğitici ve eğlendirici niteliktedir.	.000
159	Program, İngilizce öğretime yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	.000
160	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	.020
161	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	.000
162	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	.000
163	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.	.010
164	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	.001
165	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir.	.000
166	Haftalık ders saati içinde İngilizce'ye ayrılan süre yeterlidir.	.000
167	Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.001
168	Eğitim durumları, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	.003
169	Okuma becerisine	.004
175	Tekrarlama	.000
179	Slayt	.002
180	Kumaş kaplı tahta (Bülten tahtası)	.006
194	Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	.002
195	Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	.007
198	Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	.001
199	Değerlendirme, "öğrencilere kendilerini" değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.	.004
201	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir.	.027
202	Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	.000
203	Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	.042
206	Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	.004
208	Doldurmalı	.002
209	Close test	.001

*p<.05

EK 5

Alanı İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Amerikan Dili ve Edebiyatı olan Müfettişler ile Alan dışı Müfettişlerin 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerini Gösteren Çapraz Tablo.

Madde No	Madde	P*
1	Programın amaçları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	.025
9	Programda, duyuşsal (örn. ilgi, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.001
16	Emir kalıpları bilgisi	.000
19	Öğrendiği bilgileri kullanmayı gerektiren cümleler kurabilme	.010
20	Düzeyine uygun soru cümlelerine cevap verebilme	.029
23	Atatürk'ün ailesini tanıyabilme	.000
25	Giysi bilgisi	.012
27	Haftanın günleri bilgisi	.000
28	Düzeyine uygun iletişim bilgisi	.000
31	Evin bölümleri bilgisi	.000
32	Okulun bölümleri bilgisi	.000
34	"Nerede" soru kalıbı bilgisi	.016
35	Nerede sorusuna cevap verebilme	.004
36	Düzeyine uygun cümleler kurabilme	.003
37	Belli başlı sıfatlar bilgisi	.005
38	"Sahip olma" kalıbı bilgisi	.001
39	"Sahip olma" kalıbını kavrayabilme	.004
42	Düzeyine uygun cümlelerin yapıları bilgisi	.044
72	İçerik, çocukların günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.	.051
73	İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	.012
74	İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	.014
76	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.002
77	İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	.003
78	İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	.006
84	İçerikte, alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	.059
90	İçerik daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	.000
91	İçerik daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	.049
92	İçerik daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	.000
93	Okuma becerisine	.000
95	Konuşma becerisine	.000
98	Arkadaşlık ilişkilerine (tanışma, kendini tanıtmaya, birisini davet etme, bir şeyi kabul ya da reddetme vb.) ağırlık verilmiştir.	.002
100	Bilgi alışverişine (soru sorma, bir şeyi ya da yeri tarif etme, deneyim anlatma, aynı fikirde olup olmama vb.) ağırlık verilmiştir.	.025
128	Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	.004
129	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	.005
131	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	.049
134	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	.000
135	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılmasına izin verilmektedir.	.000

Madde No	Madde	P
136	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler sayı ve nitelik açısından yeterlidir.	.000
139	Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.000
140	Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	.000
141	Okuma becerisine	.037
143	Konuşma becerisine	.000
144	Dinleme becerisine	.016
146	Canlandırma	.001
148	Resimler	.039
149	Şimşek Kartlar	.000
150	Yazı tahtası	.004
151	Duvar panosu	.013
152	Slaytlar	.000
153	Kumaş kaplı tahta (Bülten tahtası)	.000
183	Değerlendirmede kullanılan araç-gereç ve yöntemler yeterlidir.	.003
184	Değerlendirme, öğrencilere "kendilerini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	.000
185	Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	.000
186	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	.006
187	Değerlendirme sonuçları programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.	.000
188	Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	.048
189	Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	.000
190	Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	.000
192	Doldurmalı	.000

*p<.05

EK 6

Alanı İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Amerikan Dili ve Edebiyatı olan Müfettişler ile Alan dışı Müfettişlerin 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerini Gösteren Çapraz Tablo.

Madde No	Madde	P*
49	Programın amaçları, anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.	.018
50	Programın amaçları, öğrencilerin günlük yaşamdaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	.000
53	Programda zihinsel öğrenmeler (örn. okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ile ilgili amaçlar yeterlidir.	.002
55	Programda psiko-motor (örn. sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili amaçlar yeterlidir.	.002
56	Düzeyine uygun cümlelerde geçen kavramların anlam bilgisi	.018
60	Belli başlı sıfatlar bilgisi	.013
61	Öğrendiği sıfatları kullanarak cümle kurabilme	.006
68	"Şimdiki zaman" gramer yapısı ile cümle kurabilme	.001
70	İngilizce öğrenmeye istekli oluş	.009
102	İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	.092
103	İçerik, somuttan soyuta göre sıralanmıştır.	.017
105	İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.015
107	İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	.000
116	İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.	.012
117	İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	.019
118	İçerik, daha çok durumsal veya hikaye ağırlıklı düzenlenmiştir (Situationally-based or story based syllabus).	.022
119	İçerik, daha çok işlevsel (konuşma) ağırlıklı düzenlenmiştir (Functionally based syllabus).	.000
120	İçerik, daha çok görev veya aktivitelere yer verilerek düzenlenmiştir (Task or activity based syllabus).	.004
121	İçerik, daha çok beceri (konuşma ve dinleme) ağırlıklı düzenlenmiştir (Skills based syllabus).	.011
124	Konuşma becerisine	.000
125	Dinleme becerisine	.024
126	Çocukların düşünce ve duygularına (sevdikleri/ sevmedikleri, yaptıkları/ yapmadıkları, istedikleri/ istemedikleri vb.) ağırlık verilmiştir.	.000
127	Günlük yaşam konuşmalarına (teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları vb.) ağırlık verilmiştir.	.002
156	Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır	.006
157	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	.025
158	Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirici, eğitici ve eğlendirici niteliktedir	.007
160	Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygundur.	.008
162	Program, derste kullanacakları araç-gereçleri seçmede öğretmene yardımcı olmaktadır.	.000
165	Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir	.017
167	Eğitim durumları, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	.001
176	Şimşek kartlar	.000
178	Duvar panosu	.001

Madde No	Madde	P*
199	Değerlendirme, “öğrencilere kendilerini” değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktadır.	.005
200	Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	.003
201	Program, yönetici, öğretmen ve öğrencileri değerlendirmenin nasıl yapılacağını konusunda bilgilendirmektedir	.040
203	Değerlendirme sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	.000
205	Dönem başı ve sonlarında program geliştirme faaliyetleri yapılır.	.000
206	Dönem sonlarında programın tümüne yönelik öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri alınır.	.000
208	Doldurmalı	.000
209	Close test	.000

*p<.05