T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erkan ATABEY

DİYARBAKIR- 2015

T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Erkan ATABEY

Tez Danışmanı

Doç. Dr. İlhami BULUT

DİYARBAKIR- 2015

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu araştırmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Erkan ATABEY

21/07/2015

KABUL VE ONAY

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 21 / 07 / 2015

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR .....

Tez Danışmanı : Doç. Dr. İlhami BULUT .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ .....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Rıfat EFE

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Küçülen dünya ile birlikte toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması, iletişim kanallarının hızla çoğalması, teknolojik gelişmeler, bireylerin tarih boyunca süregelen yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da arttırmış, anadili ile birlikte en az iki dilin öğrenilmesi gerekliliği doğurmuştur. Söz konusu amaca ulaşmak için erken yaşta yabancı dil öğretimi, üzerinde önemle durulması gereken bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde de erken yaşlarda yabancı dil öğrenen çocukların, o dilleri kullanan farklı kültürlerin farkına varacakları, onlara farklı bakış açıları, vizyon kazandıracağı ve yaşamları boyunca farklı kapılar açacağı göz önünde bulundurularak yeni bir öğretim programı hazırlanıp uygulanmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı ilkokul ikinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek ve programa katkı sağlamaktır.

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim, bana desteğini esirgemeyen, hoşgörü ve sabırla yaklaşan, yol gösteren danışman Hocam Doç. Dr. İlhami BULUT' a,

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerine,

Uygulamanın gerçekleştirildiği okulların idareci ve öğretmenlerine,

Araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde yardımlarını esirgemeyen, aileme, değerli arkadaşlarım Fikriye YAMAN ve Özgür TUTAL'a ve müstakbel eşim Rabia KALKAN'a gönülden teşekkür ederim.

Erkan ATABEY

Diyarbakır-2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM ……i
KABUL VE ONAY……ii
ÖNSÖZ ……iii
İÇİNDEKİLER ……iv
ÖZET ……vii
ABSTRACT ……ix
TABLOLAR LİSTESİ ……xi
ŞEKİLLER LİSTESİ……xii
KISALTMALAR LİSTESİ……xiii

BÖLÜM I: GİRİŞ……1
1.1. PROBLEM DURUMU……1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI……5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ……7
1.4. SAYILTILAR……8
1.5. SINIRLILIKLAR……8

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE……9
2.1. DİL ÖĞRETİMİ……9
2.1.1.Anadil Edinimi……9
2.1.2.Yabancı Dil Öğretimi……10
2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretim Kuramları……11
2.1.2.1.1.Davranışçı Öğrenme Kuramı……12
2.1.2.1.2.Doğuştancı Öğrenme Kuramı……13
2.1.2.1.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı……15
2.1.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı……15
2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretimi İlkeleri……16
2.1.2.3.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler……17

2.1.2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi…….17
2.1.2.3.2. Düzvarım Yöntemi…….18
2.1.2.3.3. İşitsel-Dil Alışkanlığı Yöntemi…..19
2.1.2.3.4. Bilişsel Yöntem……..20
2.1.2.3.5. İletişimsel Yöntem……..21
2.1.2.3.6. Seçmeli (Eklektik) Yöntem……..22
2.1.2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde En Çok Kullanılan Teknikler..…24
2.1.2.4.1. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği……..24
2.1.2.4.2. Drama Tekniği……..25
2.1.2.4.3. Rol Oynama Tekniği……..27
2.1.2.4.4. Şarkı Tekniği……..28
2.2. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ…….30
2.3. ERKEN YAŞLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ…….32
2.3.1. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Gerekçeleri…..33
2.3.1.1. Fizyolojik, Bilişsel ve Duyuşsal Gerekçeler ….. 33
2.3.1.2. Toplumsal, Kültürel, Sosyal Gerekçeler ……..34
2.3.1.3. Avrupa Birliği Uyum Süreci ……..35
2.3.2. Gelişmiş Ülkelerde Erken Yaşlarda Yabancı Dil Öğretimi ……..37
2.3.2.1. Finlandiya……..39
2.3.2.2. Almanya……..41
2.3.2.3.Güney Kore……..41
2.3.2.4. Fransa……..42
2.4. İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI…….43
2.4.1. Kazanımlar……..43
2.4.2. İçerik……..46
2.4.3. Öğrenme Öğretme Süreçleri…..47
2.4.4.Değerlendirme……..48
2.4.4.1. Proje……..49
2.4.4.2. Portfolyo……..51
2.4.4.3. Öz-Akran Değerlendirme……..52
2.4.4.4. Öğretmen Gözlemleri……..53
2.4.4.5. Kalem-Kâğıt Sınavları……..53
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……..56

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar…….56
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar……..……68

BÖLÜM III: YÖNTEM……..…….....71
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ ……..…….…….……..71
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU …..……...73
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI ……..……....75
3.4. VERİLERİN ANALİZİ ……..……..…78
3.4.1.Verilerin Kodlanması…….……..……...…….……..…..….79
3.4.2. Temaların bulunması ..…….……...……..……..80
3.4.3. Araştırma Verilerin Organize Edilmesi ve Tanımlanması …….....…..…80
3.4.4. Bulguların Yorumlanması ……...…….……..….81

BÖLÜM IV: BULGULAR ……..…….……82
4.1. Kazanımlara Ait Bulgular ……..…….……..…82
4.2. İçerik Boyutuna Ait Bulgular ……...……...……....85
4.3. Etkinlik Boyutuna Ait Bulgular ……..……..…88
4.4. Donanım Boyutuna Ait Bulgular ……..……...91
4.5. Fiziki Yapı Boyutuna Ait Bulgular ……..……....93
4.6. Materyal Boyutuna Ait Bulgular ……..……....94
4.7. Programda Kullanılması Öngörülen Ölçme Değerlendirme Boyutuna Ait Bulgular...97
4.8. Programda Uygulanırken Karşılaşılan Güçlükler Boyutuna Ait Bulgular……..…...100

BÖLÜM V: TARTIŞMA…….……....103

BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER…..…….…..……..123
6.1. SONUÇLAR…….....…….....123
6.2.ÖNERİLER……..…...……....125
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……...……127

KAYNAKLAR …...……..128

EKLER……...……...143

ÖZGEÇMİŞ……...……...150

ÖZET

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın amacı, İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş olup, araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan ikinci sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik maddeler, ikinci bölümde ise katılımcıların programın uygulanışı ile ilgili görüşlerini almak için 6 maddeden oluşan öğretmen görüşme formu yer almaktadır.

Araştırmada ulaşılan başlıca şu sonuçlar şunlardır:

1. Programda gerçekleştirilmesi öngörülen kazanımların, genel olarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu tespit edilmiştir.

2. Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içeriğin öğrenci gelişim düzeylerine uygun olmadığı saptanmıştır.

3. Programın, öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmadığı anlaşılmıştır.

4. Okul veya sınıfın fiziki yapı elverişsizliğinin, donanım ve materyal eksikliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

5. Öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan yazılı ve görsel materyallerin (otantik materyal, kukla, poster, flash kartlar, maketler vb.) yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerlendirme türünün, öğretmen gözlemlerine dayalı değerlendirme olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Öğretmenlerin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almadıkları program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

8. Öğrencilerin okul olgunluğuna ulaşmadıkları için okuma yazma gibi yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmaması dolayısıyla hedeflenen öğrenmenin sağlanamadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersi Öğretim Programı, İlkokul, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

Evaluation of The Secondary School 2nd Grade English Lesson Teaching Program Practice Effectiveness

The aim of this study is to identify secondary school 2nd grade English teaching program practice effectiveness with regards to the teacher's remarks. The study is implemented by semi-structured interview technic from the qualitative research technics and has a qualification of a case study as a pattern. According to this perspective, the samples of this study consist of the teachers working as the English teachers of the secondary school 2nd grade students in Diyarbakır. The study sample is selected from the purposive sampling methods by using maximum various samples. Data collection tool in this study consists of two chapters. In the first chapter, the matters of the personal data of the participants are presented and in the second chapter, there is a teacher interview form consisted of six matters to evaluate the opinions of the teachers about the program.

At the end of this study, the below are concluded:

1. Acquisitions aimed to be gained to the students in this program are applicable for the students with regards to their evolution characteristics.
2. Content aimed to be gained to the students in this program are not appropriate to the students' evolution scales.
3. The program is not up to grade to satisfy the needs by taking into consideration the socio-cultural and socio-economic levels of the students.
4. The inadequate physical structure of the classes or schools and the inadequate materials and equipment affect adversely the conduction of the activities.
5. The written and visual materials (authentic materials, posters, flash cards, puppets, etc.) are inadequate to implement the learning activities.
6. The most preferred evaluation method by the teachers is the evaluation based on the teachers' views.
7. An on-the-job-training seminar related to the new program wasn't organized for the teachers and the teachers do not have enough information about the program.

8. The aimed learning level could not be reached because the students could not gain the school maturity and the reading-writing sufficiency.

Keywords: English Lesson’s Curriculum, Primary School, Curriculum Evaluation.

,

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Bazı gelişmiş ülkelerdeki devlet okullarında zorunlu yabancı dil öğretimi başlama yaşı…….....	38
2.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem yılı özelliklerine göre dağılımı …….	74
3.	"Kazanımlar" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular....	82
4.	"İçerik" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular …….	85
5.	"Etkinlik" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular……....	88
6.	"Donanım" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular…...	92
7.	"Fiziki Mekân" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular	93
8.	"Materyal" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular…….	95
9.	"Ölçme ve Değerlendirme" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular…….	98
10.	"Karşılaşılan Genel Güçlükler" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular……..……..….	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Akılcı ve Deneyci Yaklaşımlara Göre Dil Edinim Kuramları…….	12
2.	Programda uygulanması öngörülen değerlendirme teknikleri…….	49

KISALTMA LİSTESİ

1. CEFR: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

2. DYNED: Dinamik Eğitim

3. MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

4. OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

5. PISA: Uluslarası Öğrenci Değerlendirme Programı

6. TED: Türk Eğitim Derneği

7. TOBB: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

8. TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Değişen dünya şartları ile birlikte gelişen uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler, insanların ulusal sınırları aşan boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Çağdaşlığın boyutları çok yakın bir gelecekte evrenselliğe erişebilme gücü ile ölçülebileceği, yani ulusal kültürel değerlerin yeterli gelmeyeceği düşünülmektedir. Demokrasi, insan hakları gibi evrensel bilimi, sanat, teknik, eğitim ve kültürel değerleri de edinmek kendi değerlerimizi evrensel boyutlara taşımak için farklı dil ve yaşam biçimleri tanınmalıdır. Bu gelişmeler çok kültürlülük ve çok dilliliğin benimsenmesini sağlamıştır. Evrenselliğe ulaşabilmenin bir yönü çok kültürlülük ve bilimsel birikimden, diğer yönü de etkili iletişim kurabilme, dolayısıyla çok dilliliğin benimsenmesinden geçmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de anadili ile birlikte en az iki dilin öğrenilmesi gerekliliğine inanılmaktadır. Artık birçok insan için yabancı dil öğrenme olağanüstü bir donanım olmaktan çıkıp sıradan bir ihtiyaç haline gelmiştir. Söz konusu ihtiyaca cevap vermek ve belirtilen amaca ulaşmak için erken yaşta yabancı dil öğretimi, üzerinde önemle durulması gereken bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş, 2014; Aslan, 2008; Doğan, 2009). Bu görüşe farklı bir boyut katan Widlok (2011)'a göre, çocuklar yüksek iletişim ağıyla donatılmış bir ortamda yaşamakta, küresel süreçler ve yeni iletişim teknolojileri çocuklar da dâhil bütün insanların dili kullanma yöntemlerini değiştirmektedir. Dünyanın birçok bölgesinde küçük çocukların gündelik yaşamları artan bir şekilde çok kültürlü, çok dilli bir karaktere bürünmektedir. Çocuklar, içinde yaşadığımız dünyanın kültürel ve dilsel çeşitliliğinin, sadece anasınıfı eğitimi sürecinde değil aynı zamanda daha erken yaşlarda aile ve yakın çevre ile etkileşim kurarak yaşadıkları görülmektedir.

İkinci bir dil en hızlı şekilde hangi yaşta öğrenilebilir? Küçük yaştaki çocuklar büyük yaştaki çocuklardan daha hızlı mı öğrenirler? Yabancı dili öğrenmeye başlamak için en uygun yaşı, kaçtır? Bu soruların henüz kesin bir cevabı yok fakat yabancı dil öğrenmek

için, kişinin anadilinde belli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Yaygın olan görüş çocukların yetişkinlerle kıyaslandığında, ikinci dili daha kolay ve çabuk edindikleridir (Canbulat ve İşgören, 2005: 126).

Aktaş'a (2014) göre, tüm dünyada savunulan çokdillilik ve yaşam boyu öğrenme erken yaşta yabancı dil eğitim amacının en kilit noktalarından birisi olarak ifade edilmektedir. Bir insanın çok dilli olabilmesi için erken yaşlardan itibaren eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitim süreci içerisinde yaşam boyu öğrenme bilincinin de temelleri atılmaktadır. Erken yaşlar her alanda olması gerektiği gibi yabancı dil öğrenme amacı açısından da kaçırılmaması gereken önemli bir fırsattır.

Akdoğan 'a (2004) göre erken yaşta yabancı dil eğitim ve öğretimi konusu son yıllarda giderek önem kazanmakta olan bir konu olmakla beraber yabancı dil eğitim ve öğretiminin erken yaşta başlaması, ana dil gelişiminin olumsuz etkilenebileceği düşüncesi ve erken yaşta başlatılan ve eğitim sürecinin bitiminde ulaşılan dil becerisi düzeyinin daha geç başlanılan yabancı dil öğretiminin ulaştığı beceri düzeyinden belirgin bir fark göstermediği tezi olmak üzere iki önemli çekince ile karşı karşıyadır. İlkokul çağında yabancı dil öğretimine karşı olan Ünalan'a (2001) göre ise dil bir kurallar mantığıdır. Çocuk önce birinci dilin (ana dilinin) mantığını kavrayacak ki daha sonra ikinci dilin mantığını kavrayabilsin. Bu sebeple ikinci dil öğretimi en erken 11-12 yaşlarda verilmelidir.

Karşıt görüşlere rağmen, erken yaşta başlayan doğru yapılandırılmış yabancı dil öğretiminin; çocukların gelişimini, zihinsel ve duyusal üstünlüklerinden ve esnekliklerinden dolayı olumlu bir yönde etkilediği kabul görmüştür. Ayrıca çocuk, insanlarla daha kolay iletişim kurma olanağı bulacağından, farklı kültürleri tanıma ve karşılaştırma imkânı bulur (Akdoğan, 2004; Anşin, 2006; Aslan,2008; Bikçentayev, 2007; Demirezen,2003; Hinkel, 2005; Hisar, 2006; Kara, 2004; Oyama,1976; Sharpe ve Driscoll, 2000).

Erken yaşta dil eğitiminin gerekliliği üzerinde bu kadar önemli görüş varken dünya genelinde bu eğitimin istenilen düzeyde sağlanamaması, yabancı dil öğretim programları üzerinde sürekli değişiklik ihtiyacını doğurmuştur. Avrupa'da erken yaşta yabancı dil öğretimi 1945-1960 yılları arasında filizlenmeye başlamış, ama özellikle 2000'li yılların başından beri birçok ülke (ABD, Belçika, Polonya, İspanya, İtalya, Almanya, Slovakya,

Letonya, Litvanya, Malya, Estonya, Norveç vs.), yabancı dil öğretim programlarını erken yaştaki öğrencilere yönelik olarak yeniden yapılandırmış, yeni eğitim reformlarını hayata geçirmişlerdir. Amerika Birleşik Devletlerinde ise erken yaşlarda yabancı dil öğretimi Avrupa'ya göre biraz daha geç başlamış, özellikle 1980 yılından sonraki yıllarda önemsenmiştir. Mevcut durumda Avrupa'da erken yaşta yabancı dil öğretim programı ile ilgili bir standart yoktur, hatta bazı ülkelerin içlerinde bile durum farklılık arz etmektedir. Çoğu ülkede, zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşı 6 ila 9 arasında değişmekle beraber bu yaş bazen esnetilerek 3 yaşına kadar düşmektedir. Örneğin, Belçika, Yunanistan, İtalya ve Portekiz'de 6. yaşta, Fransa ve Polonya'da 7. yaştan itibaren okutulmakta iken Lüksemburg, Malta, İspanya'da 3. yaştan itibaren İngilizce yabancı dil olarak okutulmaktadır. Ülkelerin uyguladıkları bu esnekliğe rağmen genel olarak erken yaşlarda dil eğitiminin önemi konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Bozavlı, 2013; Eurydice, 2012; Öz, 2013).

Türkiye'de erken yaşta yabancı dil öğretiminin eğitim kurumlarında uygulanmasına ABD'den ve Avrupa ülkelerinden çok daha sonra dünyada en yaygın olarak öğretilen yabancı dil olan İngilizce ön planda tutularak başlanmıştır. Eğitim sistemi içinde yoğunlaştırılmış dar bir çerçevede sıkıştırılmış dil eğitimi programları sonucu ortaya çıkan olumsuz sonuçlar dil eğitim–öğretim programlarının sıkışık lise programları içerisinden çıkarılıp 8 yıllık ilköğretim programı kapsamında yer alması gerekliliğini doğurmuştur. Bu doğrultuda 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa ile "sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu" gerçekleştirilmiş ve ilköğretim okullarında İngilizce eğitiminin 4. sınıftan itibaren başlatılması esas alınmıştır. Geç başlanan bu öğretim programında yabancı dil dersinin 8 yıllık toplam ders saati de Avrupa Birliği üye ülkelerine göre ortalama 90 saat daha azdır (Bayyurt, 2012). İngilizce dersi öğretim programı 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)" aracılığıyla İngilizce öğretiminin sonuçları uluslararası alanda karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiş (Eurydice, 2012); ve bu değerlendirme ışığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri İngilizce öğretim programında köklü değişiklikler yaparak devlet okullarındaki öğrencileri İngilizce dersi ile daha erken tanıştırmaya karar vermiştir. Bu doğrultuda, TTKB' nın 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla, İlköğretim 4-8. sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı'nın 2006-2007 öğretim yılında 4. sınıfta; 2007-2008 öğretim yılında 5.

sınıfta; 2008-2009 öğretim yılında 6-8. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Ayrıca Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın 01.02.2013 tarihli 06 Sayılı Kararı gereği İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5. ; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3-7. ; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir.

Son yıllarda yapılan yeniliklerle Türkiye'de eğitimin her kademesinde İngilizce öğretimi için yeterli kaynak ve süre ayrılmakta, fakat istenilen seviyede verim alınamadığı görülmektedir. Türkiye'de İngilizce öğretiminin başarısız olmasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus ders saatlerinin yeterli olup olmadığından çok izlencede İngilizce öğretimine ayrılan sürenin etkin biçimde kullanılmaması, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yeterli düzeyde ve sayıda öğretmen eksikliği, İngilizce öğretimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, yaklaşım ve ölçme-değerlendirmedeki eksiklikler gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna varılmaktadır (Bayyurt, 2012; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Işık, 2008; Paker, 2006; Solak, 2013). Aslan (2008)'a göre ise erken yaşta İngilizce öğretiminde başarısızlığın temel nedenleri şunlardır:

- İngilizce öğretiminde ilk ve orta dereceli öğretim kurumları arasında yeterli koordinasyon sağlanamaması,
- İngilizce öğretimi veren öğretmenlerin mesleki niteliklerinin yeterli olmayışı,
- İngilizce öğretiminde okul türü, öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri, İngilizce dersinin amaç, içerik ve yöntemlerinin öğret ve yöntembilimlerin ışığında ayrıştırmaya gidilmemesi ve bu özellikler doğrultusunda gerekli ders araç ve gereçlerinin kullanılamaması.

TTKB (2013)'ye göre yeni programın esas hedefi dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. Programda gerek sözcük gerekse yapı çeşitleri en az seviyede tutulmuş, dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sözcük düzeyini geçmemesi hedeflenmiştir.

Sarmal içerik düzenleme yaklaşımı benimsenerek uygulanması öngörülen programa göre ikinci sınıf düzeyindeki kazanımlar renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar,

hayvanlar, meyveler, bedendeki organlar ve evdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcüklerden oluşmaktadır. Amaç, selamlaşma, kendini tanıtma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri, İngilizce ses bilgisi ile ilişkilendirerek öğrencinin yabancı dili severek öğrenmesini sağlamaktır.

Programda dili öğrenen/kullananların eğlenceli, görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş resimli sözlükler, drama etkinlikleri, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinliklerin temel alınmıştır.

Programda, proje, portfolyo değerlendirmeleri, öz ve akran değerlendirmesi, öğretmen gözlemleri ve kalem-kağıt sınavları gibi değerlendirme etkinliklerinin kullanılması öngörülmüştür. Ama program öğrencilerin İngilizce düzeyinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğine ilişkin kapsamlı bilgiye yer verilmemiştir. Yeni program ve getirdiği yeniliklerin programın esas uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından nasıl uygulanacağı öngörülen amaçlara ulaşılıp ulaşılmayacağı merak konusudur.

Demirel, (2011)'e göre öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşması, bir eğitim programının başarıya ulaşması anlamı taşır. Ama daima istenilen sonuç gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, program uygulandıktan sonra, ihtiyaca cevap vermeyen öğelerin olup olmadığı; varsa eksikliklerin programın hangi öğelerinden kaynaklandığını tespit edip, gerekli iyileştirmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği konusunda bir yargıya varabilmek için, programın öğelerindeki eksikliklerin ve aksaklıkların belirlenmesi gerekmektedir. Bu eksikliklerin belirlenmesinde, program geliştirmede karar verme, programı uygulama ve değerlendirmede önemli rol oynayan öğretmenlerin (Ornstein ve Hunkins, 2013) programı nasıl algılayıp uyguladıklarının farkında olmaları, programların amaca ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Toplumların birbirleri arasındaki etkileşim ve işbirliğinin giderek artması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin tarih boyunca var olan İngilizce öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek, bireyde aranan en önemli niteliklerden biri olmuştur. İngilizce günlük yaşamımızın artık

vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş, yeryüzündeki insanları birbirini anlamak, kendi kültürlerini ve tinsel değerlerini paylaşmak üzere bir araya getirebilen bir dildir (Nga, 2008). Bolton (2002)'a göre günümüzde anadili İngilizce olan bireyler; İngilizceyi ikinci bir dil olarak konuşanlara oranla azınlık durumundadırlar. Türkiye'de ise İngilizcenin en yaygın olarak öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olduğu bilinmektedir. Okullarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir (Genç, 2002).

İngilizce bilme zorunluluğunun açık bir şekilde hissedildiği günümüzde, eğitim programlarının bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir. MEB, bu ihtiyacı gidermek için İlkokul İngilizce öğretim programını yeniden geliştirilip 2013/1014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf ilkokul İngilizce dersi öğretim programını uygulamaya koymuştur. Bu araştırmanın temel amacı da 2013/ 2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin;

1. Programda uygulanması öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Programda uygulanması öngörülen içerik hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Etkinliklerin uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Etkinlikleri gerçekleştirildiği fiziki mekana ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Etkinlikleri gerçekleştirmek için mevcut donanıma ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Etkinliklerde kullanılması öngörülen materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Programda uygulanması öngörülen ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Yeni programı uygularken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İngilizce öğretim sürecinde dilin kazanımını ve bu kazanımın verimliliğini etkileyen çok çeşitli değişkenler vardır. İngilizce öğretim programları ve programlarda kullanılan yöntem-teknikler ile öğretmenler, yöneticiler, öğrenci yaşı, öğretim ortamı, sınıf

mevcudu, materyaller vb. etkenler öğretimi etkileyen değişkenlerdir. Bu değişkenlerin herhangi birinde yaşanan olumsuzluk ya da eksiklik İngilizce öğretiminin verimliliğini düşürerek dil öğretiminin aksamasına sebep olacaktır. Bugün Türkiye'de ilköğretimden başlayarak tüm eğitim düzeylerinde İngilizce öğretimine önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarda İngilizce öğretimi için harcanan süre ve emeğe karşılık ortaya çıkan sonuçların istenilen düzeyde olmadığı noktasında tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır (Altıok, 2006; Demirel, 2004).

Erken yaşta İngilizce öğretimi Türkiye'de çok az araştırılmış bir konudur. İngilizce öğretimi çoğunlukla yetişkinler açısından ele alınmıştır. Oysaki erken yaşta İngilizce öğretiminde çocuğun gereksinim, ilgi ve güdülerinden hareket etmek gerekir. Öğrencilerin ilgilerini çekmek ise ancak onların ilgi alanlarını bilmekle mümkün olmaktadır (Hisar, 2006). Zira programın öğelerinden biri olan amaçların öğrencide beklenen davranış değişikliği olarak tanımlandığı için etkili bir öğretim programı öğrencilerin gelişim özelliklerine ilgi ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerden beklenen davranış değişikliklerinin programda belirlenen kazanımlarla uyum gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekir. Hedeflenen kazanımlara ulaşılıp ulaşılamadığını da anlamak açısından programın değerlendirilmesi son derece önemlidir (Ertürk, 1991; Haznedar, 2012).

İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiği konusunda bir yargıya varabilmek için, programın öğelerindeki eksikliklerin ve aksaklıkların belirlenmesi gerekmektedir. Bu eksikliklerin belirlenmesinde, program geliştirmede karar verme, programı uygulama ve değerlendirmede önemli rol oynayan öğretmenlerin (Ornstein ve Hunkins, 2013) programı nasıl algıladıkları ve uyguladıklarının bilinmesi programın başarısında büyük ölçüde belirleyici olmaktadır. İlgili programın yeni uygulanmaya başlanması bu alanda yeni bir araştırma sahası doğurmuş bu yüzden İlkokul ikinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek araştırmaya değer bulunmuştur. Bu araştırma ile programının uygulanışı ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenip değerlendirilmesi amaçlanmış ve bulgulardan elde edilecek sonuçların;

1. İlkokul İngilizce öğretmenlerine etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak için yardımcı olabileceği,
2. Talim Terbiye Kurulu'nun yabancı dil öğretimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına,
3. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutacağı ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı sayıtılar şunlardır:

1. Katılımcıların görüşme formunu içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Görüşme formunun kapsam geçerliliği ve güvenirliğinin sağlanmış olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2013/2014 Eğitim-Öğretim Yılı,
2. Diyarbakır İli merkezi ve ilçeleri,
3. İlkokul ikinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı,
4. İkinci sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. DİL ÖĞRETİMİ

En sade anlatım ile dil, insanlar arasındaki iletişim aracıdır. Dil; insanların doğa, çevre ve diğer insanlarla kurdukları etkileşimden ve bu etkileşim çerçevesindeki çeşitli gereksinimlerden doğan biçimsel bir sistem yoluyla somut sözel içerikte kullanılan anlamların aktarımıyla oluşan, biçim–anlam unsurlarının bir dil topluluğuna ait konuşmacının zihninde teorik olarak var olan bir anlaşma sistemidir (Doğan, 2012; URL 1- , 2013).

2.1.1. Anadil Edinimi

Birey doğum öncesi dönemden itibaren içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Çocuk sezgisel olarak dil yetisiyle beraber dünyaya gelmekte ve içsel gelişen dil aracı sosyal etkileşim sonucu kendisini dışa vurmaktadır.

Anadil edinim süreci, bugün hem dilbilimciler tarafından hem de gelişim psikologları tarafından bilimsel anlamda ele alınan ve üzerinde önemli araştırmaların sürdürüldüğü bir konudur (Dellal, 2011). Dilbilimciler, anadili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin yapısı içinde yer alan *ana* sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde ananın etkisi, ananın payı oldukça büyüktür. Öyle ki çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını annesininkiyle özdeşleyerek geliştirir. Algıladığı sesler; ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler annenin dilinden kaynaklanır (Özdemir, 1983). Şahin (2013), bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle kurduğu iletişimde kullandığı ilk dili yani sezgisel olarak öğrenilen ve bireyin düşüncelerini en rahat biçimde dile getirdiği; özgün ve yaratıcı ifadeleri kullanabildiği dili anadil-birinci dil olarak adlandırmıştır.

Anadil, yalnızca dil edinmekten öte, çocuğun toplumsal bir kişilik ve bu toplumsal

kişilik içerisinde de bireysel bir kişilik edinmesini sağlayan, çocuğun kendisini özdeşleştirdiği temel bir iletişim aracıdır. Çocuğun bir anadilinin olması ve onu yeterince bilmesi, onun kişilik gelişimi ve başarıyla toplumsallaştırılması açısından vazgeçilmez bir koşuldur. Eğer kişi kendisini iki dilde birden özdeşleştiriyorsa, o zaman "iki anadillilik" söz konusudur (Karasu, 1989). Anadilin öğretimindeki asıl amaç bireye dil üzerinde hâkimiyet kurma yetisini kazandırabilmedir. Çocuğun annesinden öğrendiği dil aynı zamanda içinde bulunduğu çevrenin de dilidir. Bu çevre değişip geliştikçe anadili de gelişip değişmektedir. 12-18 aylar arasında ilk sözcüklerle başlayan dil kazanımı çocuğun okula başlamasıyla çevre değişimine uğramakta ve okul öncesi dönemi de içine alarak sesletim, yazım ve tümce yapım düzenlerini 12 yaşına geldiğinde tamamladığını ve 12 yaşında dili tüm yetkinlik alanlarıyla, bir yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın edinmiş olduğunu ortaya koymaktadır (Dellal, 2011; Toker, 2011).

2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi

Birey için bütünüyle yabancı olan, sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak etkileşimde bulunmak için kullanılma olanağı bulunmayan, belli amaçlar temelinde öğrenilen dil yabancı dil olarak tanımlanır. Sözlük anlamına göre ise yabancı dil, insanın yaşadığı toplumda iletişim aracı olarak kullanılmayan, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili anadil olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilecek seviyede öğrenilen dildir. İletişim yoğunluğuna bağlı gerçekleşen anadili ediniminden farklı olarak yabancı dil öğrenimi zamana ve mekâna göre belli bir program doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu süreçte birey birtakım zorluklarla karşılaşır. Örneğin; yabancı dilde sınırlı söz varlığına sahiptir, yaratıcı ifadeler bakımından anadile kıyasla oldukça fakirdir, konuşmaları anadildeki kadar akıcı ve rahat olmamakla beraber çoğu zaman düşüncelerini dile getirmede anadilinin etkisi altındadır (Bergil, 2010; Şahin, 2013). Dil öğrenmenin bu kadar zorlu bir süreci gerektirdiği bilindiği halde insanlar, pek çok nedenden ötürü yabancı dil öğrenmek için istekli davranmaktadırlar. Brett (2004), İngiltere'de yaptığı bir araştırmada insanların yabancı dil öğrenmek için yedi yüzden fazla gerekçe bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada katılımcılar, dil öğrenmek için iletişim, ekonomik, kişisel, sosyal ve siyasal sebepler, küreselleşme, kültürel arası yetkinlik vb. birçok nedenleri olmasının yanında en önemli iki neden olarak kişisel fayda getirisi ve haz duymayı işaret etmişlerdir.

Eskiden yabancı dil öğrencilerinin birçoğu daha çok genel kültürleri gelişsin veya zihinsel faaliyetlerine katkıda bulunsun diye yabancı dil öğrenirken, bugün ki ihtiyaçlar durumun çok farklı boyutlara taşındığını göstermektedir. Uluslararası eğitim, endüstri, ekonomi ve yönetim alanındaki işbirliğinin gelişmesi ve buna bağlı olarak serbest dolaşımın artması, mesleki ve özel maksatlı yerleşim fırsatlarının doğması, kişiye yabancıyı ve yabancı kültürleri tanıyabilme, anlayabilme, sınırların ortadan kalkıp toplumların iç içe geçmesi, teknolojik gelişmelerin uç boyutlara ulaşması ve ulusların kendi dilleriyle iletişim sağlamada yetersiz kalması yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini göstermektedir (Bergil, 2010; Demirel, 2004; Doğan, 2012; Tarcan, 2004).

Yabancı dil derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar mutlaka öğrenci özellikleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak şekillendirilmelidir. Öğrenen temelli yaklaşım öğretimin her kademesinde başarıyı arttıracaktır. İçerik ve sunum biçimi öğrencinin kendi varlığından yola çıkılarak şekillendiğinde öğrenci tarafından çoğu zaman reddedilen dışsal motivasyon ortadan kalkacak, içsel motivasyon baş rolü oynayacaktır. Bilgi ancak öğrenci tarafından anlamlı bulunduğunda ve öğrenme isteği yönünde sunulduğunda içselleştirilecektir. Burada anahtar yol, öğreticinin öğretime başlamadan önce öğrenci veya öğrenci kitlesinin tanıması olacaktır. Bunun için harcanacak zaman asla kayıp olarak görülmemelidir (Şahin, 2013).

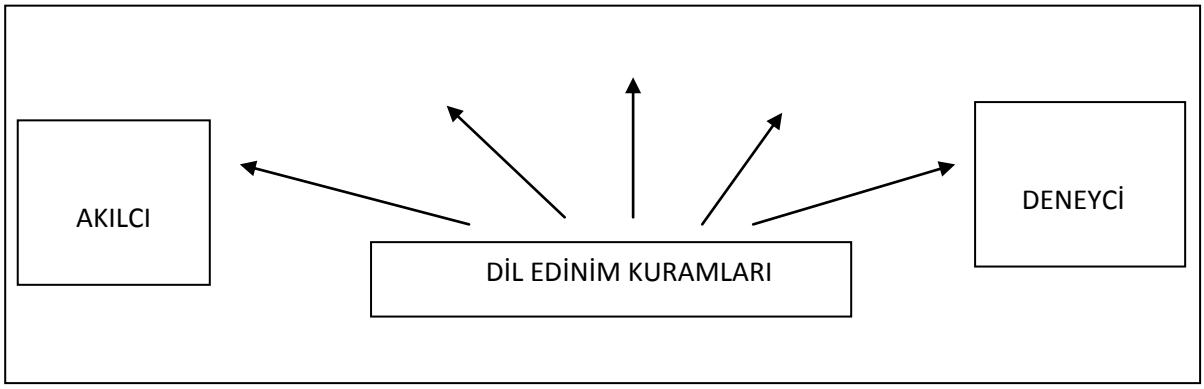
Yabancı dil öğretimi yöntem ve sorunları itibariyle ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin Hollanda gibi çok fazla sayıda Avrupalı, Amerikalı ve Asyalının yaşadığı, her dilden çok sayıda radyo, televizyon, gazetenin yayın yaptığı ve bu dilleri sokakta uygulama olasılığının çok yüksek olduğu ülkelerle homojen bir sosyal yapıya sahip birçok Asya ve Afrika ülkesi yabancı dil öğreniminin sebep ve sonuçları açısından bir değildir. Matematik, Hayat Bilgisi gibi dil eğitimi de sokakta, işte, hayatta uygulanabildiği oranda verimli sonuçlar doğurabilir (Tarcan, 2004).

2.1.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Kuramları

Yabancı dil öğreniminin ana dil öğreniminden farklı olması nedeniyle, ikinci dil edinme üzerine çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramları bir uçta deneyci diğer uçta ise akılcı kuramlar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Dil edinimindeki tüm kuramlar bu iki uç arasına yerleştirilebilir. Akılcı kuramlar, insanoğlunun dil gelişimi açısından doğuştan bir

kapasiteye sahip olduğunu, dil edinimi için genetik olarak programlandığımızı kabul etmektedir. Davranışçı ya da çevreci bakış açısı ise deneyci özelliklerini yansıtmaktadır. Bu kuramlar dil ediniminde öğrenmede çevrenin rolünü öne çıkararak öğrencinin tecrübelerinin büyük ölçüde sorumlu olduğuna ve çevre etmeninin herhangi bir genetik kapasiteden daha fazla önemli olduğuna dayanmaktadır. Bazı kuramlar dil gelişiminin, çevresel faktörler ile öğrenci doğalarının entegre edilerek oluştuğunu savunmaktadır (Lightbown ve Spada, 2013; Özüdoğru ve Dilman, 2014).

Bu iki yaklaşımda insan ve çevrenin rolünü Özüdoğru ve Dilman (2014) şöyle göstermiştir:



Şekil 1: Akılcı ve Deneyci Yaklaşımlara Göre Dil Edinim Kuramları

2.1.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Öncülüğünü Thorndike, Watson ve Skinner'in yaptığı davranışçı anlayışa göre çocuk dili, koşullanma yoluyla öğrenir. Amaç, öğrenci davranışlarını istenilen biçimde değiştirmek ve istenilen davranışları kazandırmaktır. Bir davranış veya bilgi bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilir. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık oluşturulur. Bu uygulama dil bilgisi öğretiminde de söz konusudur. Çocuğun içinde yaşadığı iletişim çevresi dil öğrenme için iyi bir model oluşturmaktadır. Skinner'e göre dil edinimi de davranışçı kuramının merkezinde bulunan bir davranış olduğundan; taklit, tekrar ve pekiştirilmeyle gerçekleşir. Birey çevresinden duyduğu sesleri taklit eder; duyma sıklığı tekrar; tekrarın kalitesine göre de düzeltme, pekiştirme ve yönlendirme yaparak dil edinimi sağlar. Dil edinimi tamamen dışsal etkiyle sağlanır (Cemiloğlu, 2001; Güneş, 2013; Şahin, 2013).

Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın dil edinimi sürecini açıklamasında önemli rol oynayan *alışkanlık* ve *hata* kavramları birbirinden kopuk bir biçimde işlememektedir. Çünkü kurama göre, eski alışkanlıklar (anadil) yeni alışkanlıkların edinilmesini (ikinci dil) engellemekte ve bu durumda hatalara neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, kurama göre, ikinci dil edinim sürecinde hatanın sebebi; bireyin anadilinin yani daha önce öğrenilmiş alışkanların, ikinci dili öğrenirken araya girmesidir (Aygüneş, 2007).

Davranışçı psikologlar tarafından tanımlanan ve kuram için oldukça önemli olan bir kavram olan *transfer* kavramı otomatik ve kontrol dışı bir biçimde bilinçaltında yer eden ve önceki öğrenmelere ilişkin olan işlemlerin yeni bir öğrenme durumunda da etkisini devam ettirmesini ifade etmektedir. Yani ikinci dil edinim süreci çerçevesinde değerlendirildiğinde aktarım; anadil edinim sürecinde edinilmiş olan bilgilerin ikinci dil edinim sürecinde de etkili olması ve kullanılmasını ifade etmektedir. Transfer olumlu ve olumsuz transfer olmak üzere iki biçimi bulunmaktadır. Olumlu transfer; anadilin, ikinci dile benzer olduğu durumlarda söz konusudur. Burada ikinci dili edinen öğrencinin anadili, ikinci dil ile benzerse bu benzerlik yeni dili öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Yani anadilden ikinci dile olumlu bir aktarım gerçekleşecektir. Olumsuz aktarım ise; anadilin, öğrenilmek istenen ikinci dile benzemediği durumlarda söz konusudur. Bu aktarım biçiminde, anadildeki durum, ikinci dildekinden farklı olduğu ve anadil önce kazanılan bir alışkanlık olduğu için ikinci dildeki yeni durumun öğrenilmesi zorlaştırmaktadır. Bu da hatalara, yanlış öğrenmelere sebep olmaktadır (Aygüneş, 2007; Dulay, Brut ve Krashen, 1982).

Davranışçılık kuramının gerek anadil gerekse ikinci dil edinim sürecini açıklamak için ortaya koyduğu görüşler, çocukların kalıtımsal olarak donanımları ve zihinsel yeteneklerini hesaba katılmamıştır. Oysa çocuklar çevrelerinde kullanılmayan sözcük yapıları ve tümceler de kullanmaktadırlar. Bu eleştiriler ışığında Doğuştancı Öğrenme Kuramı şekillenmiştir. Bu kuramın oluşumunda Chomsky'nin açıklamaları önemli yer tutmaktadır (Aygüneş, 2007; Dellal, 2011).

2.1.2.1.2. Doğuştancı Öğrenme Kuramı

Davranışçı öğrenme kuramındaki bir takım eksiklikler nedeniyle, çocukların dil edinimi çerçevesinde bilimsel temellere dayalı olarak yeni bir sav ortaya atıldı. Avram Noam Chomsky'nin temsilcisi olduğu Doğuştancı Kuramı'na göre bir çocuğun sadece

taklit, tekrar ve güçlendirme yoluyla dil öğrenmesi olanaksızdır. Chomsky'e göre bireyler, doğuştan gelen bir yetenekle çevrelerinde kullanılan dili algılamaya, o dildeki kuralları oluşturmaya yani içsel bir dilbilgisi kurmaya eğilimli olarak dünyaya gelirler. Dilin; karmaşık ve zor yapılardan oluşan soyut kurallarına rağmen beyni öğrenmeye son derece açık olan çocuklar kısa süre içinde dilin karmaşık ve zor yapı sistemini çözümler. Üstelik çocuk, dili edinmek için fazladan bir çaba içine girmez, dilin çözümlenmesi çocuğun dil edinim mekanizması sayesinde kendiliğinden gerçekleşmektedir. Üstelik bu dil öğrenim mekanizması da herhangi bir dille sınırlı değildir (Brown, 2000; Cemiloğlu, 2001; Dellal, 2011; Şahin, 2013).

Doğuştancı öğrenme kuramcıları ikinci dil edinim sürecinin anadil edinim sürecine benzer olduğunu; ikinci dil edinicisinin sanılanın aksine hatalarla dolu, bozuk bir dil üreticisi değil sistematik ve kademeli olarak dili edinen varlık olduğunu; ikinci dil ediniminin de anadil edinimi sürecindekine benzer sırayı izleyerek gerçekleştiğini belirtmektedir (Aygüneş, 2007).

Doğuştancılık kuramına göre sözkonusu dil edinim mekanizması, etkinliğini bazı uzmanlara göre 5 yaşında, bazı uzmanlara göre ise, 7 yaşında sona erdiriyor. İşte dilbilimciler, dil edinim mekanizmasının etkililiğinin sona erdiği bu yaşı " kritik yaş" olarak adlandırmaktadırlar. Bu nedenle bu kurama göre çocuklara, ikinci bir dil bu yaş öncesinde sunulmalıdır (Dellal, 2011).

1960'lı yıllarda Alman asıllı Amerikalı dilbilimci Eric Lennerberg'in doğuştancılık kuramı için önemli bulgular elde ettiği araştırmaları olmuştur. Lenneberg, birkaç türün ortak bazı davranışları üzerinde çalışıp, özellikle şu davranışları irdelemiştir:

1. Belli bir türün tamamında gözlenen davranışlar,
2. Aynı türün bütün üyeleri tarafından yaklaşık aynı sürede öğrenilen davranışlar,
3. Yönergelerinin hiçbirinde en ufak değişiklik yapılmayan, katı ve öngörülebilir bir program ile öğrenilen davranışlar,
4. Türün hiçbir üyesinin özel bir davranışı geliştirmeye katkıda bulunamaması nedeniyle içgüdüsel olarak öğrenilen davranışlar.

Sonuç olarak Lenneberg bir türde bulunan bir davranış bütün bu kriterlere uyuyorsa

bu davranışın doğuştan gelen bir davranış olduğu sonucuna varmıştır (Gordon, 2007).

2.1.2.1.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bu yaklaşıma göre dil bilişsel bir biçimde öğrenilir ve dil edinme süreci bilişsel gelişim süreciyle paralellik gösterir. Bruner, çocuklardaki dil gelişimini bilişsel gelişimin bir parçası olarak görür. İnsanlar dili kullanarak birbirleriyle iletişim kurarlar. Dünyanın kavramlarını dil yoluyla öğrenir, öğretir, sorunlarını dil yoluyla tartışırlar. Dilin doğası ve işlevleri bilişsel gelişimin bir parçasıdır (Şahin, 2013). Bilişsel psikologlara göre yabancı dil ediniminin temel özelliklerinden biri dil istediği zaman konuşup anlayabileceği otomatik bir bilgi sistemi kurmaktır. Öğrenciler dili anlamak ve üretmek için önce zihinlerinde bir şema geliştirirler. Birçok deneyimden sonra öğrenci farkında olmadan dilin bazı bölümlerini hızlı bir şekilde, ilerleyen dönemlerde ise dili bütünüyle sistematik olarak kullanmaya başlar (Altenaichinger, 2003).

O'Malley ve Chamot (1990)'a göre bilişsel kuramın yabancı dil öğretimi üzerinde şu avantajları sağlamaktadır:

- Son yıllarda bilişsel beceri ediniminde yapılan önemli araştırmalar yabancı dil edinim sürecinde tutarlı ve iyi tanımlanmış bir kuramsal çerçeve sağlayabilir.
- Yabancı dil ediniminde bilişsel becerileri kullanmak dil öğrenme sürecinin en geçerli modellerini dinamik ve süreç odaklı bir bakış açısı ile görmeyi sağlar.
- Dil edinimini bilişsel bir beceri olarak algılanması, dil öğrenme yeteneğinin nasıl geliştirilebileceğini tanımlayabilecek bir mekanizma sağlayabilir.
- Bir diğer avantaj ise, kuramın çocukların yabancı dil öğrenme stratejileri ve gelişimine uygun olmasıdır.

2.1.2.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı; bireyin toplumsal bir varlık olduğuna ve öğrenmenin toplum içerisinde etkileşim sonucunda gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının hem davranışçı hem de bilişsel anlayıştan etkilendiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, sosyal öğrenme kuramı öğrenmenin uyarıcı-tepki bağı ile gerçekleştiğini ancak bu bağ arasında bilişsel süreçlerin de geçerli olduğunu belirtmektedir. Dil öğrenimini sadece bir dil üzerinden açıklamaya çalışan kuramlar ve öğrenciye mekanik bir araç, bir bilgisayar gibi yaklaşan ve dil öğrenimindeki sorunları sadece dil öğrencisine odaklanarak çözmeye

çalışsan psikolojik ve bilişsel kuramlar zamanla eleştirilmeye başlanmış, yabancı dil öğreniminde dilin sosyal boyutunun da dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Aygüneş, 2007; Özüdoğru ve Dilman, 2014).

Bikçentayev (2007)'e göre doğumdan sonra 5 yaşına kadar çocuğun zihnindeki nörofizyolojik faaliyetler çok etkindir ve bu faaliyetler yardımıyla işitilen dil kendiliğinden birebir beyne kaydedilmektedir. Bu yaştan sonra bu faaliyetler özelliğini yitirmekte ve kayıt özelliği bitmektedir. Sosyal kuramcılara göre özellikle bu süreçten sonra çevresel faktörler ağır basmakta ve dil edinimi özellikle yetişkinlerin desteğiyle tamamlanmaktadır. Yine sosyal kuramcı olan Bruner de, Chomsky'nin öne sürdüğü dil edinim mekanizmasına ek olarak dil edinim destek sistemi önererek çocukların dilin bilişsel temellerini yetişkinlerin desteğiyle, öğrendiklerinin pekiştirilmesi ile kazanırlar (McDonagh ve McDonagh, 2008).

Sonuç olarak dil edinimi bireyin çevresinden duyduğu sesleri taklit etmesi, iletişim çevresi tarafından düzeltilmesi, düzeltilen biçimiyle tekrar etmesi, çevresi tarafından pekiştirilmesi ve uygun durumda yeniden kullanılması olarak tanımlanabilir (Şahin, 2013).

2.1.2.2. Yabancı Dil Öğretimi İlkeleri

Sınıf içi yabancı dil öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması büyük oranda kullanılan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Yabancı dil öğrenim öğretiminde öğrencinin tabiatına en uygun, gerçekçi, bilimsel dayanağı olan esasların sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi öğrenim-öğretim unsurları arasındaki çatışmanın önlenerek uygulaması için bazı temel ilkelerin benimsenmesi gerekir (Demirel, 1990; Doğan, 2012).

İlkokul çağındaki çocuklara yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri şöyle özetlenebilir (Doğan, 2012; Demirel, 1990; Ellis, 2008; Hanbay, 2013 ve Şahin, 2013):

1. Çocuğun bireysel farklılıklarına uygunluk
2. Gerçek yaşama uygunluk
3. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme

4. Bütün duyularla öğrenme

5. Yaparak yaşayarak (deneyime dayalı) öğrenme

6. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme

7. Oyun ve müzikle öğrenme

8. Yabancı dille temas

9. Tam öğrenme yaklaşımının gözetilmesi

10. Görsel ve işitsel araçları kullanma,

11. Sezgisel öğrenme

12. Dinlemenin önceliği

13. Etkileşim fırsatı oluşturmak

14. Programı dikkate almak

15. Anlam ağırlıklı öğretim sağlama

16. İhtiyaca yönelik öğrenme

2.1.2.3.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere en çabuk ve en güvenilir yoldan ulaşmak için öğretim tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür (İşisağ, 2012; Memiş ve Erdem, 2013). Mirici (2001)' ye göre sürekli değişen ve gelişen bir süreçten geçen yabancı dil öğretiminde, her yeni ihtiyaca göre yeni dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri geliştirilmektedir. İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkemizde kullanılan öğretim programları ve ders kitaplarının dünyadaki gelişmeler doğrultusunda şu yöntemlerin etkisinde kaldığı söylenebilir.

2.1.2.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilen bu yöntem ve 20. yüzyılın ortalarına kadar Avrupa'da yabancı dil öğretiminde kullanılan en yaygın yöntem olarak bilinir (Demirel, 1990).

Genel olarak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1990; Larsen-Freeman, 2000; Köse, 2012; Richard ve Rogers, 1986; Bergil, 2010):

- Bu yöntemde yabancı dil öğretiminde dilbilgisi transferi önemli olduğundan dersin büyük bir bölümü dilbilgisi aktarımına ayrılmaktadır.
- Karışık ve zor gramer kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir.
- Dilbilgisi-çeviri yöntemi genel olarak dilbilgisi kuralının birkaç örnek cümle ile açıklanması, yabancı kavramların anadildeki anlamlarını içeren bir kelime listesi, kelimeleri içeren bir okuma bölümü, dilbilgisi kuralları ve kelimelerin kullanımı konusunda yapılan alıştırmalardan oluşur.
- Dilin kurallarına sahip olan bireyin aynı zamanda dile de hâkim olacağı anlayışı baskındır.
- Öğretmen sınıfta tek otorite olup öğrenciler arasındaki etkileşim oldukça sınırlıdır.
- Dersler çoğu zaman öğrencinin kendi dilinde yapılır. Bu metot dil edinimi için önemli bir fırsat sunmamakla birlikte büyük ölçüde öğrenmeye dayanır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi sözcük ezberlemeye dayalı olup, içerikten ziyade dilin kurallarını öğretmek esastır.
- Bu yöntemde kullanılan teknikler bilginin ezberlenmesine dayalı ve oldukça yapısaldır. Kelime ezberleme, çeviri yapma, boşluk doldurma, okunan metinlerle ilgili direkt olarak soruların cevaplandırılması, dilbilgisi kalıplarının doğrudan verilmesi, eş ve zıt anlamlı sözcüklerin eşleştirilmesi, cümlelerdeki boşlukların doldurulması gibi teknikler kullanılmaktadır.
- Bu yöntem hedef dili öğrenen bireyin daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmekle beraber birey, ne duyduğunu anlayıp ne de konuşabilmektedir.
- Öğrenci duyduğunu anlamamakta, telaffuz önemli olmadığından birey bu alanda yetersiz kalmaktadır.

2.1.2.3.2. Düzvarım Yöntemi

Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950' lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de temellerini doğal yöntemden alarak çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demirel, 1990). Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir ilişki kurulduğu ve yabancı dili öğrenirken anadil kullanılmadan, dolaysız bir biçimde bu dilin

öğretimi yapıldığı için bu yönteme direkt yöntem ya da dolaysız yöntem denilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2012; Demirel, 1990; Larsen-Freeman, 2000; Mirici, 2001; Bergil, 2010; Şahin, 2013; Şimşek, 2013):

- Yabancı dil öğretiminde bireyin anadilini kullanması hedef dili öğrenimini engelleyici nitelikte olduğu için sınıf içi uygulamalarda anadil kullanımına karşı çıkmaktadır.
- Düzvarım yönteminde öğrencinin hatasını düzelttirme, sesli okuma yaptırma, konuşma etkinlikleri yaptırma, boşluk doldurma, yazdırma gibi teknikler kullanılmaktadır.
- Yöntemin hedef kitlesi başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenenler olup, öğrencinin orta düzeye kadar ilerlemesi hedeflenir.
- Öğretmen dilde örnekler kullanarak dilbilgisini ima yoluyla öğretir; öğrenciler sunulan örneklerden yola çıkarak dilin kurallarını tahmin etmeye çalışırlar.
- Öğretmenler ilgili konu hakkında sorular sorarak ve günün dilbilgisi kurallarını konuşmalarda kullanarak öğrenci ile sürekli etkileşim halindedir. Doğruluğa dikkat edilir ve yanlışlar düzeltilir.
- Derslerde günlük konuşma diline ağırlık verilmekte, dolayısıyla dersler günlük basit dil kullanım örnekleriyle başlamakta, konular sistemli bir şekilde basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak sunulmaktadır.
- Konu kavram ve yapıların anlaşılırlığını artırmak için gerçek eşya veya resimlerden, jest ve mimiklerden yararlanılmaktadır.
- Öğrencilerin sözel becerilerinin gelişimine, telaffuz eğitimine ve duyduğunu anlama becerilerindeki yeniliklerine öncelik verilmektedir.
- Dört dil becerisinde okuma ve yazma ikinci planda tutulmaktadır.

2.1.2.3.3. İşitsel-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Amerika'da geliştirilen ve 1940 ile 1960 yılları arasında çeşitli isimlerle ("Army Method", "New Key Method", "Pattern Method", "Habit, Formation Method, "Oral Approach") popüler hale gelen bu yöntem başta İngiltere ve Almanya olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaya başlanmıştır (Backhaus, 2005; Stern, 1990).

Kulak-dil alışkanlığı yöntemi olarak da bilinen işitsel-dilsel yöntem, yoğunluklu olarak dinleme-anlama ve konuşma becerilerinin kullanımıyla yabancı dilin öğretimini hedefleyen bir yöntemdir. İşitsel dilsel yöntem anadil ile hedef dil arasında benzetim yaparak öğrenim etkileşimi sağlar (Doğan, 2012).

Bu yöntemin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demircan, 1990; Demirel, 2004; Doğan, 2012; Larsen-Freeman, 2000; Stern, 1990; Bergil, 2010; Şahin, 2013):

- Dilbilgisi konuları işlenirken, öğrencilere yapılar ve kurallar direkt olarak öğretilmez; öğrenciler kuralları öğretmenin diyalogta geçen cümlelere ilişkin verdiği örneklerden yola çıkarak öğrenirler.
- Bu yöntemde dersler genel olarak üzerinde durulacak dilbilgisi ve kelime kurallarını içeren bir diyalog ile başlar. Öğrenciler diyalogu canlandırıp ezberler. Daha sonra, daha karmaşık kalıplara geçilir.
- Bu metot ile edinim bir miktar mümkün olsa da, uygun ortamlarda çok daha fazla anlaşılır mesaj sunan daha yeni yöntemlerin sağladığı seviyede olamaz.
- İşitsel-dil alışkanlığı yönteminde diyalog ezberleme, tekrarlama, zincir oluşturma, cümle yapılarını birbirine dönüştürme, diyalog tamamlama soru-cevap ve boşluk doldurma alıştırmaları şeklinde teknikler kullanılır.
- Dil öğreniminin amacı farklı dildeki insanların iletişim kurmak olduğu için sınıflar bu amaca uygun olarak düzenlenmelidir.
- Bu yöntemde öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini düzeltmeleri için mimik kullanımı, yapısal olarak geri bildirim alma, kelime kartları gibi teknikler kullanılmaktadır.

2.1.2.3.4. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Genel itibariyle davranışsal dil öğretimine bir tepki ve İşitsel-dil Alışkanlığı Yöntemine de bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Hedefi anadil konuşanlara benzer, yabancı dil becerileri geliştirmektir. Öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu zihinsel algılama öğrenciler için dil edinimini daha zevkli hale getirir. Dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur. Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran tarafı yabancı

dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir (Demirel, 2004; Doğan, 2012; Memiş ve Erdem, 2013; Stern, 1990).

Yöntemin genel özellikleri şunlardır (Demirel, 2004; Doğan, 2012; Memiş ve Erdem, 2013) :

- Dil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir, bir alışkanlık değildir.
- Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer verilmemelidir.
- Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ön planda tutulmalıdır.
- Geleneksel dilbilgisi öğretim anlayışının aksine üretimsel ve kural güdümlü bir yol izler.
- Dil edinimini bütün insanların doğuştan dil edinme yeteneğiyle dünyaya geldikleri gerçeğiyle bağdaştırır.
- Ezber ile mekanik öğrenme yerine aktif hafıza oluşturan teknikler ve taklit aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir
- Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- Anadilin kullanılmasına ve çevirisine izin verilir.
- Dil bir bütünlük içinde öğretilmeli ve gerektiğinde işitsel ve görsel araçlardan yararlanmalıdır.
- Öğretmen iyi bir öğrenme ortamı için mutlak otorite değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görünür.
- Öğrencinin yaptığı hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmez, cesaret kırıcı ve tehlikeli alışkanlık oluşturma riski taşıdığından, öğrencinin motivasyonunu kırmayacak biçimde hemen düzeltilir.
- Öğrenciyi merkeze alan öğretim yapılır ve öğretmen yönlendirici rolü üstlenir.

2.1.2.3.5. İletişimsel Yöntem

İletişimsel dil öğretim yöntemi, tarihsel olarak işitsel-dilsel yönteme tepki olarak doğan ve kuramsal fonksiyonel programın daha gelişmiş bir uzantısıdır. Dilin görevini ön plana çıkaran görev tabanlı bir öğretim yöntemi olduğundan günümüz yabancı dil

öğretiminde kabul gören önemli bir yöntemdir (Doğan, 2012). Bu yöntemin amacı; bireye farklı yaşam alanlarında dilsel olarak uygun davranabilme yetisi kazandırmaktır. Bu yüzden bireyin, kalıpları ezberlemek yerine gerçek yaşam durumları, otantik materyaller sınıf ortamına taşınarak, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilerek iletişim kurması sağlanır (Backhaus, 2005; Şimşek, 2013).

Yöntemin genel özelliklerini sıralayacak olursak (Demirel, 2004; Doğan, 2012; Larsen-Freeman, 2000; Richards ve Rogers, 1986; Bergil, 2010):

- İletişimsel yaklaşıma göre; dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç, dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır.
- Öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır.
- Dilin kurallarından çok, öğrencilere doğru sesletim becerisi kazandırarak dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması daha önemlidir.
- Öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da bulundukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir.
- Bu yöntem günümüz eğitim sistemini etkileyen yaklaşımlardan olan yapılandırıcı anlayışın yaygınlaştırdığı otantik materyal kullanımı, dil oyunları oynama, resimleştirilmiş hikâyeler kullanımı, rol yapma, oyun oynama gibi tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir.
- Öğretmen yetiştirme, malzeme geliştirme, öğrenciyi teste hazırlama ve değerlendirme gibi önemli esasların gelişimine öncülük yapmaktadır.
- Öğretime getirdiği yeniliklerle öğretmen, öğrenci, anadil, yabancı dil gibi temel kavramların yeniden tanımlanmasına katkı sağlamıştır.

2.1.2.3.6. Seçmeli (Eklektik) Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemler karmaşası ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı yönlerini değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Kısıtlı koşullar altında birçok avantaj sağladığı için tavsiye edilen bir yöntem olarak bilinir. Öğrenme öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyon durumları, öğretmenlerin eğitilmeleri ve mesleklerine olan sorumlulukları gibi çok sayıda kontrol edilebilmesi zor olan değişkenlere bağlıdır. Bu

yöntemin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Demircan, 1990; Demirel, 2004; Doğan, 2012; Taron ve Yule, 1989).

Kumar (2013), dilin bir bütün olduğunu, dil öğretiminin telaffuz, gramer ve kelime bilgisi olarak parçalara ayrılıp soyutlanamayacağını belirterek, seçmeli yöntemin dil yeterliliğinin dili bütün olarak sürekli uygulama yoluyla gerçekleştiğine vurgu yaparak yabancı dil öğretim sürecinin çeşitli durumlara uyarlanarak esnetilmesi gerekliliğinden bahseder.

Yöntemin genel özellikleri şunlardır (Demircan, 1990; Demirel, 2004; Doğan, 2012):

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunur. Bu yüzden çeviri uygulamaları dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılır.
- Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır fakat gerektiği zamanlarda anadil de kullanılır.
- Yüksek sesle okumanın okuduğunu anlama becerisini kazandırmadığını, ayrıca düzgün konuşabilme yeteneğine de bir faydası olmadığını savunur. Bu sebeple sesli okuma alıştırmalarına yer verilmez.
- Sözcük öğrenmeye erken başlanmalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- Öğretim etkinlikleri yapılırken dil öğretim ilkelerinden "basitten karmaşığa", "somuttan soyuta", "bilinenden bilinmeyene" ilkeleri benimsenmiştir.
- Mümkün olduğunca sınıf içindeki bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bu sebeple öğretim ortamı oluşturulurken yaş aralıklarına, sınıf mevcuduna, meslek gruplarına vb. dikkat edilir.
- Öğrencilerin motivasyonu önemsenir ve öğretmen bunu sağlamak için derse başlamadan öğrencilerle iletişim kurar.
- Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin konuyu

öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ev ödevi verilir.

2.1.2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Teknik bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yani yöntem bir tasarım teknik ise bir uygulama olarak görülebilir (İşisağ, 2012). Yabancı bir dil öğrenmek zorlu bir süreç olarak bilinmektedir. Çünkü yabancı dilin kendi yazılı ve sözlü yapısını kullanıp, anlayıp, geliştirmek büyük emekler gerektirmektedir. Ancak bu zorlu süreci, çocukların öğrenme psikolojisi ve dil edinimi süreçleri ile ilgili gerçekleri de göz önünde bulundurarak, sürekli değişen ve yeniliklerle gelişen yabancı dil öğretimi yöntem ve tekniklerini uyumlu hale getirip, gerekirse farklı yöntemlere ait teknikleri bir arada kullanarak, öğrencinin ilgisini ve dikkatini canlı tutup, sürekliliğini sağlama ve çocukların bütün duyularının işe koyulduğu bir süreci daha kolay ve ulaşılabilir hale getirmek mümkün olabilmektedir (Mirici, 2001; Kupeckova, 2010; Niemeier ve Urban, 2010'dan aktaran: Hanbay, 2013).

Buna göre erken yaşlarda dil öğretim sürecinde çocukların derse etkin katılımını sağlamak için seçilecek tekniklerin önceden planlanarak iyi belirlenmesi gerekir. Erken yaşlarda dil öğretiminde en çok kullanılan teknikler aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

2.1.2.4.1. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği

Eğitsel oyunlarla öğrenme, çocuklara yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmakta ve birçok sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler öğrencilere yabancı dil öğrenim sürecinde öğrendiklerini neşeli ve rahat bir uygulama ile pekiştirme, tekrar etme ve davranışa dönüştürme fırsatı vererek yabancı dili tüm yönleriyle çocuklara öğretmeyi mümkün kılar. Oyun oynarken özellikle küçük yaştaki öğrencilerin yabancı dil gibi yeni şeyler öğrenmeye karşı büyük merak duydukları ve ilgi gösterdikleri bilinmektedir. Öğrenciler kendilerini iyi hissedip dersten daha çok zevk alırlar. Özellikle isteksiz öğrenciler bu etkinliklere katılarak öğrendikleri yabancı dili kullanabildiklerini gördükçe ihtiyaç duydukları öz güven duygusunu kazanarak daha çok güdülenerek öğrenmeye daha açık hale geleceklerdir. Bu yüzden bütünsel bir öğrenme sürecinden söz edilebilir. Bu da dil öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenciler daha önceden sistemli ve kontrollü olarak öğrendiklerini, birden fazla duyu organı açık olduğundan, nispeten kontrolsüz bir biçimde,

farkında olmadan ve keyif alarak oyunlarla öğrenirler. Ayrıca çocuk kendisini ve çevresini tanımak için oyun yoluyla bir dizi imkânla tanışır. Oyunlar, çocukları genellikle grupla etkileşim halinde bulundurduğundan önemli bir iletişim aracı olarak ta göze çarpmaktadır. Nitekim çocuğa, sosyal ilişkileri en iyi şekilde öğrenmeye, yaratıcılığı geliştirmeye ve çevre şartlarına uyum sağlamaya ilişkin olanaklar sağlar. Ayrıca sınıf ortamında sürekli aynı yöntemlerin kullanılması çocukları bunaltacağından, eğitsel oyunlar gibi eğlenceli etkinlikler öğrenmeye karşı ilgiyi diri tutarak dikkati toplamayı sağlar. Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda eğitsel oyunlar, çocukları okul yaşamının başında ve ileriki dönemlerde akademik öğrenmeye hazırlayan etkinlikler olarak görülebilir (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Demirel, 2004; Diana, 2010; Halliwell, 1992; Hanbay, 2013; Kupeckova, 2010; Rapeepisarn, Wong, Fung ve Depickere; 2006).

Demirel (2004) ile Elsner ve Wedewer (2007'den aktaran: Hanbay, 2013)'e göre yabancı dil öğretiminde oyunun daha etkili olabilmesi için aşağıdaki unsurların gözetilmesi gerekir:

- Oyun, ilgi çekici olmalı ve aynı anda bütün öğrencileri etkin kılmalıdır.
- Öğretmen sınıf içinde eğitsel oyunlardan başarılı bir şekilde yararlanabilmek için dikkatli ve titiz bir hazırlık yapılmalıdır.
- Oyunun kuralları tüm öğrencilerin anlayacağı şekilde basit ve ilginç olmalıdır.
- Oyunda zayıf öğrenciler, hata yaptığında dalga geçilerek ya da başka bir şekilde kesinlikle zor durumda bırakılmamalıdır.
- Öğretmenin oyunu sürekli kontrol etmesi ve ilgi göstermesi gerekir.
- Oyun, şansla dilsel bilgi ve beceri arasında bir dengede olmalıdır.
- Aynı oyun, öğrencilerin sıkılmamaları için çok sık oynanmamalıdır.
- Oyunun süresi 5-10 dakikayı geçmemelidir.
- Oyunun yapısı, farklı öğrenme içeriklerinde kullanılabilir olmalıdır.
- Oyun oynanırken, kurallara çok katı bir şekilde uyulmamalıdır.
- Kesinlikle tek kaybeden olmamalıdır. Kaybetme duygusu paylaştırılmalıdır.

2.1.2.4.2. Drama Tekniği

Drama, kavram olarak *oynanmak üzere yazılmış oyun*, *rol oynamak*, *eylem* ve *canlandırmak* anlamlarına gelmektedir. Derste drama/rol oynama, bir öğrenci grubu

tarafından toplumsal yaşamda gerçekleşen bazı davranış modellerinin veya eyleme dayalı görüngülerin vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak oyun yoluyla anlatılması, yani canlandırılmasıdır (Dellal ve Kara, 2010).

Bu yöntem, çocukların hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmesini sağlayıp, çocuklara gördüklerini ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma ve taklit yoluyla anlatma, problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirme olanağı oluşturur. Özellikle doğal drama, küçük yaşlarda uygulanmaya müsait bir drama tekniğidir. Çocukların doğal davranmasını, kendilerini istedikleri gibi ifade etmesini sağlar. Bu drama türünde başkalarının durum ve davranışlarını canlandırırken çocuklara, yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anı ve bilgilere dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve bu durumları doğaçlama biçiminde canlandırarak, kendi duygu ve düşüncelerini de belirtme fırsatları verir. Ayrıca oyuna benzer niteliğinden dolayı dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Drama ile öğrenim yönteminde öğrenciler hem kendisini hem de arkadaşlarını daha iyi tanımaya başlar ve okula, arkadaşlarına, öğretmenine olan bağı kuvvetlenir. Bu yüzden iletişim yeterliliğine anlamlı katkıda bulunmak isteyen bir öğretmen dramanın bu yapıcı özelliğini kullanmalıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Athiemoolam, 2004; Demirel, 2004; Hisar, 2006; Katz, 2000; Bergil, 2010).

Demirel (2004), drama tekniğinin yararlarının şu şekilde sıralamıştır:

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini arttırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı arttırır.
- Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcı konuşmayı geliştirir
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

Aktaş (2013)' a göre bu teknik tek taraflı olmayıp, hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir. Kukla ve bebeklerle drama tekniği, erken yaşlarda dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan tekniklerden biridir.

Kukla ve bebekler, bütün dünyada çocukların en sevdiği drama türlerinden biridir. Kişi söylemek istediklerini, vermek istediği mesajları kuklanın arkasına saklanarak gerçekleştirir. Önemli olan bu kuklaların konuştuğu dili anlamaya ve konuşmaya

çalışmaktır. Tekrar ve pekiştirme için çok faydalı bir tekniktir. Bu yolla hedef dil sınıfa girmiş olur ve öğrencinin ilgisini çeker. Öğrenciler kukla ile etkileşime girerek daha az çekingen davranırlar. Bu nedenle kuklanın varlığı kaygıyı azaltmada önemli bir işleve sahiptir (Hanbay, 2013; Lundberg, 2007; Umutlu, 2004).

2.1.2.4.3. Rol Oynama Tekniği

Rol oynama, öğrencinin ikili ya da üçlü gruplar halinde bilgi sahibi oldukları bir konuda, karmaşık sosyal yapıları keşfetmek için, kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. İlkokul çağındaki çocuklara yabancı dil öğretiminin temel hedefi, amaç dilde iletişim becerisi kazandırmaktır. Bu bağlamda gündelik yaşamın farklı durumlarının yansıtıldığı rol oyunları, çocuklar tarafından da sevilerek oynandığı için bu amaç doğrultusunda sıklıkla kullanılabilir. Burada dönüt öğrencinin kendisini iyi ifade edip edemediğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünme önemlidir. Yabancı dil eğitiminde bu teknik daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır. Bunun için sınıfta izleyici ve oyuncu etkileşimi kurmak gerekmektedir. Konular gündelik yaşamdan seçilmelidir. Ancak zamanla okuldaki diğer derslerle ilgili konulara yer verilebilir (Blatner, 2009; Demirel, 2004; Hanbay, 2013; Hisar, 2006; Larsen-Freeman, 2000; Lundberg, 2007;Bergil, 2010).

Isınma, eylem ve kapanış aşamalarından oluşan bu teknikte; öğrencilere roller dağıtılırken her öğrencinin duygu ve düşünceleri alınmalı, özellikle ilk uygulama için kendisini hazır hisseden öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir. Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır. Rol yaparken öğrencilerden öğrendiklerini diyalogda ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir. Uygulama sonunda grup tartışması yoluyla duygu ve düşünceler paylaşılır (Athiemoolam, 2004; Demirel, 2004).

Kao ve O'Neill (1998)'e göre drama-rol oynama, yıllardır yaygın olarak eğitim amaçlı kullanılmasına rağmen bu yöntem üzerindeki araştırmalar yetersiz gibi görünmektedir. Öyle ki bu tekniklerin uygulandığı yabancı dil sınıflarındaki uygulamalar yerini kısa süreli, öğretmen öncülüğündeki başka etkinliklere bırakmıştır. Bunun bir

nedeni, dil öğrenenlerin düşük yeterlilik düzeylerinde, temel dil becerilerini geliştirme aşamasında olması ve bu nedenle ikinci dilde kendi fikir ve düşüncelerini ifade etmede sıkıntı yaşamalarıdır. İkinci nedeni ise bazı okul yöneticilerinin öğrencilerin test ve sınavla değerlendirmeleri için öğretmenlere baskı uygulamasıdır (O'Neill, 1995).

2.1.2.4.4. Şarkı Tekniği

Öğrencilerin akademik başarılarının, ilgi ve ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili ve güçlü bir ilişkiye sahip olduğu eğitim çevreleri tarafından kabul gören bir görüştür. Eğitim bireylerin tüm yönleriyle gelişmesini kapsayan bir sistem olduğu için, pedagojik yaklaşımların sadece öğrencilerin bilişsel yönüne değil, aynı zamanda insanların mutluluğunu da her zaman gözeterek duyuşsal ve duygusal ihtiyaçlarına da hitap edebilecek nitelikte olmalıdır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretimde duyuşsal amaçlar çok önemlidir. Çocuklara yabancı dil öğretiminde de öğrenme durumları, çocuğun biyolojik, sosyal ve psikolojik yönü gözetilerek oluşturulmalıdır. Dinleme becerisinin gelişmesi, sözcük ya da tümce vurgusunun yerleşmesi, seslerin taklit yoluyla edinilmesi ve üretilmesi sürecinde çocuğun bütün öğrenme kanalları açık tutulmalıdır. Bunun için çağdaş birçok yaklaşımın da kullanılabildiği iyi nitelikte hazırlanmış bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Dil öğretiminde bütüncül dil öğreniminin gerçekleşmesini sağlayan müzikle öğretim bu çağdaş yaklaşımlar arasındadır (Ceylan, 2007; Hanbay, 2013; Lieb, 2008).

Çocuklar yaşam doludurlar ve her türlü keşfe hazırdırlar. Bu yüzden yabancı bir dille öğrendikleri sözcükleri oyunlarla, şarkılarla ve büyük bir güdülenme ile öğrendikleri zaman öğrenme yaşantılarına büyüklere oranla daha kolay aktarabilirler. Bir dilin öğrenilmesi esnasında hafızada en fazla ve kolay saklanan şeylerin ne olduğunu araştıran bilim insanlarına göre isimler, sayılar ve tabi ki şiir ve şarkılar ilk sıraları almaktadır. Şarkılar, çocuklara yabancı dil öğretiminin başlangıç aşamasında oldukça gereklidir. Çok iyi bir motivasyon kaynağı olan şarkı, çocukların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede çok yardımcı olmaktadır. Sınıf atmosferini hemen farklılaştırdığı için ders basında motivasyonu arttırmak için yaralanılabilir. Başka çocuklarla, öğretmenle ya da başka bir yetişkinle şarkı söylemek çocuklar için çok eğlencelidir. Çocuğun konuşma diline yatkınlığının geliştirilmesi aşamasında şarkıların ezberletilmesi çok faydalı olmaktadır. Şarkı ve oyunlar boş zamanı değerlendirmek veya çocukları ödüllendirmekten daha çok programın gerekli bir parçası olmalıdır. Şarkı ve oyunlar hem eğitici hem de

eğlencelidirler. Bu etkinliklerle yabancı dil yapıları eğlenceli bir sınıf ortamında öğretilebilir ve daha sonra tekrar edilip, pekiştirilebilir. Şarkılar sayesinde farkında olmadan gerçekleşen öğrenmeler ve öğrenmenin duyuşsal boyutu dikkate alındığında şarkıların ne kadar güçlü olduğu anlaşılabilmektedir. Gardner'ın çoklu zekâ kuramında da yer alan müzikal zekâ türü dikkate alındığında, şarkı etkinlikleriyle dolu bir dersin, yabancı dil öğrenimi üzerinde olumlu sonuçları olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Bikçentayev, 2002; Chen ve Chen, 2009; Demirel 2004; Halliwell, 1992; Hisar, 2006; Köse, 2012; Lundberg, 2007; Mirici, 2001; Talak-Kiryk, 2010).

Şarkıların yabancı dil öğretimindeki etkileri genel olarak şu şekildedir (Ceylan, 2007; Chen ve Chen, 2009; Hanbay, 2013; Hisar, 2006):

- Şarkılar dil öğrenimdeki olumsuz etkileri en aza indirerek dil öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Çocuklar şarkı söylerken telaffuzları gelişir. Süreçten büyük keyif alırlar ve aynı zamanda yeni sözcükler öğrenirler. Dinlerken ise anlama ve dinleme becerileri gelişir.
- Şarkılar çocuklara İngilizcedeki sesler, vurgu ve tonlama doğal ve etkili biçimde öğrenmelerine yardımcı olur.
- Şarkıların yapısı gereği nakarat bölümlerinde sürekli tekrarlar yapıldığı için dil gelişim sürecinin hızlı ilerleme ve akıcılık kazanmasına yardımcı olmaktadır.
- Öğrenciler öğrendiklerini hissederek, başarı duygusunu tadar ve kendine güven duygusu kazanır.
- Şarkılar çocukların bütün duyularına hitap ederek ve onların sosyalleşmelerine yardımcı olur.
- Müzik ritim ve hareketten oluşan öğrenme durumlarında, çocuklar yeni sözcükleri daha rahat ve kendi doğalarına uygun bir şekilde bütünsel olarak öğrenebilirler.
- Öğrencileri derste aktif kılmanın en önemli yollarlından biri şarkı etkinlikleridir.

Şarkı etkinlikleri yapılırken şu aşamalar kullanılır (Ceylan, 2007; Demirel, 2004; Hanbay, 2013; Köse, 2012):

- Ders esnasında, çocukların doğuştan sahip oldukları becerilerini ortaya çıkaracak bir şarkı seçilir.
- Çocuklara şarkı öğrenmek isteyip istemedikleri sorulur. İstedikleri takdirde şarkı öğretilir. Şarkıdaki bütün kelimelerin anlamlarını verip dikkatlerini dağıtmamak gerekir.
- Şarkıyı öğretmeden önce sözcükler tanıtılmalı, açıklanmalı, şarkının anlamı tartışılmalıdır.
- Öğretmen şarkıyı en az 2-3 kez grubun önünde sesli ve anlaşılır bir şekilde söyler.
- Şarkı etkinlikleri küçük gruplar halinde ya da bireysel olarak uygulanabilir.
- Şarkılar tekrar edilip, her tekrarda çocuklar farklı şekilde sürece katılırlar.
- Şarkı söylenirken çocukların kendine olan güvenleri yerine getirilmeli ve taklit etmelerine izin verilmelidir.
- Şarkıyla ilgili etkinliklere katılan çocuklara pekiştireç verilmelidir.

2.2. CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Cumhuriyet döneminde 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Osmanlılar devrinde kalan medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. Sadece İmam Hatip liselerinin programlarında Arapçaya yer verilmiştir (Demirel, 2004).

Cumhuriyet döneminde "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak" amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji açılmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra I. ve IV. Milli Eğitim Şûralarında da yabancı dil öğretimi tartışılmış, bir sorun haline gelen bu durumun ortaöğretimde çözümlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştı. Nitekim 1933 yılında hazırlanan *Darülfünun* raporlarında da okullarda yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştı. Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki atılan adımlarla karşılaştırıldığında, Türkiye'de 1951 yılından sonraki gelişmelerin tam tersi yönde ilerlemiştir. 1951 yılında çoğu okulda kültür dersleri hariç eğitim dili İngilizce olmuştur. 1956 yıldan itibaren kolej adıyla (Anadolu lisesi) ve deneme amacıyla yeni tür

okullar açılmaya başlanmıştır. Anadolu Liseleri'nde bir yıl yoğun yabancı dil hazırlık sınıfı konulmuştur. Bu okullar, yabancı dille öğretim yaptığı derslerde, yabancı okullar paralelinde olmasına rağmen Talim ve Terbiye Kurulunun 04.07.1985 tarihli kararı uyarınca, yabancı dille okutulması uygun görülen dersler, öğretmen bulunmaması halinde, Bakanlığın izniyle, Türkçe okutulabileceği belirtilmiştir (Dellal, 2011; Demircan, 1988).

MEB, 1988 yılına kadar ortaokul ve genel liselerde altıncı sınıfa başlarken öğrencilere sunulan diller hala çeşitlilik gösteriyordu. En yaygın üç batı dilinden (İngilizce, Fransızca, Almanca) birisi öğrencilere sunulmaktaydı. Yani öğrenci bu dillerden birini seçmek zorundaydı. Ancak 1988 sonrasında çokdillilik politikasından vazgeçilmiştir 1980'li yılların ortasında Anadolu Liseleri açılmaya başlanmıştır. Bu okullarda normal liselerden farklı olarak bazı dersler (matematik, fizik, kimya, biyoloji) İngilizce okutulmuştur. 1988-1989 yılında yabancı dil öğretiminde basamaklı kur sistemine geçilmesi kararını almıştır. Bir öğretim yılı uygulanabilen bu sistem aşağıdaki gibi özetlenebilir (Demircan, 1988; Demirel, 1999):

- Sistem, altı basamaktan oluşmakta olup, her basamağın süresi bir öğretim yılıdır.
- Birinci basamak zorunlu, diğer basamaklar isteğe bağlıdır.
- Her basamak sonunda başarılı olan öğrencilere sertifika verilir.
- Sistemde dil değiştirmek olasıdır.
- Sistemde haftalık ders saati sayısı beştir. Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudu en az 8, en çok 25'tir.
- Öğrenci başarısı, yılsonu başarı notu ve merkezi sistemle yapılan sınavlarla ölçülür.
- Yapılan sınavda 100 üzerinden 70 alanlar başarılı olur.

1990'lı yılların başında ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmiş olup, temel amaç ortaöğretim öncesi yoğunlaştırılmış bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfı olmak üzere kalan yıllarda öğretimin Türkçe devam etmesidir. Bu uygulama 1992-93 eğitim-öğretim yılında 28 okulda başlayıp, 1997-98'de 662 okula ulaşmıştır (Demirel, 2004).

Ülkemizde İlköğretimin ilk yıllarında eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine başlanılması yakın tarihe dayanmaktadır. Eğitim sekiz yıla çıkarılmadan önce ortaokulda başlayan yabancı dil dersleri daha erken yaşlara çekilmiştir. Böylece 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle, Anadolu liselerinde uygulanan altıncı sınıf öncesi yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasına son verilmiş olup, yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu eksikliği doldurmak için ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimine dördüncü sınıftan itibaren başlanması kararlaştırılmıştır (Bozavlı, 2013; Demirel, 2004).

2012 yılında MEB, TTKB tarafından hazırlattırılan İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmış, 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. sınıflarda; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren ise 8. sınıflarda uygulanacaktır (Öz, 2013).

İlkokul 4. sınıflarda başlayan İngilizce dersi öğretim programında 8 yılda 432 saat olan yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliği ülkelerinde ise ortalama 522 saattir. Yeni reforma göre İlk 3 yıl haftada 2 saat, son 4 yıl ise haftada 4 saat eğitim verilecektir. Ders saatleri ilkokul 1. sınıftan 5. sınıfa kadar haftada 2 ders saati, ortaokul 5. sınıftan 8. sınıfa kadar 4 ders saatidir. Yeni program kapsamında öğrenciler erken yaşta dil öğrenmeye başlayacağından, ilkokul ve ortaokul öğrenimleri sırasında (toplam 8 yıl) toplam 144 ders saat daha fazla İngilizce dersi alacaklardır (Bayyurt, 2012).

2.3. ERKEN YAŞLARDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması, iletişim kanallarının hızla çoğalması, teknolojik gelişmeler, bireylerin tarih boyunca süregelen yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da arttırmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur. Bilgi toplumu olma yolunda bilgiye en kısa zamanda ulaşmanın gerekliliği, yazılı ve görsel basının etkisi, internetin günümüzde bilgiye ulaşmada hâkim unsur olması, milletlerin yabancı dil öğrenerek anlaşmalarını kaçınılmaz hâle getirmiştir. Bu gereklilik, dil öğretim programlarının çağın gereklerine ve bireylerin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede, İngilizce öğretim programları da yenilenmekte ve değişiklikler yapılmaktadır (Seçkin, 2011; Ungan, 2006). Haznedar (2012)'a göre ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel

gereksinimlerinden büyük ölçüde etkilenen bu değişiklikler, diğer alanlarda olduğu gibi, yabancı dil eğitimi alanında da son derece etkili olmuştur. Bu bağlamda Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitiminde yapılan reform çalışmaları, Türkiye'de de benzer çalışmaların önünü açarak erken yaşta yabancı dil öğretiminin hayata geçmesini sağlamıştır.

2.3.1. Erken Yaşlarda Yabancı Dil Öğretiminin Gerekçeleri

Artan ihtiyaçlara cevap verebilmek için Avrupa genelinde ve ülkemizde önemi artan erken yaşlarda yabancı dil öğretimini şu gerekçelerle açıklayabiliriz:

2.3.1.1 Fizyolojik, Bilişsel ve Duyuşsal Gerekçeler

Çocukların beyin fonksiyonlarının en yoğun olduğu dönem 0-5 yaş dönemidir. Çocuğun bu evrelerde öğrendiği dil dilsel ve bilişsel esnekliklerinden dolayı neredeyse anadili kadar iyi olmaktadır. Anaokulunun son dönemleri ve zorunlu eğitimle başlayan dönem ikinci bir dilin sözlü dil becerisini kazanmak açısından son derece elverişli bir dönemdir. İlerleyen dönemlerde belli değişkenler yetişkin dil edinimini önemli ölçüde geliştirse de yetişkinler yabancı dil edinimde çocuklar kadar tam anlamıyla bir anadil seviyesine ulaşamıyor (Akdoğan, 2004; Bikçentayev, 2007; Demirezen, 2003; Hinkel, 2005; Kara, 2004; Sharpe ve Driscoll, 2000).

Erken yaşta dil öğretiminin bilişsel boyutuna vurgu yapan araştırmacılara göre (Akdoğan, 2004; Aktaş ve İşigüzel, 2013; Anşin, 2006; Aslan, 2008; Biketençayev, 2007; Brown, 2006; İlter ve Er, 2007; Johnstone, 2002; Kara, 2004; Marinova-Todd, Marshall ve Snow, 2009); Çocuklarda şaşılacak derecede bir öğrenme gücü vardır. Örneğin, hayatın hiçbir anında erken yaşlardaki gibi taklit etme yetisi gelişmeyecektir. Çocuklar konuşma ve yazma becerilerinde anadilsel yetiye yetişkinlerden daha çabuk ulaşmaktadırlar, telaffuz ve sesletimde yetişkinlerden daha iyidirler öğrenmeye genel olarak isteklidirler. Bu yüzden çocuğa bu evrelerde verilen yabancı dil öğretimi çocukta kıvrak zekâyı geliştirip anadilinde de anlama kabiliyetini arttırır. Ayrıca öğrendiği dil neredeyse anadili kadar iyi olmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğrenen çocuk psikolojik açıdan yaşıtlarına göre daha olgundur. Doğru yapılandırılmış, doğal ortamda yapılan yabancı dil öğretimi çocuk psikolojisine uygun hazırlanabilirse çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkı sağlar.

Küçük yaşlardaki bir çocuk dili öğrenirken; daha az biyolojik, sinirsel, sosyal ve duygusal engellere sahip olup, yabancı dile karsı fazla bir direnç göstermeden dili öğrenebilirler. Aksi halde; yabancı dile ergenlikten sonra başlanması ise erken yaşta öğrenmenin fırsatlarından yararlanamayarak belli boyutlarda yabancı dil yetisine ulaşamama gibi dezavantajları olduğu belirtilmektedir (Mirici, 2001; Sak, 2008).

Erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin gerekli olduğunu savunan başka düşünür Halliwell (1992)'e göre çocuklar erken yaşlarda, bilişsel olarak yabancı bir dili öğrenebilecek donanıma sahipler. Onlara doğrudan dil öğretmek yerine oyun, şarkı, tekerlemeler kullanarak dolaylı yoldan yabancı dil öğretilirse yabancı dili kolaylıkla öğrenebilirler. Çocuklar sınıfa eli boş gelmezler. Onlar zaten iyi kurgulanmış içgüdüleri, becerileri ve bir dil öğrenmeye yardımcı olacak birçok özelliği kendilerinde barındırırlar. Ayrıca yaratıcı dil kullanma becerilerine ve hazır bir hayal gücüne sahiptirler.

Richards ve Rodgers (1986) ise çocuğun dil öğrenme sürecine ait temel görüşün öğrenme motor becerilerine dayandığını, yetişkin dil öğrenmelerinin de bu temele dayandırılarak sağlanması gerektiğini savunmuştur. Çocukların yabancı dilde bazı konuları yetişkinlerden daha etkin ve gelişim aşamalarının özelliklerinden kaynaklanan öğrenme alışkanlıkları nedeniyle doğal ortamlarda yaparak veya yaşayarak öğrenmeye daha yatkın olduklarını, ayrıca öğrenme ortamında konuşma, iletişim kurma isteklerinin yetişkinlerden çok daha fazla olması ve bu süreci oyun oynarmışçasına rahat bir şekilde geçirmelerinin yabancı dil öğretimine olumlu yansıdığını göstermektedir (Aslan,2008; Domínguez ve Pessoa, 2005; Hinkel, 2005; Hisar, 2006; Oyama,1979).

Bikçentayev (2007) 'e göre bir çocuk dil öğrenmede zorluk çeker ve kendisini sınıfındaki diğer çocuklarla karşılaştırırsa neticede başarısızlık, kendine güvenmeme gibi psikolojik problemler ortaya çıkabilmektedir. Ancak meseleye tersinden ve iyimser bir bakış açısıyla bakılırsa, erken yaşlarda dil öğretimine başlanması çocuklar için psikolojik problemlerin olmaması ve birkaç dilin kolayca öğrenilmesi anlamına gelmektedir.

2.3.1.2. Toplumsal, Kültürel, Sosyal Gerekçeler

Tüm dünyada savunulan çok dilli olma kolay iletişim imkânı sağladığından; her yaşta ve her düzeyde uygulanabilen fakat uygulandığı yaşa göre farklı zorluk dereceleri olan ciddiye alınması gereken değerli bir süreçtir. Aynı zamanda başka yaşam tarzlarını,

anlayışları, kendi kültürü ile karşılaştırmak suretiyle tanıyıp içselleştirmek için önemli bir araç ve zihinsel haz kaynağı olup erken yaşta yabancı dil eğitim amacının en kilit noktalarından birisi olarak ifade edilmektedir. Dil öğrenme uzun ve zorlu bir eğitim süreci olduğu gerçeğinden yola çıkarak, bir insanın çok dilli olabilmesi için her alanda olması gerektiği gibi erken yaşlardan itibaren eğitim alması gerektiği söylenebilir. Bu yüzden erken yaştaki çocukların okulda dil öğrenmeleri için maksimum fırsatlarının olduğundan emin olunmalıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Driscoll, 1999; İlter ve Er, 2007).

Yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanılmasının kamuoyunun sahip olduğu "çocuklar yaşın getirdiği avantajlardan dolayı yetişkinlere göre yabancı dili daha iyi öğrenirler" anlayışından ziyade, toplumların birbirlerini anlamaları, bireylerin dış dünyaya açılmaları yaklaşımları açısından önemlidir (Bozavlı, 2013).

Çağdaş yaşam için ulusal kültürel değerler yeterli gelmemektedir. Çağdaşlığın boyutları çok yakın bir gelecekte evrenselliğe erişebilme gücü ile ölçülecektir. Demokrasi, insan hakları gibi evrensel bilimi, sanat, teknik, eğitim ve kültürel değerleri de edinmek kendi değerlerimizi evrensel boyutlara taşımak için farklı dil ve yaşam biçimlerini tanımak zorundayız. Bunu sağlamanın bir yönü kültürel ve bilimsel birikimden, diğer yönü de etkili iletişim kurabilmekten, dolayısıyla yabancı dilden geçmektedir. Bu nedenle erken yaşta yabancı dil eğitimi üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2008; Aktaş ve İşigüzel, 2013). Bu hedeflere ulaşabilmek için doğru yapılandırılmış yabancı dil öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede çocuklar, insanlarla daha kolay iletişim kurma olanağı sağlar, zihinlerini diğer kültürlere açarak onun ufkunu, bakış açısını, dünya görüşünü zenginleştirmekte, kişilik ve kimlik gelişimine olumlu etkide bulunmaktadır. Ayrıca kendilerinden başka toplulukların varlığının, dillerinin ve düşünce yapılarının farklı olduğunu kavrayarak, farklılıkları sindirme becerisi geliştirirse onlara hoşgörüyle yaklaşmalarına yardımcı olur (Anşin, 2006; Bozavlı, 2013).

2.3.1.3. Avrupa Birliği Uyum Süreci

Avrupa'da son yıllarda meydana gelen siyasal ve toplumsal gelişmeler her alanda olduğu gibi beraberinde eğitim alanında da köklü değişiklikleri getirmiştir. Avrupa Birliğindeki bu gelişmeler, aynı zamanda birden çok yabancı dil öğrenme ihtiyacının

artmasına da sebep olmuştur. Böylece izlenecek yabancı dil politikası, dolayısıyla yabancı dil öğretimi gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. AB üyesi devletlerin dil politikaları belli ölçüde farklılaşsa da tek dilliliğe karşı çeşitlilik gösteren çok dilli politika konusunda Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonunun oldukça benzer amaçları olduğu söylenebilir. Bu bağlamda olarak tüm Avrupa Birliği ülkelerinde, Avrupa Konseyi "Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı'nı'' ve "Dil Gelişim Dosyası'nı" 2001 yılında kutlanan "Avrupa Diller Yılı'nda" tanıtarak, birlik ülkelerinin yabancı dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlayan bu etkinlikler, kıta Avrupa'sında çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulamaktadır. Konseyin dil öğretimi konusunda üzerinde durduğu bu politika doğrultusunda Avrupa'da konuşulan çeşitli dillerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için ne kadar değerli olduğu ve bu dillerden en az iki ya da üçünü kullanmada yeterli olmanın ne denli önemli olduğu sürekli vurgulanmaktadır. Ayrıca, yabancı dil eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasına, materyallerin geliştirilmesine, aynı zamanda bireylerin yabancı dil düzeylerinin saptanması ve belgelendirilmesinde ortak ölçütlerin belirlenmesine ve böylece bireylerde yaşam boyu yabancı dil öğrenme bilinci oluşturmaya çalışılmaktadır (Demirel, 2004; Eurydice, 2012; Güler, 2005; Gündoğdu, 2005; Vez, 2008).

Avrupa Konseyi üyesi olması sebebiyle, alınan kararların ülkemizde bağlayıcı olması yabancı dil olarak tek bir dilin egemenliğine dayalı yabancı dil öğretimi yerine, öğretim programlarında farklı dil seçeneklerine yer verilerek, her yaş grubuna ve toplumun her kesimine uygun programlarla yabancı dil öğretimi yaygınlaştırılmalı ve buna uygun yabancı dil politikaları geliştirilmelidir. Söz konusu amaçlara ulaşmak ise ancak erken yaşta yabancı dil öğretimine geçmekle mümkün görülmektedir (Aslan, 2008; Gündoğdu, 2005).

Ülkemizde Yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlama gerekçeleri şüphesiz sadece bağlayıcı kararlarla açıklanamaz. Nitekim Karatepe (2005)'ye göre Avrupa Birliği ekonomik ve sosyal yapısıyla büyük bir pazar haline gelmiş ve Türk yatırımcılar bu ülkelerle rekabet etmek durumundadır. Bu yarış nitelikli iş gücü olmadan kazanılamaz. Artık nitelikli iş gücü söz konusu olduğunda hangi meslek alanı olursa olsun, birkaç dilde iletişim kurabilen ve farklı kültürden gelen insanları anlayıp onlara ürün pazarlayabilen bireyler anlaşılıyor. Bu da Avrupa Konseyi'nin yabancı dil eğitiminde çok dillilik yaklaşımıyla gerçekleşecek gibi görünmektedir.

Görüldüğü gibi yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamasının pek çok avantajından söz etmek mümkündür. Ancak bu konuda geliştirilen öğretim programlarının hedefine ulaşması için önemli koşullar gerekmektedir. Amaçlara göre iyi düzenlenmiş bir öğretim programının, programı uygulayacak öğretmenlerin yeterliliklerinden, kullanılacak materyallere; öğretim yöntemlerinden; değerlendirme tekniklerine, öğretim ortamının fiziki şartlardan, öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine kadar birçok değişkeni göz önünde bulundurması gerekmektedir. Zira Mirici (2001)'ye göre çocuklarla yetişkinlerin öğrenme-öğretme süreci içinde sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretme etkinliklerindeki tepkiler öğrenme durumlarındaki motivasyonlar birbirinden farklı olduğu için her iki gruba yabancı dil öğretmek için izlenecek yol da birbirinden farklı olmalıdır. Bu yüzden her bir grup için hazırlanacak olan programda farklı gerçeklerin göz önünde bulundurulması ve bu gerçekler doğrultusunda hedef ve davranışlar belirlenmesi gerekmektedir.

Çocuklara yabancı dil öğretmeyi hedefleyen öğretmenlerin özellikle şu hususların göz önünde bulundurması gerekir (Dellal, 2011):

- Çocukların *bir dil nedir* sorusunun cevabını algılamalarını sağlamak.
- Çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimine katkıda bulunmak.
- Dünyadaki diğer kültür ve insanlar arasındaki hoşgörüyü arttırmak.
- Bir yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu ve ilginç duygular yaratmak.
- Nasıl öğrenebileceklerini öğretmek.

2.3.2. Gelişmiş Ülkelerde Erken Yaşlarda Yabancı Dil Öğretimi:

Çok dillilik Avrupa projesinin yapı taşlarından bir tanesidir ve AB'nin çeşitlilik altında birleşme isteğinin güçlü bir sembolüdür. Yabancı diller insanların emek piyasası için daha iyi donanımlı hale gelmesine ve mevcut fırsatların çoğunu değerlendirmesine yardımcı olacak beceriler arasında önemli bir role sahiptir. AB her bir vatandaşın erken yaştan itibaren en az iki yabancı dil öğrenme olanağına sahip olmasını amaçlamıştır (Erasmus Plus Program Rehberi, 2014).

Avrupa'da erken yaşta yabancı dil öğretiminin 1945-1960 yılları arasında filizlenmeye başlamış, ama özellikle 2000'li yılların başından beri birçok ülke (ABD,

Belçika, Polonya, İspanya, İtalya, Almanya, Slovakya, Letonya, Litvanya, Malya, Estonya, Norveç vs.), erken yaştaki öğrencilere yönelik yabancı dil öğretim programı hazırlayarak yabancı dil eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmış ve hayata geçirmişlerdir. Amerika Birleşik Devletlerinde yabancı dil öğretiminin Avrupa'ya göre biraz daha geri planda kaldığını ve erken yaşta öğretiminin 1980 yılından sonra önem kazanmıştır. Mevcut durumda Avrupa'da erken yaşta yabancı dil öğretim programı ile ilgili bir standart yoktur, hatta bazı ülkelerin içlerinde bile durum farklılık arz etmektedir. Çoğu ülkede, zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşı 6 ila 9 arasında değişmekle beraber bu yaş bazen esnetilerek 3 yaşına kadar düşmektedir. Örneğin, Belçika, Yunanistan, İtalya ve Portekiz'de 6. yaşta, Fransa ve Polonya'da 7., Lüksemburg, Malta, İspanya'da ise 3. yaştan itibaren İngilizce yabancı dil olarak okutulmaktadır. Ülkelerin uyguladıkları bu esnekliğe rağmen genel olarak erken yaşlarda dil eğitiminin önemi konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Bozavlı, 2013; Eurydice, 2012; Öz, 2013).

Uluslararası ortak dil olarak İngilizce bilimde, teknolojide, ticarette, küresel organizasyonlarda en çok kullanılan dil olarak öne çıkmıştır ve bu bağlamda önemi artık yadsınamaz bir noktadadır. Bu amaçla OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından son olarak 2012'de yapılan PISA'nın (Uluslarası Öğrenci Değerlendirme Programı) okuma testi sonuçları temel alınmış, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten, PISA'daki okuma testinde en yüksek puanı alan ilk dört ülke Çin (Şangay), Kore, Finlandiya ve Japonya olarak belirlenmiştir (Demir ve Yavuz, 2014).

Tablo 1: Bazı gelişmiş ülkelerdeki devlet okullarında zorunlu yabancı dil öğretimi başlama yaşı

Ülkeler	**Zorunlu Yabancı Dil Başlama Yaşı**	**Açıklama**
Finlandiya	7-8-9	Bölgeye göre farklılık göstermektedir
Almanya	6-10	Bölgeye göre farklılık göstermektedir
Belçika	3-10	Bölgeye göre farklılık göstermektedir
Fransa	7	

İtalya	6	
Norveç	6	
Hollanda	6-12	Bölgeye göre farklılık göstermektedir
Danimarka	9	
İsveç	7-16	Bölgeye göre farklılık göstermektedir
Çin (Şangay)	6	
Güney Kore	6	
Japonya	10	
Türkiye	7	2013 yılındaki değişiklik

Kaynak: Bozavlı, 2013; Demir ve Yavuz, 2014, Eurodiyce, 2012, Solak, 2013.

Tablo 1'de görüldüğü gibi yabancı dil öğretimi, gelişmiş ülkelerde erken yaşlarda başlamakla beraber bu yaşlar değişkenlik göstermektedir. Ülkemizde ise yeni programla beraber, yabancı dil öğretimine başlama yaşının diğer ülkelerin ortalamasına yakın olduğu söylenebilir.

2.3.1.1. Finlandiya

Finlandiya, çocuk okuryazarlılığının en yüksek olduğu Avrupa ülkesidir. Avrupa Birliği'ne üye diğer ülkeler ile kıyaslandığında, Finlandiya'da yabancı dil öğretimi oldukça erken yaşlarda teşvik edilmektedir. İlkokul 1 ya da 2. sınıfta İngilizce eğitimine başlayan bazı okullar olmakla beraber okul seçimlerine bağlı olarak, tüm öğrenciler 7, 8 ya da 9 yaşından itibaren zorunlu ders olarak yabancı dil öğrenmeye başlar. Dokuz yıl olan zorunlu temel eğitimin ilkokul dönemi sürecin 1-6. yılını oluşturmaktadır. Herkes için zorunlu olan ikinci yabancı dil, öğrenciler 13 yaşına geldiğinde tanıtılır. İki dil öğrenme zorunluluğu öğrenciler 19 yaşına gelene kadar sürer. Bu iki dilden biri, ikinci devlet dili (öğrencilerin seçimine göre İsveççe veya Fince)'dir (Demir ve Yavuz, 2014, Eurodiyce, 2012, Solak, 2013).

Finlandiya Eğitim Sistemi'nde çekirdek (core curriculum) program anlayışıyla geliştirilmiş öğretim programları bulunmaktadır. Bu program ulusal bir çerçeve niteliğinde olup, merkezi eğitim yetkilileri, okulların sunması gereken asgari eğitim imkânının tüm içeriğini belirlemez. Bölgesel olarak okullar bu çerçeveyi temel alarak amaçları doğrultusunda kendi öğretim programlarını hazırlayabilmektedir. Bazı okullar yabancı dil konusuna daha fazla önem verebilir. Benzer şekilde yabancı dil olarak İngilizce dersinin amaçları, belirlenen dil yeterlilik seviyeleri ve konu içerikleri de bu ulusal çekirdek programda bulunmaktadır. Bu çekirdek program öğrencilere yönelik sosyal hizmetlerin hedeflerini, temel prensiplerini ve okul-ev dayanışmasının niteliklerini de belirlemiştir (Demir ve Yavuz, 2014, Eurodiyce, 2012).

İngilizce öğretim programındaki genel amaçlar;

- Yabancı dilde iletişim kurabilecek yeterlik oluşturmak,
- Öğrencileri, edinilen dil becerilerini kullanmaya teşvik edip alıştırmak,
- Başka kültürlere ait insanların yaşam biçimlerini anlamalarını ve onlara değer vermelerini sağlamak olarak belirlenmiştir.

Programda bulunan temel konular, yakın çevre ve aile fertleri; okul, okul arkadaşları ve öğretmenler, seyahat, hobiler gibi başlıklarla belirtilir. Derslerde kullanılan materyaller, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gibi noktalara değinilmez. Programın eğitim durumları hakkında açıklama mevcut değildir. Değerlendirme etkinliklerine yer verilmemesine rağmen günlük okul hayatının devam eden bir parçası olan bu süreç öğrencilerin dil yeterlik düzeylerini ölçmek üzere CEFR' deki tanımlayıcılar temel alınarak her beceri için dil yeterlik çerçevesi belirlenmiştir. Yıl boyunca her öğrenci için en az bir gelişim raporu hazırlanır. Eğitimde süreç değerlendirilmekte ve değerlendirmede öğretmenler tarafından hazırlanan testler de uygulanır (Demir ve Yavuz, 2014, Eurodiyce, 2012).

Finlandiya Temel Eğitim Yasası'na göre, 1 ile 6. sınıf arasındaki öğrencilerin derslerinden sınıf öğretmenleri, 7 ile 9. sınıf arasındakilerin derslerinden ise alan öğretmenleri sorumludur. Öğretmenlerin bir yüksek lisans derecesine sahip, öğretmenlik formasyonu eğitimi almış ve öğreteceği alanla ilgili belli oranda çalışma yapmış olması

gerekmektedir. Alan çalışmasının oranı, öğretmenin öğreteceği okulun seviyesi ile bağlantılıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Solak, 2013).

2.3.1.2. Almanya

Dil öğretim alanında çok uzun bir geçmişi olan Almanya'da 1960'lı yılların sonundan itibaren zorunlu yabancı dil olarak İngilizce ortaöğretim öğrencilerine öğretilmeye başlanmış, ilerleyen yıllarda ise yabancı dil öğretimi, yaşça daha küçük olan öğrencilere verilmeye başlanmıştır. Ülkenin sahip olduğu federal yapı nedeniyle eğitim sistemi çok çeşitlilik göstermekte ve tek ulusal program bulunmamaktadır. Zorunlu yabancı dil öğretimi 8 yaşında başlayıp, 19 yaşına kadar sürmektedir. Bazı eyaletlerde, 6 yaşından itibaren yabancı bir dil öğrenmek tüm öğrenciler için zorunludur. Öğrenciler, 12 yaşından 16 yaşına kadar ikinci yabancı dil öğrenmek için eğitim yolları-okul türleri seçebilirler. Bazı eyaletlerde, bu seçenek 11 yaşından itibaren verilmektedir. 16 - 17 yaşlarında, herkes için zorunlu olan İngilizceye ek olarak, tüm öğrenciler üç yabancı dile kadar öğrenebilirler. İlköğretimde dil öğretimi alanında ülkenin farklı bölgelerinde uygulanan dört değişik yöntem göze çarpmaktadır:

- Oyun etkinlikleri temelli,
- Özgün öğretim kaynaklarının kullanımını ön plana çıkaran,
- Komşu ülkelerde bulunan yakın şehirlerin bireylerinin etkileşimini amaçlayan,
- Öğrencilerde gerçek anlamıyla dil bilinci yaratmayı amaçlayan yöntemler şeklinde sıralayabiliriz.

  Özellikle bu son yöntemle öğrencilerin kültür ve dil çeşitliliğinin farkına varması amaçlanmaktadır (Eurodiyce, 2012; Bozavlı, 2013).

2.3.1.3. Güney Kore

Güney Kore'de ilkokul 3. Sınıftan itibaren İngilizce dersi verilmektedir. Programda üçüncü ve dördüncü sınıfta haftada 40'ar, beş ve altıncı sınıfta ise haftada 80'er dakika ders süresi ayrılmıştır. Bir öğrenci 6 yıl sonunda toplamda 340 saat İngilizce dersi alır (Demir ve Yavuz, 2014; Kim ve Seo, 2012).

İngilizce, ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin İngilizce dersine ilgisini arttırarak, günlük yaşamda kullanılan temel iletişim becerilerini anlamak ve ifade yeteneğini geliştirmeye odaklanmıştır. Dilin teknik yönleri esas olmakla beraber, öğrencinin yazılı dil

becerileri ile birlikte sözlü dil becerilerini de geliştirmeye yönelik öğrenciden basit İngilizce eserleri okuma ve yazması beklenir. Ayrıca, öğrencilerin farklı kültürleri anlamalarını ve böylece kendi kültürünü daha düzgün bir şekilde kavrayıp doğru bir bakış açısı kazanmalarını sağlamak da programın amaçları arasındadır (Demir ve Yavuz, 2014; Kim ve Seo, 2012; Ministry of Education, Science and Technology, 2008).

İçerik, iletişimsel etkinlikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Kişileri tanıtma, takdir etme, vedalaşma, randevulaşma, davet etme, tebrik etme gibi iletişimsel işlevler ve bu işlevleri gerçekleştirmeye yönelik kalıplara fazlaca değinilmiştir. Sınıf içinde etkinliklerin nasıl uygulanacağının açıklanmasının yanı sıra öğrencileri motive etmek için oyunların, çoklu ortam materyalleri, ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, bireysel ve işbirlikli öğrenme yapılması önerilmiştir. Öğrenci merkezli sınıf, dinleme becerisini geliştirmek için görsel-işitsel materyal kullanımı, derslerin İngilizce olarak işlenmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması üzerinde durulmuştur. İletişimsel yaklaşımın sınıf içinde uygulanması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Programda her basamak için dört temel beceriye ilişkin kazanımlara yer verilmiştir. Portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi önerilmiştir (Demir ve Yavuz, 2014).

2.3.1.4. Fransa

Fransa'da tüm öğrenciler 7 yaşından itibaren zorunlu ders olarak yabancı dil öğrenmeye başlamaktadırlar. 15 yaşından itibaren ise zorunlu olarak öğrenmeleri gereken yabancı dil sayısı ikiye çıkmaktadır. Bu zorunluluk, öğrenciler 18 yaşına gelene kadar devam etmektedir (Bozavlı, 2013; Eurodiyce, 2012).

İlköğretimde, yabancı dil öğretiminde sözlü iletişim kapsamında belirlenen amaçlar şöyle sıralanabilir (Anşin, 2006):

- Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve onları öğrenmekte oldukları yabancı dilin özelliklerini dinlemeye, keşfetmeye, algılamaya ve onları yansıtıp üretmeye yönlendirmek (ritim, uyum, ahenk, vurgulama),
- Kendilerini ifade edebilmeleri için güdeleyici, çeşitlendirilmiş, işlevsel durumlarda verilmiş bazı akıcı anlatımları edinmeye ve dilsel tepki gücü edinmeye yönlendirmek.

Avrupa'da erken yaşlarda yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin bazıları sınıf öğretmeni, bazıları ise alan uzmanıdırlar. Avrupa ülkelerinde, yabancı dil öğretmenlerinin başlangıç öğretmenlik eğitimleri, yükseköğretim düzeyinde, genellikle toplam dört ya da beş yıl süren programlar içinde sağlanır. Eğitim süresinin en uzun olduğu ülke altı yılla İtalya'dır. Analiz edilen ülkelerde yabancı dil öğretimi için ayrılan ders saatleri belirgin farklıklar göstermektedir. Örneğin, Almanya'da sekiz yıllık eğitim içinde, birinci dil için ayrılan toplam öğretim süresi 790 saattir. Aynı şekilde, 10 yıllık yabancı dil öğretimi süresince, İtalya'daki resmi programda birinci dil için toplamda 891 saate yer verilmekte iken, Norveç'te ise bu süre 593 saattir. Avrupa ülkelerinde erken yaşlarda yabancı dil öğretiminde sınıf mevcudu konusunda bazı kriterler bulunmaktadır. Örneğin; Slovakya'da bu sayı 17 iken, Çek Cumhuriyeti ve Polonya'da 24' tür. İskoçya' da ise belli bir ölçüt bulunmamakla beraber öğrenci sayısı 33' e kadar çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminin asıl amaçlarından biri, dört ana iletişim becerisini, dinleme, konuşma, okuma ve yazma kapsayan iletişim yeterliklerin kazanılmasıdır. Belçika Danimarka, Yunanistan, Kıbrıs, Hollanda, Avusturya, Norveç, Almanya, Fransa, İtalya, İsveç ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde, zorunlu yabancı dil öğretiminin başlangıcında, dinleme ve konuşmaya, yani sözlü iletişime daha çok önem verilir. Bununla birlikte, zorunlu eğitimin sonunda, büyük ölçüde, dört iletişim becerisi de aynı derecede önemli olarak kabul edilir ve hiçbiri bir diğerinden öncelikli değildir (Eurodiyce, 2012; Tok ve Arıbaş, 2008).

2.4. İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir hedef dili öğrenirken kendilerine güvenip, dil öğreniminin eğlenceli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. İkinci sınıf İngilizce öğretim programı bu gereksinim üzerine kurulmuş olup esas amaç, dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisi meydana getirmektir (MEB, 2012). Bu amaca ulaşmak için, geliştirilen programın "kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasında dinamik ilişkiler bütünlüğü olması gerekir (Demirel, 2003).

2.4.1. Kazanımlar

Kazanımlar, öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Başka bir deyişle, yetiştirilecek insanda bulunması hedeflenen, eğitim yoluyla kazandırılabilir

istendik özelliklerdir (Demirel, 2004). Program, öğrencilerin dinleme ve konuşma olmak üzere iki temel dil becerisi ön planda tutularak hazırlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Amaç öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2004).

Dinleme, günlük yaşamda iletişi becerilerinin gerçekleşebilmesi aynı zamanda eğitim ortamında öğrenmenin sağlanabilmesi için gereksinim duyulan bir dil becerisidir. Bireyin etkin katılımıyla gerçekleşir. Öğrencilerin, hedef dilde normal hızla konuşulduğunda, konuşmacının tüm söylediklerini anlamasalar bile istediklerini algılaması beklenir bu nedenle vurgulama ve tonlamadaki anlam değişikliklerinin fark edilmesi gerekir (Aktaş ve İşigüzel, 2013).

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklara yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ulaşması beklenen nokta şöyle özetlenebilir: Çocuk, kendisiyle, ailesiyle, yakın çevresiyle ilgili bildiği sözcükleri ağır ve net konuşulduğunda anlar. Bu beceri, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilere de paralel olarak gelişir. Aynı zamanda duyuşsal beceriler de konuşmayı etkilemektedir. Bunun yanı sıra sesletim kurallarını doğru uygulamak, mimik, jest gibi sözel olmayan beden dilinin unsurlarını etkili olarak kullanmak önemlidir. Öğrencilere konuşma becerisini kazandırabilmek için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Demirel, 2004; Hanbay, 2013).

Erken yaşlardaki öğrencilere dil eğitimi veren öğretmenin her şeyden önce çocuğa model olması öğrettiği dilin konuşma becerisine çok hâkim olmalıdır. Çünkü bu yaştaki çocuklar karşılarında gördüklerini ve duyduklarını taklit ederek öğrenmektedirler. Çocuklarda kulak dolgunluğu oluşturmak ve onlara yabancı dilde konuşmaya alıştırabilmek en önemli amaç olmalıdır. Bu nedenle öğretmenin derste sürekli bir şekilde yabancı dilde konuşması ve dersini amaç dilde şekillendirmesi gerekmektedir. Ancak, haftalık iki saatlik ders süresinin kısıtlılığı nedeniyle yeterli olmayacaktır. Bu nedenle,

yabancı dille temasın ders dışına da çıkarılarak öğrencinin dile aşinalığı sağlanmalıdır (Dellal, 2011; Hanbay, 2013).

Hanbay (2013)'a göre konuşma ile ilgili öğrenme alanına hemen geçilmemelidir. Anadil ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de önce dinleme yoluyla çocukların bu dile karşı yakınlık duygusu geliştirmeleri beklenmelidir.

Programın asıl hedefi öğrencilerin özellikle sınıf içinde dili gerçek iletişim amacıyla kullanmaları ve İngilizce diline karşı olumlu tutum geliştirmeleridir (TTKB, 2013). Programda 41 adet kazanım bulunmakta olup, 15'i dinleme, 26'sı ise konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olan kazanımlardır. Ayrıca 37'si yani yaklaşık olarak %90'ı bilişsel, 1'i yani yaklaşık olarak %2'si duyuşsal ve 3'ü, yani yaklaşık olarak %8'i psikomotor becerileri ölçmeyi hedeflemektedir. Kazanımların ünitelere, temel dil becerilerine (dinleme ve konuşma) ve öğrenci gelişim düzeylerine göre dağılımları EK 1' de verilmiştir.

Programda yer alan ünitelerde de önce dinleme sonra konuşma kazanımlarına yer verilmiştir. Bu kazanımlar renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar, evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmeyi ve selamlaşma, kendini tanıtma, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak öğrencilerin yabancı dili severek öğrenmelerini amaçlamaktadır.

Programda bulunan, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak verilen kazanımları şöyle açıklayabiliriz (Orhan, Günel ve Karadeniz, 2013):

Dinleme kazanımları

- Kelimeleri tanımlayabilir,
- Yazılı harflerle telaffuz edilen sesleri karşılaştırır,
- Tanışma ve karşılaşma esnasında kullanılan kelimeleri anlayabilir,
- Verilen talimatları anlar, karşılık verir ve kısa-basit emirleri uygular,
- 1'den 10'a kadar olan sayıları tanımlayabilir,
- Nesnelerin renklerini anlayabilir,
- Vücut bölümlerinin isimlerini anlayabilir,

- Bazı evcil ve yabani hayvanların isimlerini tanımlayabilir,
- Meyve isimlerini ayırt eder.

Konuşma kazanımları:

- Nesne, kişi ve hayvanları tanımlayabilmek için kelime kullanır,
- Birileriyle karşılaşıp tanışırken gündelik ifadeleri kullanır,
- Başka dillerde de selamlaşabilir (kültürel farkındalık),
- Sayıları kullanarak yaşlarını söyleyebilir,
- Sevdikleri renkleri ve nesnelerin renklerini ifade eder,
- Nesnelerin sayı ve miktarlarını belirler,
- Birlikte bir şey yapmak için arkadaşlarını davet eder,
- Vücut bölümlerinin isimlerini söyleyip, işaret ederek gösterebilir,
- Basit, kısa ve sözlü talimatları işaret edip söyleyerek uygular,
- Hayvanların neler yapabileceklerini söyleyebilir.

2.4.2. İçerik

İçerik, öğretim programının ikinci öğesidir. Programda "Ne öğretelim?" sorusunun cevabıdır (Akpınar, 2014). Kara (2004)'ya göre içerik belirlenirken çocuğun günlük yaşamının düzenlenişi ile doğrudan ilintili olan etkinlikler, yetişkinlerin dünyasıyla çocuğun temasıyla ilgili toplumsal etkinlikler, sağlıkla ilgili olaylar, eğlence etkinlikleri, hayvanlarla ilişkiler ele alınabilir.

Programda "*kelimeler, arkadaşlar, sınıf ortamı, sayılar, renkler, oyun alanında, vücut bölümleri, evcil hayvanlar, meyveler* ve *hayvanlar"* olmak üzere 10 adet ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde konularla ilintili olan gerekli kavramlar ve basit cümle yapıları bulunmaktadır. Bu cümle yapılarında bulunan gramer yapıları, sistematik olarak öğretilmemekle beraber, konuşma ve dinleme etkinliklerinde özellikle tekrara dayalı olarak kullanılmaktadır. İçerik, Bruner'in önerdiği sarmal yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Amaç; konuların doğrusal bir sıra izlemeden hazırlanması ve daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların, gerektikçe tekrar edilmesidir. Ayrıca bu tekrarlar, konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmelidir (Demirel, 2004). Bruner'in önerdiği sarmal yapıya göre erken yaşlarda çok zor kavramlar bile, eğer düzenli bir şekilde hazırlanıp ve çocuğa sunulabilirse, çocuklar tarafından anlaşılabilir. (Johnson, 2012). Bu

yüzden programın içerik düzenlemesinde, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, yakın çevreden uzak çevreye doğru öğrenme gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmıştır. Özellikle ilk ünitede Türkçe ve İngilizcede ortak kullanılan kavramlara yer verilmesindeki amaç öğrencilerin ilgisini çekip derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca ağırlıklı olarak görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilen içerik, öğrenciler için azami derecede somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Kazu (2006)' ya göre hedefler, ilköğretimdeki bir ders, ünite ya da konuya ait hedef davranışları içeriyorsa, içerik de o düzeyde konuyla ilgili olmalıdır. Bu bağlamda ağırlıklı olarak bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış olan programda, üst düzey öğrenme becerileri gerektiren kazanımlar bulunmamakta, sadece bilgi ve kavrama düzeyinde etkinliklere yer verilmiştir.

2.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğretim programının üçüncü öğesi olan öğrenme öğretme süreci, "Nasıl öğretelim?" sorusuna cevap arar. Bu aşamada hedef ve içeriğe uygun olarak seçilecek olan strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, sınıf ortamı ve öğretmen niteliği üzerinde durmak gerekmektedir. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi ve işe konulması söz konusudur (Akpınar, 2014; Demirel, 2004; Güven, 2006).

Programda kazanımların edinilmesi için dili öğrenen/kullananların eğlenceli görsel, işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyunu temel alan etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Ortam olarak öğrencilerin/dil kullanıcılarının yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, piknik ve geziler, kır, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiş olup, dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır.

Öğrenme sürecinde amaç; ders ve öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, şarkılar, dinleme metinleri, şarkı ve hikâye animasyonları, interaktif oyunlar ve konuşan sözlüğün yer aldığı etkileşimli içerik, posterler ve kelime kartları gibi materyallerle eğlenceli ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturarak, on sözcüğü geçmeyen okuma

ve yazma etkinlikleri gibi ders dışı etkinlikler de (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) kullanılıp farklı öğrenme stillerini göz önüne alarak ikinci sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini daha sonraki yıllardaki İngilizce öğrenme sürecine temel olacak şekilde geliştirmektedir.

Ayrıca, öğrenci ders ve çalışma kitabında yer alan farklı öğrenme stillerine göre hazırlanmış eğlenceli, keşfetmeye yönelik dinleme etkinlikleri, çizim ve boyama etkinlikleri, eşleştirme ve sıralama çalışmaları, şarkılar, drama etkinlikleri, hikâyeler, projeler, oyunlar, yazma etkinlikleri, kes-yapıştır etkinlikleri bulunmaktadır. Bu süreç, seçmeli (eklektik) bir yaklaşım benimsenerek öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra, yaratıcılıklarını, düşünme ve sunum becerilerini geliştirirken; yazma becerisinin de alt yapısını oluşturmaktadır. Wali (2009)'ye göre seçmeli yaklaşım yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kullanılan en önemli yöntemlerden biridir. Dil öğrenimi nitelik olarak diğer öğrenme türlerinden farklıdır. Bu yüzden belirli bir yöntemi kullanmaktan ziyade öğrenme-öğretme sürecinde birbirine göre üstünlükleri bulunan yöntemlerin çeşitli durumlara göre kullanılması önemlidir.

2.4.4. Değerlendirme

Eğitim sürecinde değerlendirme özel olarak öğrencilerin hangi düzeyde öğrendiklerini ya da mevcut öğrenme aksaklıklarını belirleyip düzeltmek amacıyla yapılırken, daha genel anlamda ise uygulanan bir programın etkililiğini ya da başarılı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Özdemir, 2009).

İlköğretim kurumlarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki durumlar göz önünde bulundurulur;

- Ölçme ve değerlendirme bakımından ders yılı, birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.

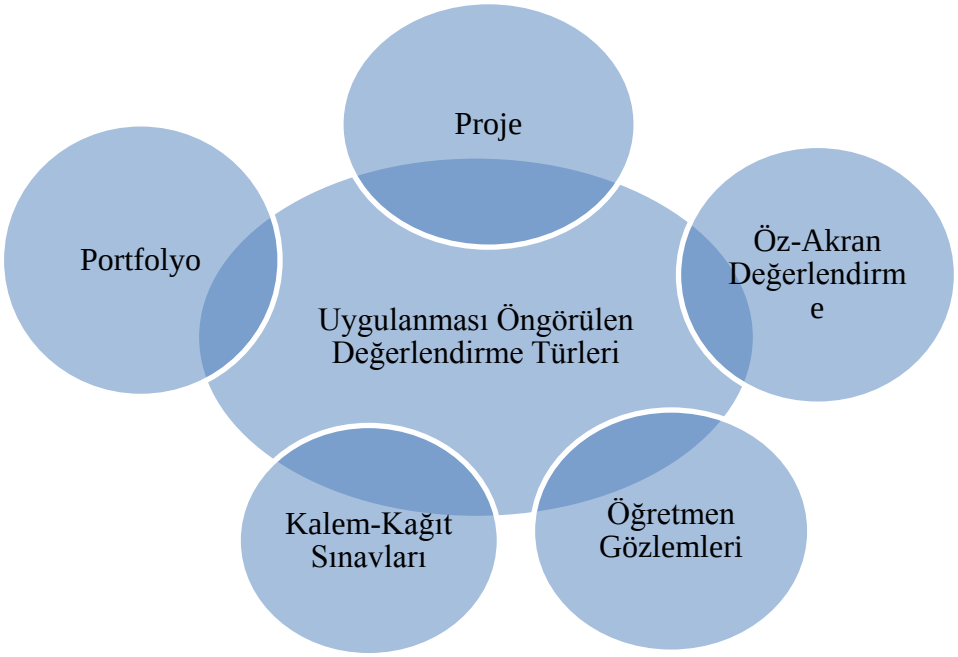
- Başarının ölçülüp değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar temel alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur.

- İlkokul 1-3. sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile

öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir (MEB, 2014).

Kutlu (2005)'ya göre öğrenci davranışlarını değerlendirmek için kullanılan klasik değerlendirme yöntemleri, öğrencilerde gözlenmek istenen okuduğunu anlama, sunu yapma, yazılı ifade etme, araştırma-inceleme gibi becerileri ve bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede etkisiz kalmaktadır. Bu yöntemler, öğrencinin sahip olduğu bilgileri ayrıntılı olarak nasıl kullandığı, karşılaştıkları sorun ya da problemleri nasıl çözdüğü ve hazırlayacakları ödevlerde bu bilgileri nasıl kullandığı konusunda, yeterince bilgi vermemektedir. Bu yüzden öğretmenler öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayan değerlendirme tekniklerini kullanmalıdırlar.

Değerlendirme bağlamında da bu program, proje, ürün dosyası, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirmesi ve öğretmen gözlemleri gibi teknikler önermektedir (TTKB, 2013).



Şekil 2: Programda uygulanması öngörülen değerlendirme teknikleri

2.4.4.1. Proje

Öğrencilerin grup ya da bireysel olarak istedikleri bir konu veya alanda inceleme, araştırma, yorum yapma, yeni bilgilere ulaşma, görüş geliştirme, özgün düşünce üretme ve

çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde gerçekleştirdikleri ürünlerdir (MEB, 2014). Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu ürünler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Projeler bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi gruplar halinde de gerçekleştirilebilir. Araştırma projelerinin seçiminde, öğrencilerin düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları hangi beceri ve kazanımları gerçekleştirmek üzere projenin yürütüleceği, maliyeti ve gerçekleştirilme süreci gibi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekir (Alıcı, 2011).

Programda kullanılması öngörülen ders kitabında yer alan 10 ünitenin tamamında proje değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır. Yapılması öngörülen projeler üst düzey beceri istemediği için öğrenciler tarafından hazırlanabilecek niteliktedir. Ünitelere göre proje değerlendirme etkinlikleri şunlardır (Orhan, Günel ve Karadeniz, 2013):

1. Kelimeler: Öğrenciler kelimeleri göstermek için bir proje hazırlar.
2. Arkadaşlar: Öğrenciler, başkalarıyla tanışmak ve kendilerini takdim etmek için bir maske hazırlar.
3. Sınıf Ortamı: Öğrenciler, verilen talimatları takip ederek bir kalemlik hazırlar.
4. Sayılar: Öğrenciler, bir doğum günü kartı hazırlar.
5. Renkler: Öğrenciler renkli kâğıtları kesip yapıştırarak bir renk ölçeği hazırlar ve sözlü olarak sunar.
6. Oyun Alanında: Öğrenciler, öğrendikleri hareketleri çizerek bir proje hazırlar.
7. Vücut Bölümleri: Öğrenciler, bir vücut resmi çizerek diğer öğrencilere sunar.
8. Evcil Hayvanlar: Öğrenciler, isimlerini öğrendikleri hayvanları çizip, altına isimlerini yazarak bir poster hazırlar ve yaptıkları posterleri sınıf veya okulda uygun bir yerde sergiler.
9. Meyveler: Öğrenciler, gördükleri meyveleri gösterip söylemek için bir meyve bahçesi hazırlar.
10. Hayvanlar: Öğrenciler, hayvanların isimlerini gösterip yazmak için bir poster hazırlar.

2.4.4.2. Portfolyo

Kişisel gelişim dosyası, ürün seçki dosyası veya öğrenci ürün dosyası olarak isimlendirilen portfolyo, öğrenciler tarafından bir dönem veya bir yıl boyunca içerisinde yapılan ürünlerin ve bu ürünlerle ilgili belgelerin toplanarak bireysel olarak düzenlendiği, belli bir süreç içindeki bilgi ve beceri gelişimini gösteren bireyin kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirme yoluyla farkındalığını arttıran çok yönlü bir alternatif değerlendirme biçimidir (Cengizhan, 2013; Demir, 2012; Korkmaz ve Kaptan, 2003). Portfolyo değerlendirmesi kullanmanın bir avantajı; öğretmen ve ailenin öğrencinin performansını ve gelişimini soyut olarak konuşmak yerine, somut nesneler üzerinde konuşabilmeleridir. Portfolyo değerlendirmesi İlköğretim İngilizce öğrencileri için kullanışlıdır; çünkü öğrencilerin ne yapabileceğini gösterir. Standart testlerin aksine öğrencilerin neyi hatırlayabileceğinden ve yeniden üretebileceğinden çok, neyi bütünleştirebileceğini ve üretebileceğini değerlendirir (Sak, 2008).

Öğrenci ürün dosyasının hazırlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Turgut ve Baykul, 2011):

- Dosyadaki ürünler öğrencilerin kendi ürünleri olmalıdır
- Dosyaya bütün ürünler değil, örnekler konulmalıdır
- Ne tür ürünlerin saklanacağına öğrenci ve öğretmen birlikte karar vermelidir
- Değerlendirme kullanılacaksa, dosyadaki ürünler önceden hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmeli ve bu ölçütler öğrencilere duyurulmalıdır
- Dosya belirli aralıklarla gözden geçirilmelidir
- Gözden geçirme sonuçlarından öğrencinin kendisi ve ailesi haberdar edilmeli, özet raporlar hazırlanarak okul yönetimine sunulmalıdır.

Portfolyo değerlendirme tekniği, programda kullanılması öngörülen değerlendirme teknikleri arasında bulunmasına rağmen ders kitabında bu tekniğe yer verilmemiştir. Programda da uygulama örnekleri veya değerlendirme ölçekleri bulunmamakla beraber, dili öğrenen/kullananların *http://adp.meb.gov.tr* adresinde bulunan portfolyo değerlendirme çalışmalarına bireysel olarak katılımın özendirilmesi, dosya içeriklerinin dili öğrenen/kullananların bireysel portfolyosuna konulması ve öğrenci gelişiminin takip edilmesi konusunda telkinde bulunulmuştur (TTKB, 2013).

2.4.4.3. Öz-Akran Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireyin bir konuda öğrenme sürecindeki başarı düzeyini ve sonuçlarını yargılaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirdikleri değerlendirme türüdür (Alıcı, 2011; Çepni, vd., 2007).

Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin kararlar vermede aktif katılımlarını gerektirir. Öğrencilerin neyi bildiklerini ve bilmediklerini, neyi öğrenmek istediklerini belirlemelerini ve kendilerine kolay ve zor gelen çalışmaları keşfetmelerini sağlar. Bu durum öğrencilerin kendileriyle ilgili farkındalıklarını arttırır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırır. Öğrencilerin yanlı davranması, yeteneklerinin farkında olmadıkları için öz değerlendirme yapamamaları, değerlendirmenin sadece öğretmen tarafından yapılmasına inanması öz değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini engelleyen faktörlerdir (Alıcı , 2011).

Akran değerlendirme ise öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları belirli ölçüler çerçevesinde kendi bakış açılarına göre değerlendirmelerini ifade eder (Alıcı, 2011; Çepni, vd., 2007). Öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalar hakkında ne düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmeleri gerekmektedir (Mıhladız, 2007).

Buna göre öğretmenlerinin sınıf içerisinde akran değerlendirmenin uygulama amaçları şunlardır Alıcı, 2011; Temizkan, 2009):

- Öğrencileri, öğrendikleri konuları test etmeleri ve daha eleştirel düşünmeleri konusunda destekler,
- Öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakır,
- Öğrencilere hem kendi çalışmalarını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken hangi kriterleri kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olur,
- Büyük sınıflarda bütün öğrencilere geri bildirim verilmesine olanak sağlar,
- Öğrencilerin topluluğun bir parçası oldukları inancını destekler.

Akran değerlendirmenin başlangıçta nesnel bir biçimde gerçekleşmesi güç olabilir. Öğrenciler sevdikleri arkadaşlarını değerlendirirken öznel davranma olasılıkları yüksektir. Öğretmenin akran değerlendirmenin önemini ve nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere

açıklaması gerekir. Süreç içinde değerlendirmeler nesnel olmaya başlayacaktır (Alıcı, 2011).

2.4.4.4. Öğretmen Gözlemleri

Kişi hakkında daha objektif davranabilmek, gelişimini akından izleyebilmek ve yakından tanımak amacıyla bireylerin değişik ortamlarda çeşitli davranışlarını gözlemleme yolu ile bilgi toplama tekniğidir (Uşun ve Alıcı, 2006).

Alıcı, (2011)' ya göre gözlem yapmanın aşamaları şu belirtilebilir:

- Gözlem yoluyla öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin izlenebilmesi için öncelikle öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden davranışsal göstergeleri tanımlaması gerekir.
- Belirlenen ölçütlerin gözlenerek kaydedilmesinde hangi ölçme aracından yararlanacağının belirlenmesi gerekir. Gözlem sonuçlarının kaydedilmesinde çoğunlukla kontrol listelerinden yararlanılmaktadır.
- Üçüncü aşamada öğretmen, gözlemi nasıl yapacağını belirlemelidir. Gözleme aktif katılırsa katılımlı gözlem, gözlemi dışarıdan yaparsa katılımsız gözlem yapmış olacaktır.

Programda uygulanması öngörülen bu değerlendirme türü için kullanım yönergesi veya örnek olarak verilen bir öğretmen gözlem formu bulunmamaktadır.

2.4.4.5. Kalem-Kâğıt Sınavları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan kalem- kağıt sınavları çoktan seçmeli testler, doğru yanlış sorular, eşleştirme sorular, tamamlama (boşluk doldurma) soruları, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar ve soru-cevap gibi değerlendirme tekniklerini içerir (Cengizhan, 2011).

İlkokul ikinci sınıf düzeyinde öğrenciyi zorlayacak yazılı sınavları yer almamaktadır. Ayrıca programda değerlendirme tekniklerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili yönerge bulunmamaktadır. Bu yüzden kalem kâğıt sınavlarında öğrenci düzeylerine en uygun teknik seçilmelidir.

Programın bu değerlendirme tekniğinde öğretmenlere yönelik bir yönerge bulunmamakla beraber kitapta basit eşleştirme soruları yer almaktadır.

Sınıftaki öğrenme ortamı aşağıdaki iletişimsel özelliklere dayandırılmaktadır (TTKB, 2013):

- *İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.*
- *İletişim gerçek anlam oluşturmaya odaklıdır.*
- *Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.*
- *Öğrenciler gelişen İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.*
- *Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.*
- *Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanırlar.*
- *Öğrenciler İngilizce öğrenirken kendi ana dillerine de saygı duyar ve dil gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görürler.*
- *Ana dil kullanımı yasaklanmaz veya engellenmez fakat gerektiğinde kullanılır (Örn. karmaşık yönergeler verirken, zor yapıları açıklarken).*
- *Öğrenciler kendilerini gülümseyerek "anlayan" öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilirler.*
- *Öğretmenlerin sınıfta bulunma nedeni İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmalarıdır.*
- *Öğrenmenin amacı belirli bir zaman aralığında ders programındaki konuları işleyip bitirebilmek yerine kurulan iletişimi derinleştirmeye çalışmaktır.*
- *Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez; iletişimin devamlılığına odaklanarak hatalarını daha sonra düzeltirler.*
- *Öğrenciler daha önceki derslerde karşılaştıkları işlev ve bilgileri tekrar tekrar kullanırlar ve bilgi ve becerilerini taze tutarlar.*
- *Öğrenciler kendilerini zorlayan ama yapılabilir etkinliklerin üstesinden başarıyla gelerek motivasyonlarını artırırlar.*
- *Öğrenciler okullarındakilerle ve okul dışındakilerle paylaşacak*

ürünler ortaya koyarlar.

- *Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.*
- *Öğrenciler "Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek" yerine "o dille bir şeyler" yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.*

İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı Uygulama Önerileri (TTKB, 2013):

- *Bilinenden bilinmeyene doğru gidiniz. Özellikle Türkçe ve İngilizcede ortak olan sözcüklerden yararlanarak derse başlayınız (Örn. doctor, zebra, gorilla). Çocukların sevdiği ve bildiği medya ve kültür öğelerine de öncelik veriniz.*
- *Çocuklara İngilizcenin kolay ve çok zevkli olduğunu elden geldiğince çok kere hatırlatınız.*
- *Çocukların yaptıkları hataları anında düzeltmeyiniz. Ancak bu hataları not ederek ve sık sık kendiniz doğru kullanarak sınıfa hatırlatınız.*
- *Programda gerek sözcük gerekse yapı çeşitleri en az seviyede tutulmuştur. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi öğrencilere yaptırılan etkinliklerle İngilizceyi sevdirerek motivasyonlarını ve dile olan ilgilerini artırmak, ikincisi ise içerikten çok iletişime ağırlık vermektir. Dolayısıyla derslerde etkinlikler eğlenceli ve öğretici geçiyorken öğrencilerle bol bol doğal ortamda soru yanıt ve tekrar tekrar kullanım yoluyla iletişim kurmaya gayret ediniz.*
- *Ders programı sarmal olarak düşünülmeli ve öyle uygulanılmalıdır. Önceki konuları ve etkinlikleri sık sık hatırlatarak öğrencilerin bilgilerini canlı tutunuz. Örneğin, 6. Modül işlenirken arta kalan zamanda 2. Modülde yer alan şarkıyı ve içeriği öğrencilere hatırlatınız, şarkıyı hep beraber söyleyip eğleniniz.*
- *Öğrencilere sık sık evlerinde ailelerine öğrendikleri şarkıları söylemelerini öneriniz. Velilerle görüşerek öğrencileri yüreklendirmelerini ve onları takdir etmelerini hatırlatınız.*
- *İngilizce konuşurken headlines kullanmaya özen gösteriniz bir fikri ya da mesajı iletmek için yalnızca birkaç içerik sözcüğünü kullanmak ki çoğunlukla nesnelerin vurgu ve tonlama ile zenginleştirilerek isimlendirilmesi yoluyla olur).*
- *ikinci sınıf ders programında 4 temel beceriden Okuma ve Yazma öğretimi geliştirilmesi gereken hedefler arasında değildir.*

Öğrencilerin İngilizce defterleri olmamalıdır. Öğrenciler şarkı sözlerini dinleyerek ve tekrar ederek öğrenmelidir. Şarkı sözlerini ya da sözcükleri öğretmek için okuma ve yazma yolu seçilmemelidir.

- *Öğretmenin sesli okuması bu düzey öğrenciler için ilgi çekicidir. Onlara şarkı sözlerini dahi dramatizasyon ve mimik-jest kullanarak, tonlayarak, taklit ederek ve vurgulamalara dikkat ederek okuyunuz.*
- *Üniteler arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite önceki ünitede öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir.*
- *Kültürel farkındalıklara dikkat ediniz. Bunu yaparken eğitimsel ve kültürel olarak çocuklarda yanlış davranış ve alışkanlıklar oluşturabilecek etkinlik ve hareketlerden uzak durunuz (gıdalara böööğğğ, yuk! öööö demek gibi).*

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bozavlı (2015), "İlkokul ikinci sınıfta Yabancı Dil Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; 2013-2014 öğretim yılında ilk kez ilkokul ikinci sınıfta başlanan yabancı dil öğretimini öğretmen görüşlerinden hareketle değerlendirerek uygulama süreciyle ilgili bir durum tespiti yapmayı amaçlamıştır. Erzurum ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve mevcut araştırmaya gönüllü olarak katılan 33 ilkokul ikinci sınıf kadrolu İngilizce öğretmeni araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere üç açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve elde edilen bulgular nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analiziyle çözümlenen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinden onların ilkokul 2.sınıfta yabancı dil öğretiminin yapılmasını destekledikleri ve ikinci sınıf çocuklarının bilişsel ve kişisel özelliklerini ön plana çıkardıkları saptanmıştır. Erken yaşta yabancı dil öğretimini destekleyen öğretmenler ilkokul 2.sınıfta öğrenim gören 6-7 yaşlarındaki çocukların bilişsel ve kişisel özelliklerine vurgu yapmaktadırlar. Bu yaştaki çocuklar bir yabancı dili öğrenmeye oldukça meraklı ve isteklidirler. Ayrıca uygun yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrendiklerini unutmamaktadırlar. Öğrencilerin öğrenimlerinin çeşitli boyutlarını sorgulamaları, aralarından bazılarının hazırbulunuşluk

düzeylerinin yetersiz olması, materyal ve teknolojik yetersizlikler ilkokul ikinci sınıfta yabancı dil öğretiminin olumsuzlukları olarak göründüğü belirlenmiştir.

Alkan ve Arslan (2015), "İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarında, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ikinci sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Tekil tarama yönteminin kullanıldığı araştırma, 163 gönüllü öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde anket maddelerine ilişkin katılımcıların görüşleri yüzde ve frekans olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, hedeflerin gözden geçirilmesi gerektiği, öğretim programının öğretmenlere tanıtılmasının yetersiz kaldığı ve okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Yıldıran ve Tanrıseven (2015), " İngilizce Öğretmenlerinin İlkokul ikinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri" adlı araştırmalarında, İngilizce öğretmenlerinin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ili Tarsus ilçesindeki altı farklı devlet okulunda görev yapmakta olan yedi İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri odak-grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin programın öğrencilerin sevilerine uygun bulduklarını, programın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ve öğretmenlerin de programı uygulamaya yönelik yeterlilik algılarının güçlü olduğu görüşünü taşıdıklarını ortaya koymuştur. Ancak programı uygulama sürecinde ders kitabı ile program uyuşmazlığının önemli bir sorun olduğu, kalabalık sınıf ve haftalık ders süresinin yetersizliği nedeniyle etkinlikleri gerçekleştirmede zorlanıldığı da yine araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardandır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin, değerlendirme sürecinde önemli sorunlar yaşadıkları da belirlenmiştir.

Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014), "İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Sınıf İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmalarında, ilkokul ikinci sınıfların İngilizce derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin bu derse ilişkin görüşleri

ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul ikinci sınıfların dersine giren 12 İngilizce öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ilkokul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretiminin ilkokul ikinci sınıfta başlamasına ilişkin olarak olumlu görüşe sahiptirler. Ancak görev yaptıkları okullarda teknolojik alt yapı yetersizliği nedeni ile derslerin istedikleri kalitede işleyememektedirler. Bunun yanında ders kitabı ve etkinliklere ilişkin olarak da çeşitli olumsuz durumlar ile karşılaşmaktadırlar.

Aktaş ve İşigüzel (2014), " Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca öz yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, alan ve hizmet yılı gibi özellikleri arasındaki ilişkiyi de amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılarını, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Türkiye'nin Ankara, Konya ve Adana illerinin özel ve devlet okullarında görev yapan 150 gönüllü yabancı dil öğretmeni (Almanca-İngilizce) oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun (2008) belirlediği "İlköğretim İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" ışığında hazırlanmış olan "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeyi Anketi " ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; genel olarak yabancı dil öğretmenlerinin orta düzeyde erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, alan ve hizmet yılı gibi özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları okul türleri ile erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin alanları (Almanca- İngilizce) ve hizmet yılları ile erken yaşta yabancı dil öğretimi öz yeterlik algı düzeyleri analiz edildiğinde alan ve hizmet yılı özelliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle yabancı dil öğretmenliği lisans programları için önerilerde bulunulmuştur.

Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014), "İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa uygulamaya konulan ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersine ve ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma desenine uygun olarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki ilkokulların ikinci sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve on sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi programıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, programın kazanımları ve içeriğinin uygun veya kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler, programın önerdiği öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleriyle ile ölçme araç ve yollarına paralel yöntem, teknik ve etkinlikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi, araç-gereç ve materyal eksikliği, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun şekilde nasıl etkili öğretim yapabileceklerini bilememeleri gibi birtakım sorunlar yaşadıkları da araştırma sonunda saptanmıştır.

Od (2013), "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Dinlendiğini Anlama ve Konuşma Becerilerine Katkısı" adlı araştırmasında, erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemini açıklamak ve çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bir başka amacı ise, yabancı dil öğretiminde hangi yaş erken yaş olarak adlandırıldığı, özgün çizgi filmler okul öncesi dönemindeki çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılacak uygun bir ders aracı olup olmadığı, sorularına cevap aramaktır. Araştırma sonunda, erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılmasının en önemli iki becerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme isteklerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Bozavlı (2013), "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları" adlı araştırmasında; eğitim kurumlarında erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel sürecini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada "Ülkeler neden eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine erken başlamaktadırlar? Erken yaşta yabancı dil öğretimine başlanılmasının amacı halkın düşündüğü gibi "yabancı dili çocuklar sahip

oldukları bilişsel ve fizyolojik özelliklerden dolayı yetişkinlerden daha iyi ve daha çabuk öğrenirler" varsayımı mıdır? Eğitim kurumlarında uygulanan erken yaşta yabancı dil öğretiminin amaçları, kamuoyunun bu konuda sahip olduğu düşünce ve inançlarla hangi düzeyde örtüşmekte ya da farklılaşmaktadır?" sorularının yanıtları aranmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinden yararlanılan bu çalışmanın örneklemini; İtalya, Almanya, Belçika, Fransa gibi gelişmiş Avrupa ülkeleri, ABD ve Türkiye oluşturmuştur. Konuyla ilgili gerekli dokümanlar taranarak araştırma sorularının verileri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dilin eğitim kurumlarının ilk sınıflarından itibaren öğretiminin Avrupa ülkelerinde 2. Dünya savaşından sonra yoğunlaşarak geliştiğini ABD'de ise 90'lı yılların başlarından itibaren başladığına, Amerika'da daha geç başlamasını İngilizcenin dünya çapında egemen bir dil olmasıyla ilişkilendirirken Avrupa ülkelerinde uygulanmasının savaş sonrası dönemin gereklilikleri sonucu oluştuğunu saptamıştır.

Bayyurt (2012) " 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi" adlı araştırmada, Türkiye'deki 2012 Eğitim Reformu kapsamında ilkokullardaki erken yaşta İngilizce öğrenen çocuklara yönelik müfredat geliştirme ve öğretmen yetiştirme konuları ile ilgili mevcut durum irdelenmiş ve öneriler sunulmuştur. Erken yaştaki öğrencilerin dilsel, bilişsel, fiziksel, duygusal ve kavramsal gelişimleri devam etmekte olduğundan onlara yönelik hazırlanacak bir izlencede içerik temelli bir yaklaşımın benimsenmesinin ideal olduğu vurgulanmış ve örneklerle açıklanmıştır. Ayrıca araştırmada erken yaşta İngilizce öğrenen çocuklara yönelik ders verebilecek öğretmenlerin de gereken formasyonu almış donanımlı öğretmenler olması gerekmektedir. Bununla ilgili olarak da ideal bir eğitim öğretim programında öğretmenin yeri ve önemi de vurgulanmıştır.

Arslan (2012), İlköğretim I. Kademe Yabancı Dil Öğretiminin Niteliği ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma" adlı araştırmasında, 4. ve 5. sınıfta başlayan yabancı dil öğretimi hakkında veriler toplayarak, yabancı dil dersinin niteliği ve sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 421 öğrenciye ve 10 erkek ile 7 bayandan oluşan 17 öğretmene anket uygulanmıştır. Betimsel bir yaklaşım sergileyen bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çözüm önerileri sunularak, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmak için katkı sağlamaya çalışılmıştır. Araştırmada birinci kademe yabancı dil derslerinin eylem, oyun ve etkileşim odaklı işlenmediği, şarkı öğretilmediği ve öykü okutulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, Amasya ili

İlköğretim Okullarında okuyan birinci kademe öğrencileri ile yabancı dil öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Amasya ili merkezinde bulunan rastgele seçilen 7 ilköğretim okullarında öğrenim gören 202'si kız 219'u ise erkek olan toplam 421 birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda İngilizce derslerine giren 7'si bayan 10'u erkek toplam 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine giren öğretmenlerin 10'u erkek, 7'si kadındır. Öğretmenlerin bir tanesi (Fransızca) hariç geriye kalan hepsi (16) İngilizce öğretmenidir. Öğretmenlerden elde edilen veriler görüşme tekniği ve açık uçlu anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, kendilerini yabancı dil dersinin birinci kademede başlamasını olumlu bulurken, ders saatinin 2 ders saatiyle kısıtlı olmasından dolayı etkinliklerin tümünü yapamadıkları, ders kitabı ve kılavuz kitapları ile ilgili de eksikliklerin olduğunu bildirmişlerdir. Kullanılan ve ihtiyaç duyulan araç gereç konusunda tutarsızlıklar belirlenmiştir. En çok ihtiyaç duyulan araç bilgisayar olarak bildirilmiş ancak en çok kullanılan araç yazı tahtası olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakılarak da en çok ders, alıştırma kitabı ve yazı odaklı ders işlendiği ortaya çıkmıştır.

Şad (2011), İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi" adlı tez araştırmasında, İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının, çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet etme düzeyini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada eşzamanlı baskın (nicel) ve daha az baskın (nitel) karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, betimsel tarama modeli ile ilişkisel modeller olan nedensel karşılaştırma yöntemi ve korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, olgubilim deseni kullanılmıştır. Çocukların yabancı dil öğretiminin duyuşsal özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını ölçmek amacıyla "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği", yabancı dil derslerindeki öğretim etkinliklerinin yapılma sıklığını ölçmek amacıyla da "Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği"nin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde yer alan 74 devlet ilköğretim okulunun ve 3 özel ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören toplam 15.654 öğrenci içerisinden 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçkisiz olarak belirlenen 528 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutu için ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi kullanılarak 31 öğrenci ve 6 yabancı dil öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla öğretmen ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bazı sonuçlar ise şunlardır;

Öğrenciler yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce derslerine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir.

- Anne-babası yabancı dil derslerine her zaman yardımcı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları, hiç yardım almayanlara ya da bazen yardım alanlara göre daha yüksektir. Anne-babasından her zaman yardım alan öğrencilerin yabancı dil kaygıları, hiçbir zaman yardım almayanlara göre daha düşük, yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutumları ise daha olumludur.
- Öğrenci görüşleri doğrultusunda, yabancı dil derslerinde öğrenci merkezli etkinliklerin bazen yapıldığı, öğretmen merkezli etkinliklerin ise her zaman yapıldığı görülmüştür. En sık yapılan yabancı dil öğretim etkinlikleri dilbilgisi, çeviri, ezber ve soru-cevap etkinlikleridir. En az yapılan etkinlikler ise resimli kartların, İngilizce film ya da çizgi filmlerin ve kuklaların kullanıldığı etkinliklerdir. Ayrıca şarkı, oyun, boyama gibi öğrenci merkezli etkinliklerin amacı dışında uygun olmayan şekilde kullanılabildiği görülmüştür.
- Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin yapılma sıklığı birlikte, öğrencilerin yabancı dil dersi akademik başarı puanlarıyla düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir.

Seçkin (2011), "İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasında; Milli Eğitim Bakanlığı 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini saptamak üzere nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin; programla ilgili bilgilenme düzeyini, programı uygularken karşılaştıkları güçlükleri, programın güçlü ve zayıf yönlerini ve programın geliştirilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Veriler tipik durum örneklemesiyle belirlenen ve 15 dördüncü sınıf İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin

çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan güçlüklerden dolayı programın bazı yönlerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları ve programla ilgili bilgilenme düzeylerinin yeterli olmadığını belirlenmiştir. Ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersizliği programın uygulanmasını engelleyen olumsuzluklar olarak dile getirilmiştir. Öğretmenler, programın en güçlü yönünü öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılması; en zayıf yönünü ise yoğun bir program olması şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik önerileri ise daha nitelikli ders kaynaklarının hazırlanması, derse ayrılan sürenin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve değerlendirmeye ilişkin yardımcı kaynakların sağlanması olarak belirlenmiştir.

Modiri (2010), "Okul Öncesinde Müzik Aracılığı ile Yabancı Dil Öğretimi" adlı araştırmasını, 5 yaş grubu çocuklarda müzik aracılığı ile yabancı dil öğrenmeyi test etmek amacıyla yapmış, ayrıca "Müzik ile eğitimin, bu yaş grubundaki çocuklarda bilgilerin daha kolay belleklerine kaydolmasına yardım etmekte midir"? sorusuna cevap aramıştır. "Örneklem ve Kontrollü, Son - Test Model" (deneysel yöntem) kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş aralığında bulunan İstanbul ili içerisinden sosyo-ekonomik düzey ve sayı açılarından birbirine denk ve eşit sayıda iki farklı anaokulundan random olarak seçilen öğrencilerden biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 öğrenci (N=15+15) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak uygulama müddetince öğretilmiş olan kelime ve cümlelerin görsel olarak hem Türkçe-İngilizce, hem de İngilizce Türkçe karşılıklarını sorgulayan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Yabancı Dil Gözlem ve Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyleri eşit olan iki farklı anaokulundan random olarak seçilmiş kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruptan oluşan ve her bir grupta 7 kız ve 8 erkek olmak üzere toplamda 15 öğrenci ile yapılan bu çalışmanın bazı sonuçları şöyle özetlenebilir;

- Her iki grupta yer alan kızlar ve erkeklerin gözlem ve değerlendirme formundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının, müzik ile yapılan öğretimde, ezber yöntemi ile yapılan öğretime göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.
- Öğrencilerin gözlem ve değerlendirme formundaki kelime ve cümlelerin Türkçesi söylendiğinde veya ilgili resim gösterildiğinde kelime ve cümlelerin

İngilizce karşılıklarını söylemek suretiyle verdikleri cevaplardan aldıkları puanların cinsiyet açısından farklılık göstermediği, fakat yöntemden kaynaklanan büyük bir farklılığın var olduğu anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin gözlem ve değerlendirme formundaki kelime ve cümlelerin İngilizcesi söylendiğinde veya ilgili resim gösterildiğinde kelime ve cümlelerin Türkçe karşılıklarını söylemek suretiyle verdikleri cevaplardan aldıkları puanların cinsiyet açısından farklılık göstermediği, fakat yöntemden kaynaklanan büyük bir farklılığın var olduğu ve yöntemler arasındaki bu farklılığın, müzik ile öğretim yönteminin lehine olduğu anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin gözlem ve değerlendirme formundaki tüm kelime ve cümlelerin İngilizce ve Türkçe karşılıklarını söylemek suretiyle verdikleri cevaplardan aldıkları puanların arasındaki farklılığın cinsiyet açısından farklılık göstermediği, fakat yöntemden kaynaklanan büyük bir farklılığın var olduğu ve yöntemler arasındaki bu farklılığın, müzik ile öğretim yönteminin lehine olduğu anlaşılmıştır.

Güneş (2009), "İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı tez araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde gerçekleştirilmiştir ve araştırmanın evrenini bu ilçelerde görev yapan 288 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Ankara ilinin üst, orta ve alt grup olarak değerlendirilen ilçelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle, Çankaya, Sincan, Çubuk, Mamak ve Ayaş ilçelerinden benzer sayıda seçilen 9 öğretmene ise görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS paket programı, görüşmelerden elde edilen veriler ise nitel araştırmaları çözümlemede kullanılan betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- Hedef ifadeleri öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunmuştur.
- İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir.
- Programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sak (2008), " İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı tez araştırmasında, İlköğretim I. kademe İngilizce Programının öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır Bu amaçla, Bolu İli ve İlçelerindeki bazı ilköğretim okullarında İngilizce derslerine giren 50 öğretmen random (tesadüfi) ile seçilmiştir. Programın uygulanabilirliğini incelemek amacı ile öğretmenlere 40 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlere programın kazanımları ile ilgili 14, içeriği ile ilgili 16, eğitim durumları ile ilgili 6 ve değerlendirmesi ile ilgili de 4 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri ve mezuniyetlerinin göz önünde bulundurulduğu araştırmada bu gruplar arasında programa ilişkin herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Chi-Square tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ankete katılan öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkında genel anlamıyla olumlu görüşlere sahip oldukları, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet durumlarının sonuçlarından ise; sadece bazı öğelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı saptanmıştır.

Karakoç (2007), Okul Öncesi Eğitimde Ana Sınıfları İngilizce Dersi İçin Bir Öğretim Programı Önerisi" adlı tez araştırması ile Türkiye'de okul öncesi eğitimde anasınıfları İngilizce dersleri için bir öğretim programı tasarısı hazırlamayı amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri incelenmiş, ülkemizde İngilizce öğretimi ile ilgili alan yazın taranmış, toplanan veriler, bir

öğretim programı tasarısını oluşturacak alt problemlere yanıt olacak şekilde ifade ve analiz edilmiştir. Erken yaşta yabancı dil öğretiminde içeriğin ne olacağı konusuyla ilgili olarak, hali hazırda özel okulların anasınıfları İngilizce derslerinde işledikleri ders ve çalışma kitapları incelenmiş, sonuçta 10 ünitelik bir program hazırlanmıştır. İçerik; çocukların bilişsel, fiziksel, psikomotor ve dil becerileri gelişimlerine uygun olacak şekilde hazırlanmıştır.

Er (2006), " İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" adlı tez araştırmasında, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarını hedefleri (amaç), içeriği, öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve sınama durumları açısından değerlendirmek ve bu dört temel boyuta ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. 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 müfettişler oluşturmaktadır. 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 sınama 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.

Hisar (2006), "4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma" adlı tezinde, 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinin etkili öğretim yöntemleri ile işlenmesi ile geleneksel yöntemle işlenmesi arasında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bunun için 4. ve 5. sınıf öğrencileri haftada 2 saat zorunlu İngilizce derslerinde bir ders yılı boyunca gözlenmiştir.

Niceliksel bir araştırma olan bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. araştırmanın evrenini Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol gruplarının İngilizce dersleri geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Deney gruplarının İngilizce dersleri ise çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili son gelişmelerden ve bulgulardan yaralanılarak, etkili öğretim metotları kullanılarak işlenmiştir. Araştırma problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ile elde edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 11.5 bilgisayar paket programında çözümlenmiş, yüzde, standart sapma, t testi, teknikleri kullanılmıştır. Gözlem yöntemine başvurulmuştur. Beş bölümden oluşan bu araştırmanın; birinci bölümde giriş, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanımlar, kısaltmalar ve araştırmanın problemi hakkında bilgi verilmektedir. İkinci bölümde, çocukların genel özellikleri, yetişkinlerden farklılıkları, etkili öğretim metotları kapsamlı olarak incelenmektedir. Üçüncü bölümde ise veri toplama ve analizlerin sunulduğu bölümdür. Dördüncü bölümde bulgular ve yorum yer almaktadır. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koydemir (2001), "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez araştırmasında; ilköğretim 1. kademede 4.ve 5. sınıf yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi öğretmenlik davranışlarını gösterme derecelerini, öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğretmenlerin eğitim durumu, deneyim süresi ve cinsiyeti arasındaki ilişkileri, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarını, öğrencilerin tutumları ile öğretmenlerin eğitim durumu, deneyim süresi ve cinsiyet arasındaki ilişkileri, öğretmenlerin sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğrenci tutumları arasındaki ilişkileri ve öğretmenlerin etkili/ etkisiz olması durumu ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılandırılmış gözlem metodu kullanılan araştırmada, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf-İçi Öğretmen Davranışlarını Gözlem Ölçeği, Tutum Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler Anketi ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda yabancı dil dersi veren 72 yabancı dil öğretmeni ve bu öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda öğrenim gören 2456 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

- Öğretmenlik davranışlarını "iyi" derecede gösterme yüzdesi en yüksek öğretmenler, eğitim fakültesi mezunları arasında bulunmaktadır.
- Öğretmenlik davranışlarını gösterme dereceleri ile öğretmenlerin deneyim süreleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları, öğretmenin etkili/etkisiz olması durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Konomi (2014) , "Yabancı Dil Sınıfındaki Erken Yaşlardaki Öğrencilere İngilizce Kelime Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı" adlı araştırmasında, Arnavutluk'ta yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi söz konusu olduğunda görsel materyallerin nasıl kullanıldığını ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Arnavutluk'ta ilkokul yabancı dil eğitiminin başladığı 3. sınıf ve bittiği 6. sınıflarla İngilizce öğretimini gerçekleştiren 12 öğretmen uygulanana anket, görüşme ve gözlem formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Erken yaştaki öğrencilerin ilgisini çektiği için öğretmenler görsel materyalleri üçüncü sınıflarda daha çok kullanmaktadırlar (%58,4).
- Otantik (gerçek) materyaller sınıf ortamında erişilmesi kolay ve daha etkili olduğu için, üçüncü sınıfta daha çok kullanılmaktadır (%66,8).
- Yeni kelime öğretiminde çizimler somutlaştırmayı sağladığı için yoğun olarak kullanılmaktadır.
- Tv, video, PC gibi teknolojik donanımlar öngörülen sürenin az olmasından dolayı nadiren kullanılmaktadır.
- Öğretmenler genel olarak sınıf ortamında iletişim kurmak için jest ve mimiklerden faydalanmaktadır.

- Görüşme formunda ortaya çıkan en önemli sorunlardan materyal eksikliğidir. Öğretmen ve öğrenciler çoğunlukla kendi materyallerini geliştirmektedirler.
- Görsel materyallerin kullanılması, öğretim sürecinin eğlenceli olmasını sağlayıp, etkili öğrenme için gerekli bulunmuştur.

Harfitt, G.J. (2012) Hong Kong'ta gerçekleştirdiği araştırmada, yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde bir engel olarak görülen kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılmasının, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri; aynı yaş grubu ve benzer akademik becerilere sahip kalabalık sınıflardaki (38-41 öğrenci) ve mevcudu azaltılmış sınıflardaki (21-25) 231 öğrencinin bakış açıları ve deneyimlerine odaklanan görüşme sorularıyla elde edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre mevcudu az olan sınıflarda:

- Öğrenciler, kendilerini rahat hissettikleri için yabancı dil öğrenmelerine yönelik kaygıları azaltmaktadır
- Kültürel engellerin ortadan kaldırılması daha kolay olmaktadır.
- Öğrenciler, sosyalleşerek birbirileriyle daha yakın ilişkiler kurmaktadırlar.
- Öğrenciler derslerde daha aktif olma şansı bulmaktadırlar.
- Öğrenci-öğretmen etkileşimine daha fazla süre ayrılabilmektedir.

Chiung-Li, Mei-Maio ve Haggard (2007), yapmış olduğu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce başarıları ile okul öğrenme ortamlarının ve okuldaki hangi öğrenme etkenlerinin konularla ilgili olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bunun için Pingtung şehrinde 26 okul, 49 altıncı sınıfta bulunan 1413 öğrenciye anket uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anketteki sorular; okul mevcudu, okul ekipmanları, İngilizce öğretmenlerinin nitelikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri, okul ve özellikleri olmak üzere altı bölümden oluşmuştur. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile okul mevcudu,
- İngilizce öğrenme başarısı ile okul donanımları,
- Üçüncüsü, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile İngiliz öğretmen nitelikleri,

- öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile öğretmen-öğrenci ya da akran ilişkileri,
- öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile okul özellikleri arasında önemli bir ilişki vardır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ve başlıkları bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında uygulamaya konulan İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanışı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmeye yönelik bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliği taşımaktadır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd, 2012). Durum çalışması araştırması, araştırmacının, gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkındaki çoklu bilgi kaynakları (örneğin, gözlemler, mülakatlar, görsel işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013).

Nitel veri analizi konusunda gözlenen hızlı gelişme eğilimine karşın nitel araştırmanın henüz ortak bir dilinin geliştiğinden söz etmek, herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Nitekim nitel araştırma alan yazınında birçok yazar böyle bir tanım yapmaktan özellikle kaçınırlar. Nitel veri analizini merkeze alan temel başvuru kaynakları incelendiğinde birbirinden oldukça farklı analiz yöntem ve teknikleri ile karşılaşmak mümkündür. Bu durumun belki de en önemli nedeni nitel veri analiz türlerinde gözlenen çeşitliliktir. Genel olarak nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Dey, 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Denzin ve Linkoln (2005) nitel araştırmanın dünyayı daha anlamlı kılan yorumlayıcı materyal aktivitelerinden oluştuğunu belirtmiştir. Bu aktiviteler dünyayı; alan notları, konuşmalar, fotoğraflar, videolar mülakatlar içeren bir temsiller serisine

dönüştürür. Bu düzeyde, nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımı vardır. Bu da nitel araştırmacıların kendi doğal ortamlarındaki şeyleri insanların olaylara verdiği anlamlar açısından anlamlandırmaya çalışması veya yorumlaması anlamına gelir (Denzin ve Linkoln, 2005).

Nitel araştırmacılar, belli bir konuyla ilgili araştırma yaparken o konunun ne kadar iyi olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler. Örneğin bir dersin nasıl öğretildiği bu ders için nasıl hazırlanıldığı öğrencilerin neler yaptıkları ne tür etkinliklerin işe koşulduğu öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de öğrenci ve öğretmenlerin deneyleri doğal ortamında gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Bu tür çalışmaları yapan araştırmacıların bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklandıklarını göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Birçok farklı türde nitel yöntemler bulunur. Ama çoğu nitel araştırma çalışmalarında bulunan bazı genel özellikleri vardır. Tüm nitel çalışmalarda bu özelikler eşit olarak kendini göstermek zorunda değildir. Yine de, bu tür araştırmalarda bu özellikler birlikte ele alındığında, iyi bir bakış açısı verirler (Fraenkel vd., 2012). Genel olarak nitel araştırmaların en çok karşımıza çıkan özellikleri şunlardır (Fraenkel vd., 2012; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2011):

- Doğal ortama duyarlık
- Araştırmacının katılımcı deneyimi ve sorumluluğu
- Bütüncül yaklaşım
- Algıların ortaya konması
- Araştırma deseninde esneklik
- Tümevarımsal analiz ve yaratıcı sentez
- Nitel veri
- Tarafsızlık ve farkındalık
- Amaçsal örnekleme

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır il merkezi ve ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan ikinci sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenler (f=50) oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin, maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak seçilmiştir. Amaçsal örnekleme olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd. 2012). Patton (1990) amaçsal örnekleme ile ilgili 14 farklı stratejiden, yöntemden bahsetmektedir. Bunlardan en sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri de maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki asıl amaç mekânlarda veya bireylerde farklı olan bazı kriterleri önceden belirleyip küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek mekânların veya katılımcıların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak, örneklemin eşit olasılık yoluyla temsiliyeti yerine yelpazeyi aşırı geniş tutarak maksimum verim toplamaktır. Bu yaklaşım genellikle bir araştırmacının çalışmanın başlangıcında maksimum farklılığı sağlamak istendiğinde tercih edilmektedir. Yaklaşım, ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını, her durumun kendine has boyutlarını tanımlaması, farklılıklarını yansıtma olasılığını artırması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması açısından çok önemlidir (Creswell, 2013; Patton, 1990; Vitku vd., 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesinin seçilmesiyle, imkânları farklı olan (çevre, ulaşım imkânları vb.) okullarda, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmış ve bu şekilde daha fazla bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem yılı özelliklerine göre dağılımı (f=50)

Katılımcı özellikleri		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	12	24
	Kadın	38	76
Branş	İngilizce	49	98
	Sınıf	1	2
Kıdem Yılı	1-5	28	56
	6-10	13	26
	11-15	7	14
	16-20	1	2
	21 ve üzeri	1	2
Toplam		50	100

Tablo 2 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet özellikleri incelendiğinde %76'sının kadın (38) , % 24'ünün ise erkek (12) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunun; % 98 inin İngilizce öğretmenleri (98), % 2 sinin (1) ise, sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Yine çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde, öğretmenlerin % 56 sının 1-5 yıl, % 26 sının 6-10 yıl, % 14 ünün 11-15 yıl, % 2 sinin 16-20 yıl ve yine % 2 sinin 21 ve üzeri yıl öğretmenlik deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

Ayrıca araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen "*İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldınız mı?"* sorusuna verilen tüm cevaplar *"hayır"* şeklinde olmuş. Yani katılımcıların hiçbiri ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada İlkokul İkinci Sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanışı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak için literatür taraması yapılmıştır. Tarama yapabilmek için, yarı yapılandırılmış (model) olarak 6 sorudan oluşan *Öğretmen Görüşme Formu* ve öğretmenler hakkında bilgi almak için 5 sorudan oluşan *Kişisel Bilgi Formu* geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla, katılımcıların konunun dışına çıkması engellenmeye çalışılmıştır. Ancak bu sorular katılımcının görüşlerini kısıtlayacak nitelikte değildir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre görüşme nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemidir. Bunun nedeni bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Bu yönüyle yazmaya veya doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırır. Yine Kuş'a (2009) göre nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmasıdır. Bu nedenle katılımcıların, anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmek esastır.

Katılımcılara görüşme formu uygulanmadan önce görüşmenin amacı ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Süre kısıtlaması yapılmadan görüşme yapılmış, görüşme öncesinde her bir katılımcıya, görüşmenin yaklaşık ne kadar süreceği belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında Diyarbakır İli'nde bulunan farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ilçe ve merkez ilçeler başta olmak üzere bu merkezlere bağlı bazı köylere ulaşılmış ve ikinci sınıf İngilizce derslerine giren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup 50 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri toplanırken bütün görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeden önce katılımcılara görüşlerini yazılı olarak veya ses kaydıyla belirtmeleri konusunda alternatifler sunulmuş; katılımcıların 49'u yazılı olarak, 1'i ise ses kaydı alınarak yapılmıştır.

Öğretmenlere görüşme formundaki sorular yöneltilirken görüşme süreci içinde hazırlanan görüşme formundaki sorularla ilişkili başka sorular da yöneltilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerden konu ile ilgili kapsamlı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 13.01.2014 tarihli izin belgesiyle 20.01.2014 ile 21.03.2014 tarihleri arasında ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, branş bilgileri, program ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alıp almadıkları, şayet almışlarsa almış oldukları hizmet içi eğitimi ne derece yeterli bulduklarına yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1) *İkinci Sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin gelişim özelliklerine (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*
2) *Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkındaki [öğrenci düzeyine uygunluğu, öğreticilik, kazanımlara uygunluk, öğrenme ilkeleri (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene olması, vb.)] düşünceleriniz nelerdir?*
3) *Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için fiziki mekan (sınıf, laboratuar, drama salonu, vb.), donanım (bilgisayar, projeksiyon, TV, video vb.) ve materyallerden (ders kitabı, cd, resim ve grafikler, levhalar, gerçek eşya ve modeller, vb.) etkin bir şekilde yararlanabiliyor musunuz? Niçin?*
4) *Programda uygulanması öngörülen etkinlikler (oyun, drama, hikâye, çizgi film, şarkı, vb.) gerçekleştirilebilecek nitelikte midir? Niçin?*
5) *Yeni programı uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayınız.*
6) *Programda uygulanması öngörülen değerlendirme etkinlikleri (Portfolyo değerlendirme, proje, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemleri, vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*

Bilimsel araştırmalarda en uygun araştırma modelini belirlemek amacıyla iç ve dış geçerlilik etkenlerine dikkat edilmelidir. Bir bilimsel araştırma, iç geçerliğe ne kadar uygun olarak gerçekleştirilirse o derece önem kazanır (Baştürk, 2009). Araştırmada iç geçerliğin sağlanması için öğretmen görüşme formu soruları amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme gibi programın temel öğelerini kapsayacak şekilde 10 ön soru hazırlanmış olup hazırlanan 10 soruluk havuzdan uzman görüşü alınarak 6 soru

seçilmiştir. Görüşme, geçerlik hesaplamaları için Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç uzmanın görüş, düşünce ve eleştirilerine sunulmuştur. Görüşme formunda bulunan maddeler uzmanlar tarafından incelendikten sonra iki katılımcı ile pilot olarak uygulandıktan sonra formda ortaya çıkan hatalar çıkartılmış ve form düzeltilerek son şekli verilmiştir. Yapılan uzman değerlendirmeleri sonucunda hazırlanan görüşme sorularının *'öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programına bakış açılarının çok boyutlu olarak gözlenebilmesini sağlayacak nitelikte'* sorular olduğu ortak görüşüne varılmıştır.

Araştırmanın dış geçerlik yani "*aktarılabilirliğini"* sağlamak için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır.

Güvenirlik nitel araştırmalarda birkaç şekilde kullanılmaktadır. En yaygın yöntemlerinden biri birden çok kodlayıcının veriyi analiz ettiğinde ve veri analiz sürecinin güvenirliğini belirlemek için kod bölümlerini karşılaştırdıkları kodlayıcılar arası görüş birliğinin kullanılmasıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda görüşme formunun güvenirliğini sağlamak için Stemler (2001) tarafından açıklanan kodlayıcılar arası ve tek kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenirliğine başvurulmuştur. Bunun için, "Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100" formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada, araştırmacı ile İngilizce öğretmeninin yaptıkları kodlamalar arasındaki uyum değerini tespit etmek için, temalara yapılan kodlamaların yüzdelik değerleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmanın sonucunda kodlayıcılar arasında % 92 oranlarında görüş birliği olduğu görülmüştür. Tek kodlayıcı görüş birliğini hesaplamak için ise öğretmenlerden en kıdemli olanı on gün sonra yeniden bir görüşme uygulanmıştır. İki görüşme sorularına verilen cevapların karşılaştırılması sonucunda % 94 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kodlayıcılar arası güvenirliğin de, tek kodlayıcı güvenirliğinin de yeterli olduğunu göstermektedir (Neuendorf, 2002).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Her iki yöntemin de kullanılmasındaki amaç, bir yandan okuyucuya aktarılmak istenen, önemli olduğu düşünülen görüşme bilgilerini betimleyerek okuyucu ile paylaşmak; diğer yandan da içerik analizi sonucu oluşturulan kodlamalarla elde edilen temalar aracılığı ile okuyucuya genel bir bakış kazandırmaktır.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi için görüşme sonunda elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra araştırmacının belirlemiş olduğu kategorilerle ilgili olarak, aynı yargıyı veya ifadeyi taşıyan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, kodların ve temaların organize edilmesinden sonra da ortaya çıkan bulgular sistematik bir şekilde tanımlanıp yorumlanarak verilerin analizi tamamlanmıştır. Bu işlemler yapılırken nitel veri analizinde kullanılan Nvivo 8 adlı bilgisayar programından faydalanılmıştır. Bu program yardımıyla birbiri ile ilişkili yapılandırılmamış ham verileri kolayca organize etmek ve yönetmek mümkündür. Metin, ses, video, fotoğraf üzerinde eldeki verileri anlamlandırmak için kodlama yapma, temalar oluşturma, verileri farklı boyutlarıyla ilişkilendirme, sınıflandırma, doküman ve verilerde sorgulama yapma, veri sonuçlarını görselleştirme gibi birçok işlem yapılabilir.

Gerek veri toplama gerekse veri analizi aşamalarında bilgisayarlar, nitel araştırmacılara oldukça önemli katkılarda bulunmaktadırlar. Kaydedilen görüşmelerin çözümlenmesi, işlenebilir hale getirilmesi ve saklanması için herhangi bir kelime işlemci yazılım yeterli olabilir. Ancak bilgisayarların nitel araştırmalarda araştırmacıya en önemli katkısı, veri analiz aşamasında ortaya çıkmaktadır. Nitel veri analizi yapan yazılımlar yoluyla, araştırmacının veri analizi için harcayacağı zamanı ve enerjiyi önemli miktarda azaltması mümkündür. Ayrıca bu yazılımların, veri analiz sürecini daha açık ve sistematik

hale getirme, veri analizinde süreci daha iyi kontrol etme, yapılan kodlamaları gözden geçirme ve gerektiğinde düzeltmeler yapma, veri analiz sürecinde araştırmacıya esneklik sağlama gibi katkıları vardır (Miles ve Huberman, 1990).

Araştırma verileri, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) dört aşamalı olarak tanımladığı Nitel araştırma veri analizi adımları kullanılarak daha ayrıntılı biçimde açıklanabilir:

3.4.1. Verilerin Kodlanması

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada bilgisayar ortamına aktarılmış katılımcı cevapları kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturabilecek bölümler araştırmacı tarafından kodlanarak bir kod listesi çıkarılmıştır. Kodlama sürecinde, ihtiyaç duyulan bazı kodlar eklenirken, ihtiyacı karşılamayan bazı kodlar ise, kod listesinden çıkarılmıştır.

Verilerin kodlama işlemlerini bir örnekle açıklamakta fayda var. Örneğin, katılımcılara yöneltilen, *"İkinci Sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin gelişim özelliklerine (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?"* sorusuna verilen cevap:

"Bilişsel veya genel olarak İngilizce ikinci sınıf programının öğrencilerin algı düzeylerine ve bilişsel yapılarına uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler ders esnasında verilen bilgiyi almakta zorlanmıyorlar. Öğrenciler genel olarak İngilizce dersinin amacını merak ediyorlar. Öneminin bilincine vardıklarında derse olan ilgileri daha da artıyor ve bu durum performanslarını arttırıyor. Bu da derse olan ilgi ve başarıyı artırıyor. Dersin başarısını artıran başka bir faktör, dersin etkinlik temelli olarak işlenmesinin psikomotor gelişim düzeyleri açısından da uygundur olmasıdır. Kas hareketleri gerektiren etkinliklerde katılım ve başarı çok iyi." cevabının tamamını belli bir kod için genellemek yerine,

"Bilişsel gelişim düzeylerine uygun" koduna*: "Bilişsel veya genel olarak İngilizce ikinci sınıf programının öğrencilerin algı ve bilişsel yapılarına uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler ders esnasında verilen bilgiyi almakta zorlanmıyorlar"* ifadesi atanmıştır.

"Duyuşsal gelişim özelliklerine uygun" koduna*: "Öğrenciler genel olarak İngilizce dersinin amacını merak ediyorlar. Öneminin bilincine vardıklarında derse olan ilgileri daha da artıyor ve bu durum performanslarını arttırıyor. Bu da derse olan ilgi ve başarıyı artırıyor"* ifadesi atanmıştır.

"Psikomotor gelişim özelliklerine uygun" koduna ise*:"Psikomotor olarak da gelişim düzeylerine uygundur. Kas hareketleri gerektiren etkinliklerde katılım ve başarı çok iyi"* ifadesi atanmıştır.

3.4.2. Temaların Bulunması

Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda ortak yönleri olan kodlar ilgili alt temalarda birleştirilmiş, bu alt temalar ise daha üst düzey, daha genel kavramları barındıran ana temalar altında toplanmıştır.

Birinci aşamada yapılan kodlamalar katılımcıların gelişim düzeylerine uygunluğu ile ilgili olumlu görüş bildirdiği için kazanımların gelişim düzeylerine uygunluğu ile ilgili olumlu görüşler alt temasına atanmıştır. Bu alt temalar ikinci sınıf İngilizce öğretim programının temel öğelerine göre oluşturulan Kazanım, İçerik, Öğrenme - Öğretme Süreci, Ölçme ve değerlendirme adı altındaki üst temalar altında kodlanmıştır. Ayrıca bu üst temalar verilen cevapların hepsini karşılamadığı için karşılaşılan güçlükler adı altında başka bir üst tema belirlenmiştir.

3.4.3. Araştırma Verilerinin Organize Edilmesi ve Tanımlanması

Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi takip eder. İlk aşamada ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda, araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Bu aşamada, elde edilen veriler temalar ve kodlar halinde analiz edildikten sonra, veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek, mümkün olduğunca tanımlayıcı bir biçimde ve araştırmacının kendi görüş ve düşüncelerine yer verilmeden okuyucuya sunulur.

3.4.4. Bulguların Yorumlanması

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır. Araştırmacı nitel araştırma sürecinin doğal bir parçası olduğu için onun düşünceleri büyük önem taşır. Ancak bu düşünceler, üçüncü aşamada sunulan verilerin tanımıyla tutarlı olmak zorundadır. Bu bağlamda toplanan verilerin açıklanmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olabilecek araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Bu nedenle son aşamada toplanan verilere anlam kazandırılmış, bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun ilk bölümü olan kişisel bilgiler kısmında katılımcılardan elde edilen veriler de sayı ve yüzde hesaplamalarıyla nicel olarak tablolarla desteklenerek analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır:

4.1. Kazanımlara Ait Bulgular

1. Alt Amaç: İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi öğretmenlerinin programda öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin gelişim düzeylerine (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: "Kazanımlar" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular

A. Kazanımlar	Frekans (f=50)
A.1 Kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğuna ilişkin görüşler	
A.1.1 Duyuşsal düzeylerine uygundur	*26*
A.1.2 Psikomotor düzeylerine uygundur	*24*
A.1.3 Bilişsel düzeylerine uygundur	*20*
A.2 Kazanımların kısmen uygun olduğuna ilişkin görüşler	*7*
A.3 Kazanımlara ilişkin olumsuz görüşler	
A.3.1 Bilişsel gelişim düzeylerine uygun değildir	21 15

A.3.2 Psikomotor gelişim düzeyine uygun değildir	14
A.3.3 Duyuşsal gelişim düzeylerine uygun değildir	7
A.3.4 Gelişim özellikleri çeşitliliği göz önünde bulundurulmamıştır	
A.4 Erken yaşlarda dil eğitiminin önemine ilişkin görüşler	11

Tablo 3'te görüldüğü gibi *kazanımlar* temasına ait kodlamalarda, katılımcılardan yaklaşık olarak yarısı programda öngörülen kazanımların öğrencilerin duyuşsal (f=26), bilişsel (f=24) ve psikomotor (f=20) gelişim düzeylerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmişleridir. Aynı temada bulunan kodlamalardan bir kısım katılımcı ise (f=11) erken yaşlarda dil eğitiminin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu savunarak erken yaşta dil eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların küçük bir kısmı (f=7) ise, programda öngörülen kazanımların öğrenci gelişim düzeylerine kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Yine Tablo 1 'de görüldüğü gibi etkinliklerin öğrenci düzeylerine uygun olmadığına ilişkin görüşler de vardır. Buna göre katılımcıların yarıya yakını (f=22) kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirirken, katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri (f=15) ise kazanımların psikomotor ve duyuşsal (f=14) gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişledir. Ayrıca bazı katılımcılar (f=11) ise, kazanımların öğrenci gelişim özellikleri çeşitliliği açısından uygun olmadığını vurgulamışlardır.

Programda öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu ifade eden bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Öğrenciler hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor olarak programa hazır durumda. Dil öğretimi için öğrencilerin kritik döneme yakın olması bir avantaj olarak görülmektedir. Duyuşsal olarak çocuklar İngilizceyi, derslerine farklı bir öğretmen girdiği için farklı olarak algıladığından daha fazla ilgi duymaktadırlar. " (Öğretmen 30).

"Evet programdaki kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine hitap ettiğini düşünüyorum. Çünkü öğretim programı içerisinde öğrencilerin daha çok dinleme ve konuşma becerileri üzerinde yoğunlaşma var. Dil öğretimi söz konusu olduğu için büyük ölçüde başarı sağlanabilir" (Öğretmen 40).

"Programda öğrencilerin gelişim düzeyleri iyi biçimde irdelenmiş. Genel itibarı ile bu yaş düzeyine hitap eden içeriklerle örüntülenmiş bir program"(Öğretmen 50).

Programda öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine kısmen uygun olduğunu ifade eden bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Kitaptaki etkinlikler öğrencilerin psikomotor becerilerine kısmen uygun ama içerikle örtüşmediği için öğrencilere pek yararlı olmuyor" (Öğretmen 39).

"Kazanımlar genel olarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur fakat bütün coğrafyayı ele aldığımızda uygun görünmemektedir. Bunun nedeni teknolojik yetersizlikler ve çevresel faktörlerdir"(Öğretmen 33).

Programda öngörülen kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığını ifade eden bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Gelişim özelliklerine uygun olabilmesi için görsel, duyuşsal, materyallerin daha yoğunluklu olması gerekir. Sınıf ortamında ve kısıtlı zaman aralığında istenilen öğrenme mümkün değildir. Çocuğun parmak kasları yazı yazmaya uygun değil ve okuma yazma bileyen öğrencilerin varlığı etkinlikleri gerçekleştirmede zorluk yaşatıyor" (Öğretmen 22).

"Özellikle bilişsel alan kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine pek uygun değil çünkü kazanımlar öğrencilerin gerçek hayata rahatlıkla aktarabileceği, anlamlandırabileceği kazanımlar değil. Bu durumun daha çok ezbere öğrenmeler neden olduğunu düşünüyorum"(Öğretmen 29).

"Kesinlikle uygun bulmuyorum. Öncelikle öğrencilerin çoğu birinci sınıfa 60 aylıkken başlamış. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri eğitim programının kazanımlarını gerçekleştirmekten oldukça uzak"(Öğretmen 45).

Erken yaşlarda dil öğretiminin önemli olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"İkinci sınıflar İngilizce öğrenmeye çok hevesliler. Verilmek istenen kavramı anında kazanıma dönüştürebiliyorlar. Bu da bir yabancı dilin küçük yaşlarda verilmesi gerektiğinin kanıtı. Aslında daha erken verilse çok daha iyi olur" (Öğretmen 9).

"Erken yaşta dil öğrenmeye başlayan bireyler sonraki yaşlarda öğrenenlere oranla daha başarılı olmuşlardır. Bu nedenle doğru hedef davranışlar ve kazanımlar ışığında ve gerekli alt yapının sağlanması koşuluyla programın amacına ulaşabileceğini düşünüyorum"(Öğretmen 13).

4.2. İçerik Boyutuna Ait Bulgular

2. Alt Amaç: İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkında, öğretmen görüşleri nelerdir?

İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: *"İçerik" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular*

B. İçerik	Frekans (f=50)
B.1. İçerik ile ilgili olumlu görüşler	
B.1.1 Kazanımlara uygundur	16
B.1.2 Öğrenci düzeyine uygundur	15
B.1.3 Öğrenme ilkelerine uygundur	14
B.1.4 Yeterince somuttur	8
B.1.5 İlgi çekicidir	4
B.1.6 Dilimizde kullanılan İngilizce kökenli kelimelerin ilk ünitede verilmesi olumludur	3
B.1.7 Günlük hayatta kullanılabilecek niteliktedir.	1
B.2 İçerik ile ilgili olumsuz görüşler	
B.2.1 Öğrenci düzeylerine uygun değildir	23
B.2.2 Öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik düzeylerine uygun değildir	22
B.2.3 Günlük hayatta kullanılmıyor	20
B.2.4 Öğrenme ilkelerine aykırıdır	13
B.2.5 Somut değildir	13
B.2.6 Dilimizde kullanılan İngilizce kökenli kelimeler günlük kullanımdan uzaktır	13
B.2.7 Öğrenciler kelimelerin telaffuz ve yazılışında güçlükler yaşıyor	12

B.2.8 Yeterince zengin değildir	10
B.3 İçerik ile ilgili öneriler	
B.3.1 İçerik daha da somutlaştırılmalı	5
B.3.2 İçerik sunulurken görsel ve işitsel materyallere daha çok ağırlık verilmesi gerekir	3
B.3.3 İçeriği somutlaştırmak için drama yönteminden yararlanılmalı	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, *içerik* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri (f=16) içeriğin kazanımlara, öğrenci düzeyine (f=15) ve öğrenme ilkelerine (f=14) uygun olduğu yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Yine birkaç katılımcı (f=8) içeriğin yeterince somut ve ilgi çekici (f=4) olduğunu belirtmiş, dilimizde kullanılan İngilizce kökenli kelimelerin ilk ünitede verilmesini olumlu olduğunu (f=3) ve içeriğin günlük hayatta kullanıldığı (f=1) bildirmişleridir. Programda öğrenciye kazandırılması öngörülen içerik hakkında olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenlerin fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısına yakını içeriğin öğrencilerin düzeylerine (f=23), sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun olmadığını (f=22) ve pratikte kullanılmadığını (f=20) belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, içeriğin öğrenme ilkelerine aykırı olduğun (f=13) ve somut olmadığını (f=13) belirtmişlerdir. Ayrıca dilimizde kullanılan ve öğrencilerin ilgisini çekmesi amacıyla içerikte yer verilen İngilizce kökenli kelimelerin günlük kullanımdan uzak olduğunu (f=13), öğrencilerin kelimelerin telaffuz ve yazılışında güçlükler yaşadığı (f=12), içeriğin yeterince zengin olmadığı (f=10) ve içerik hazırlanırken bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığını (f=8) belirten katılımcılar da vardır. Katılımcıların küçük bir kısmı ise içeriğin daha da somutlaştırılması (f=5), görsel ve işitsel materyallere daha çok ağırlık verilmesi (f=3) ve içeriği somutlaştırmak için drama yönteminden yararlanılması gerekliliğini (f=1) ifade etmişlerdir.

Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik ile ilgili olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"İçerik somutlaştırılmış kavramlardan oluşuyor. Öğrencilerin ilgisini çekecek konular, görsel desteklerle ilişkilendirildiği için heyecan uyandırıyor"(Öğretmen18).

"Eğitim programının içeriği profesyonel bir şekilde hazırlandığı için öğrenci düzeyine ve öğrenme ilkelerine uygundur. Öğrencilerde yeteri kadar motivasyon oluşturulduğu takdirde öğreticilik boyutunun yüksek ve kazanımların kazandırılabilir olduğunu düşünüyorum" (Öğretmen 30).

"Kazandırılması amaçlanan içerik öğrenci düzeyine uygun ve programdaki kazanımların büyük bir bölümü öğrencinin hazır bulunuşluğuna hitap ettiği için büyük ölçüde başarı sağlanabilir" (Öğretmen 40).

"Programın içeriğinde o yaş grubu öğrencilerinin somut bilişsel seviyesine göre animasyonlar ve sesli sözlüklerle zenginleştirilme yapılmış" (Öğretmen 19).

"İkinci sınıfların 4 ve 5. sınıflardan daha çabuk öğrendiği üniteler de oldu. Öngörülen içerik öğrenci seviyesine, kazanımlara ve bilinenden bilinmeyene ilkesine uygundur. Mesela birinci ünitenin İngilizceden Türkçeye girmiş kelimelerle başlıyor olması çocuklarda "Ben İngilizce biliyormuşum" algısı oluşturuyor. Bu da çocukların öğrenme sürecine dair algılarını pozitif yönde etkiliyor" (Öğretmen 13).

Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik ile ilgili olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Program genel olarak biraz karmaşık işlenmiş. Bazı üniteler özelden genele işlenmişken bazıları da genelden özele işlenmiş. Bunun dışında benim fikrime göre programdaki en önemli sorun programın hayata yakınlığı ilkesine aykırı olması" (Öğretmen 1).

"İçerik olarak program öğrenci seviyesine uygun görünse de kitapta çocukların hiç tanımadığı bugüne kadar görmediği eşya, hayvan vs isimleri verilmiş. Xylaphone, kimono, İtalya haritası gibi çocukların hiç tanımadığı kavramlar var. Ayrıca verilen cümle kalıpları da öğrenciler için oldukça ağır. Her adımda tek konu öğretimiyle ilgili ilke kesinlikle uygulanmamış. Bu durum çocuklar için büyük karmaşa yaratıyor" (Öğretmen 11).

"Kitaptaki bazı konu ve kavramlar yeterince somutlaştırılmamış. Basit gramer kalıpları öğrencilerin zihninde somutlaştırılamıyor. Kitaptaki bazı etkinlikler normal düz yazı ile yazılırken çocukların el yazısı kullanmaları nedeniyle sıkıntılar yaşanıyor"(Öğretmen 31).

"İçerik bu anlamda çeşitlilik gösteriyor. Ancak şunu söylemek mümkün ki öğrencinin çok hızlı kavrayacağı kabulü üzerine oluşturulmuş bir içerik var ve bu anlamda eksik kalıyor. Hitap ettiği hedef kitlenin hazır bulunuşluk düzeyini neredeyse birbiri ile aynı kabul ediyor. Köyde yaşayan bir öğrencinin yaşantısında karşılaşmadığı birçok kavram içerikte mevcut" (Öğretmen 45).

Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"İçerikte daha çok kelime temelinde öğretimler hedeflenmiştir. Bu yüzden öğrencinin bilişsel gelişimine uygun somutlaştırmayı drama yöntemi kullanılarak aktarmak mümkün olabilir" (Öğretmen 1).

4.3. Etkinlik Boyutuna Ait Bulgular

3. Alt Amaç: Programda uygulanması öngörülen etkinliklerin uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması öngörülen etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: "Etkinlik" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular

C. Etkinlikler	Frekans (f=50)
C.1 Etkinliklere ilişkin olumlu görüşler	
C.1.1 Ders etkinlik temelli olduğu için ilgi çekicidir	17
C.1.2 Oyun ve şarkı etkinlikleri gerçekleştirilebilir niteliktedir	15
C.1.3 Etkinlikler gerçekleştirilebilir niteliktedir	8
C.1.4 Hikâye ve çizgi film etkinlikleri gerçekleştirilebilecek niteliktedir	8
C.1.5 Drama etkinliklerini gerçekleştirebiliyorum	6
C.1.6 Kes-yapıştır etkinlikleri öğrenci seviyelerine uygundur	1
C.2 Etkinliklere ilişkin olumsuz görüşler	

C.2.1 Oyun ve şarkılarla, etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	20
C.2.2 Donanım eksikliği ve fiziki yapı yetersizliği etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.	18
C.2.3 Ders süresi etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli değil	17
C.2.4 Programda Uygulanması öngörülen etkinlikler yetersiz olduğu için alternatif etkinlikler kullanıyorum	15
C.2.5 Etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	13
C.2.6 Etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerindedir	12
C.2.7 Çizgi film ve hikâyelerle etkinlikler gerçekleştirilebilir nitelikte değil	11
C.2.8 Tüm öğrencileri aktif kılamıyorum	9
C.2.9 Bazı etkinlikler öğrencilerin seviyelerine uygun değil	8
C.2.10 Drama etkinliklerini gerçekleştiremiyorum	6
C.2.11 Yazma etkinlikleri olmadığından kalıcılık sağlanamıyor	5
C.2.12 Öğrencilerin çok hareketli olması sınıf yönetimini zorlaştırıyor	4
C.2.13 Uygulanması öngörülen şarkı etkinlikleri öğrenci düzeyine uygun değil	4
C.2.14 Programı uygularken öğrenci seviyesine inmekte sıkıntı yaşıyorum	2
C.2.15 Çağdaş öğretim yöntemlerini kullanamıyorum	2
C.2.16 Dinleme etkinlikleri etkili bir şekilde yapılamıyor	2
C.2.17 Etkinlikleri gerçekleştirme sınıf seviyelerine göre değişkenlik gösteriyor	1
C.2.18 Eğik el yazısı kullanan öğrenciler düz yazı etkinliklerinde zorlanıyor	1
C.2.19 Öğrencilerin dikkat süreleri çok kısadır	1

C.3 Etkinliklere ilişkin öneri(ler)

C.3.1 Kazanımları öğrencilere kazandırmak için sınıf öğretmenleriyle işbirliği içinde olmanın yararlı olacağını düşünüyorum	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi *etkinlikler* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yaklaşık üçte biri (f=17) dersin etkinlik temelli olduğu için ilgi çekici, oyun ve şarkılarla etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu (f=15) yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Yine birkaç katılımcı genel olarak etkinliklerin (f=8), hikâye ve çizgi film

etkinliklerinin (f=8), drama etkinliklerinin gerçekleştirilebilir nitelikte (f=6) ve kes-yapıştır etkinliklerinin öğrenci seviyelerine uygun olduğu (f=1) yönünde görüş bildirmişleridir. Tablo 5 incelendiğinde etkinlikler ile ilgili katılımcıların daha çok olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların yarısından az bir kısmı (f=20) oyun ve şarkılarla yapılan etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını, donanım eksikliği ve fiziki yapı yetersizliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediğini (f=18) belirtmişlerdir. Yine katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri ders süresinin etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığını (f=17) ve programda uygulanması öngörülen etkinliklerin yetersiz olmasından dolayı alternatif etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir (f=15). Bazı katılımcılar ise etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı (f=13), etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu (f=12), çizgi film ve hikâyelerle etkinliklerin gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığı (f=11), ders esmasında tüm öğrencileri aktif kılamadığı (f=9), bazı etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı (f=8) ve drama etkinliklerini gerçekleştiremedikleri yönünde (f=6), olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların az bir kısmı yazma etkinlikleri olmadığından kalıcılık sağlanamadığı (f=5), öğrencilerin yaşları itibariyle çok hareketli olmasının sınıf yönetimini zorlaştırdığı (f=4), derste uygulanması öngörülen şarkı etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygun olmadığı (f=4), programı uygularken öğrenci seviyelerine inmekte sıkıntı yaşadıkları (f=2), fiziki şartlar sebebiyle öğretim yöntemlerini kullanamadıkları (f=2), dinleme etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri (f=2), etkinlikleri gerçekleştirebilme düzeyinin sınıf seviyelerine göre değişkenlik gösterdiği (f=1), eğik el yazısı kullanan öğrenciler düz yazı etkinliklerinde zorlandığı (f=1) ve öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması sebebiyle, öğrencilerin derse odaklanmalarının güçleştiği (f=1) yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcı ise kazanımları öğrencilere kazandırmak için sınıf öğretmenleriyle koordinasyon içinde olmanın yararlı olacağını belirterek etkinlik boyutuna farklı bir öneri getirmiştir.

Programda uygulanması öngörülen etkinlikler ile ilgili olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Öğrencilerin yaşı ve düzeyi dikkate alındığında bu tür eğlenceli ve etkin aktiviteler öğrenme üzerinde çok büyük bir role sahip olduğundan kolayca görülebilir. Çünkü öğrenciler derse bir öğrenme ortamı olarak değil de oyunlar oynayacakları, şarkılar söyleyecekleri rahat ve daha tercih edilebilir bir ortam olarak bakıyorlar ve

İngilizce dersine duyulan antipati hiç yerleşmemiş oluyor. Öğrencilerin zihinlerinde. Bu bile başlı başına çok yeterli bir sonuç. İleriki senelerde diğer dersler gibi sevecekleri bir ders olma imkânı oluyor" (Öğretmen 40).

"Ekinlikler gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu düşünüyorum. Çünkü içeriğin öğrencilere çok renkli ve duyuşsal gelişimlerini destekleyici nitelikte sunulmuş olduğunu düşünüyorum" (Öğretmen 43).

Programda uygulanması öngörülen etkinlikler ile ilgili olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Sadece kes-yapıştır etkinliklerinde sınıfta uygulama açısından sıkıntı yaşanmıyor, ancak onun için bile çoğu materyali kendimiz hazırlıyoruz. Şarkıları kendi telefonuma yükleyip yeterli süre olması halinde hoparlöre takıp dinletiyorum. Şarkı dışında diğer etkinlikleri gerek materyal ve donanım, gerekse süre eksikliği sebebiyle gerçekleştiremiyoruz" (Öğretmen 11).

"Kılavuz kitaplarında belirtilen oyun, drama, çizgi film vb. etkinliklerin CD ve internet ortamı üzerinden yapılması gerektiği belirtiliyor. Ama çoğu okulumuzda olduğu gibi altyapı eksikliği ve bize gönderilmeyen CD'lerden çocuklara dersi anlatmamız gerekiyor. Bize verilen kılavuz kitabı ve ders kitabından öğrencilere sihirbazlık yapıp bu dersi işlenmesi söylenmektedir" (Öğretmen 38).

"Gerçekleştirilebilir nitelikte değil. Çünkü sınıf mevcutları çok fazla. Sınıflar 45-50 kişilik ve bu yüzden oyun sırasında sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük çekiyorum" (Öğretmen 34).

4.4. Donanım Boyutuna Ait Bulgular

4. Alt Amaç: Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için mevcut donanım ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için donanımlardan (*bilgisayar, projeksiyon, TV, video vb.)* etkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: "Donanım" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular

D. Donanım	Frekans (f=50)
D.1 Etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli donanıma sahip değilim	*31*
D.2 Etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli donanıma sahibim	*8*

Tablo 6' da görüldüğü gibi *donanım* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yarısından fazlası (f=31) yeterli donanım olmadığı için ders sürecinin verimli bir şekilde geçmediğini belirterek donanım konusunda olumsuz görüş belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların küçük bir kısmı olumlu görüş bildirerek okulun donanım açısından yeterli seviyede olduğunu ve donanımlardan etkin bir şekilde yararlanabildiğini (f=8) vurgulamıştır.

Okuldaki donanımın, etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmadığını ifade eden bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Donanım olarak sınıfta projeksiyon cihazı, bilgisayar, tv vs bulunmamakta bu yüzden çocuklarda kalıcı öğrenme sağlayacak görsel ve işitsel aktiviteler yapamıyoruz" (Öğretmen 12).

"Köy okulu olduğumuzdan çoğu imkânlardan mahrum kalmaktayız. Kendi şahsi bilgisayarımı getiriyorum ama internetten indirdiğim şarkıların sesi düzgün çıkmadığından hiçbir şey anlaşılmıyor. O yüzden sadece ders kitabına bağlı kalmak zorunda kalıyoruz" (Öğretmen 38).

"Kitabın sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel olmaması, kitabın uygulanması için gerekli materyal, donanım ve fiziki imkânların olmaması, bu da birçok aktivitenin ya atlanmasına ya da değiştirilmesine neden oluyor" (Öğretmen 39)

Okuldaki donanımın, etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olduğunu ifade eden bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Okulumuz donanım, fiziki mekân ve materyaller açısından oldukça zengindir" (Öğretmen 33).

"Sınıf ortamımız ve araç-gereçler yeterli" (Öğretmen 15).

4.5. Fiziki Yapı Boyutuna Ait Bulgular

5. Alt Amaç: Etkinliklerin gerçekleştirildiği fiziki mekân ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için fiziki mekândan (sınıf, laboratuar, drama salonu, vb.), *e*tkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: *"Fiziki Mekân" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular*

E. Fiziki Mekân	Frekans (f=50)
E.1 Fiziki yapı ile ilgili olumlu görüşler	
E.1.1 Fiziksel yapı kazanımları gerçekleştirmeye uygundur	5
E.1.2 Etkinliklerin gerçekleştirilebildiği ayrı bir sınıf mevcuttur	2
E.2 Fiziki yapı ile ilgili olumsuz görüşler	
E.2.1 Sınıf mevcutlarının fazlalığı öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	28
E.2.2 Fiziki yapı, etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun değil	23
E.2.3 Etkinliklerin gerçekleştirip muhafaza edebileceğimiz ayrı bir sınıfımız yok	21
E.2.4 Elektrik ve internet kesintileri öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	6

Tablo 7'de görüldüğü gibi *fiziki mekân* temasında bulunan kodlamalarda, birkaç katılımcı okulun fiziksel yapısının kazanımları gerçekleştirmeye uygun olduğu (f=5) ve etkinliklerin gerçekleştirilebildiği ayrı bir sınıfa sahip oldukları (f=2) yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların yarısından çoğu sınıf mevcutları fazlalığının öğrenmeyi olumsuz etkilediği (f=28), yarısına yakını fiziki yapının etkinlikleri gerçekleştirmeye uygun olmadığı (f=23) ve etkinliklerin gerçekleştirip muhafaza edilebildiği ayrı bir sınıfın olmadığı (f=21) , birkaç katılımcı ise elektrik ve internet

kesintilerinin öğrenmeyi olumsuz etkilediği (f=6) yönünde olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Okuldaki fiziki yapı ile ilgili olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Bu yıl çalıştığım okulda kendime ait bir İngilizce dersliğine sahip olduğum ve sınıfımda sabit bir projeksiyon ve görsel materyaller (posterler, el yapımı materyaller vs) bulunduğu için fiziksel şartlar açısından herhangi bir sorun yaşamıyorum" (Öğretmen 13).

"İkinci sınıf İngilizce dersi kesinlikle sınıfta tahtadakileri defterine yaz mantığıyla işlenebilecek bir ders değil. Muhakkak laboratuarda işlenmeli. Her okul buna uygun değil. Kendi okulumda laboratuarı aktif olarak kullanma şansım var" (Öğretmen 21).

Okuldaki fiziki yapı ile ilgili olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Maalesef okulların fiziki koşullarını insani ihtiyaçlarını azami biçimde karşılamaktan dahi uzakken teknolojik imkânların etkin bir biçimde kullanılması çok uzak geliyor bizlere. Özellikle bilgisayar teknolojisi ve türevlerinin ve yine internetin kullanımı çok sınırlı" (Öğretmen 45).

"İstenen ders etkinliği fiziki şartların olmamasından kaynaklı sadece sınıf etkinlikleri olarak devam etmektedir. Okulumuzda fen laboratuarını dönüşümlü olarak ayda bir sıra gelecek şekilde kullanabiliyoruz. Fiziki şartlar çok yetersiz" (Öğretmen 26).

"Dersler farklı sınıflarda yapıldığı için söz konusu donanımların (bilgisayar, projeksiyon) kullanılması çok zaman almaktadır. Bu donanımların kurulumunun yapılması ve kullanıma hazır hale getirilmesi ders süresinden çalmaktadır" (Öğretmen 30).

4.6. Materyal Boyutuna Ait Bulgular

6. Alt Amaç: Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılan materyal ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için materyallerden *(ders kitabı, cd, resim ve*

grafikler, levhalar, gerçek eşya ve modeller, vb.) etkin bir şekilde yararlanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: *"Materyal" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular*

F. Materyal	Frekans (f=50)
F.1 Materyal kullanımı ile ilgili olumlu görüşler	
F.1.2 Ders kitabından yeterince faydalanıyorum	6
F.1.3 Materyaller kullanılabilir durumda	6
F.2 Materyal kullanımı ile ilgili olumsuz görüşler	
F.2.1 Öngörülen öğrenme etkinlikleri için materyaller yetersiz	38
F.2.2 Ders kitabı içerik olarak yetersiz	22
F.2.3 Öngörülen yazılı-görsel kaynaklar yetersiz olduğundan ek kaynak kullanıyorum	16
F.2.4 Ders kitabı gelmedi ya da eksik geldi	8
F.2.5 Ders kitaplarını kullan(a)mıyorum	5
F.2.6 Materyal eksikliği nedeniyle alternatif materyallerle içeriği somutlaştırmaya çalışıyorum	5
F.2.7 Ders kitabında yönerge eksikliği var	4
F.2.8 Kullanılması öngörülen materyaller öğrenci seviyelerine uygun değil	3
F.3 Materyal kullanımı ile ilgili öneri(ler)	
F.3.1 Ders kitabı faydalı fakat daha da zenginleştirilmeli	**4**

Tablo 8' da görüldüğü gibi materyaller ile ilgili olumlu görüş bildiren az sayıda katılımcı vardır. Buna göre 6 katılımcı ders kitabından yeterince faydalandıklarını ve materyallerin kullanılabilir durumda olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise ders kitabının faydalı olduğunu fakat içerik yönünden daha da zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine *materyal* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yarısından çoğu (f=38) öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek kullanılması öngörülen materyallerin yetersiz olduğu, yarısına yakını ise ders kitabının içerik olarak yetersiz olduğu (f=22)

yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri ise öngörülen yazılı-görsel kaynakların yetersiz olması sebebiyle ek kaynak kullandıklarını (f=16), birkaç katılımcı ise MEB'in göndermesi gereken öğretmen kılavuz ve öğrenci ders kitaplarının kendilerine ulaşmadığını ya da gönderilenlerin sayı olarak eksik geldiğini (f=8), az sayıda katılımcı ise, ders kitaplarını içeriğinin nitelikli olmaması nedeniyle kullanamadıklarını (f=5) belirtmişlerdir. Yine aynı sayıda katılımcı materyal eksikliği nedeniyle alternatif materyallerle içeriği somutlaştırmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Yine az sayıda katılımcı ders kitabında yönerge eksikliği olduğu (f=4), kullanılması öngörülen materyallerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı (f=3) yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Okulda kullanılması öngörülen materyal ile ilgili olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Fun with Teddy ders kitabını çok faydalı bulmuyorum" (Öğretmen 13).

"Sınıf ortamında ders kitabı, yardımcı kitap, flashcards, bilgisayar, resim vb. materyal ve donanımlar kullanıyorum" (Öğretmen 1).

"Ek materyaller de öğrencilerle birlikte hazırlanmaktadır. Öncelikle ders kitabı, ek kaynaklar, projeksiyon ve falshcardlar kullandığım donanım ve materyallerdir"(Öğretmen 3).

Okulda kullanılması öngörülen materyal ile ilgili olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Ayrıca kılavuz kitap ve CD'leri elime geçmediği için öğrenci kitabını ve internetten kendi imkânlarımla edindiğim ses dosyalarını kullanıyorum" (Öğretmen 41).

"Sınıflarda tahta ve tebeşir dışında materyalimiz yok. Şarkıları dinletebilmek için bile kendi bilgisayar ve telefonumu kullanmak zorunda kalıyorum" (Öğretmen 11).

"Kitabın sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel olmaması, kitabın uygulanması için gerekli materyal, donanım ve fiziki imkânların olmaması, bu da birçok aktivitenin ya atlanmasına ya da değiştirilmesine neden oluyor" (Öğretmen 39).

Öğretmen kitabı ve CD ler gönderilmedi. Öğrenci kitaplarından çıkarım yaparak ders işliyorum. Ses dosyalarını internette güçlükle bulabildim. Eğer bu dosyaların

transkriptleri kitabın arkasında olsaydı kendim okumaya çalışabilirdim. Her öğretmenin çaba sarf ederek bu dosyaları arayacağı meçhul olduğu için transkriptlerin kitaba dâhil edilmesi gerekir (Öğretmen 41).

Okulda kullanılması öngörülen materyal ile ilgili önerilerde bulunan bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Ders kitabını genel olarak yeterli buluyorum fakat daha fazla zenginleştirilebilir"(Öğretmen 15).

"Ders kitabındaki resimler daha canlı renklerde olmalı, şarkılar çok uzun, materyal sıkıntısı çok var. Verilen flash cardlar yetersiz kalıcı öğrenmeyi sağlamıyor" (Öğretmen 26).

4.7. Programda Kullanılması Öngörülen Ölçme Değerlendirme Boyutuna Ait Bulgular

7. Alt Amaç: İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması önerilen alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulanması öngörülen değerlendirme etkinliklerini (Portfolyo değerlendirme, proje, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlem ve değerlendirmeleri, vb.) etkin bir şekilde kullanabilme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9: "Ölçme ve Değerlendirme" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular

G. Ölçme ve Değerlendirme	**Frekans (f=50)**
G.1 Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden uygulanabilir olanlar	
G.1.1 Öğretmen gözlem tekniğini kullanırım	41
G.1.2 Proje değerlendirme tekniğini kullanırım	15
G.1.3 Portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme tekniğini kullanırım	13
G.1.4 Performans değerlendirme tekniğini kullanırım	10
G.1.5 Kâğıt kalem sınavları yaparım	5
G.1.6 Öz, akran değerlendirme tekniğini kullanırım.	5
G.2 Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasıyla ortaya çıkan problemler	
G.2.1 Kâğıt kalem sınavları uygulamıyorum-uygulanabilir durumda değil	17
G.2.2 Sağlıklı değerlendirme etkinliği yapılamıyor	15
G.2.3 Öz-akran değerlendirme uygulamıyorum-uygulanabilir durumda değil	12
G.2.4 Portfolyo değerlendirme uygulamıyorum-uygulanabilir durumda değil	8
G.2.5 Proje uygulamıyorum-uygulanabilir durumda değil	5
G.2.6 Bu yaştaki öğrenciler(i) değerlendirmiyorum-değerlendirilmemeli	4
G.2.7 Performans değerlendirme uygulamıyorum-uygulanabilir durumda değil	3
G.2.8 Öğrenci sayısı fazla olduğundan, daha sağlıklı değerlendirme yapabilmek için sınıf öğretmenlerinin görüşünü alıyorum.	1

Tablo 9'da görüldüğü gibi *ölçme ve değerlendirme* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların tamamına yakını alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden öğretmen gözlem tekniğini (f=41), yaklaşık üçte biri ise (f=15) proje tekniğini uyguladığını belirtmiştir. Yine katılımcıların bir kısmının portfolyo (f=13) ve performans (f=10) değerlendirme tekniklerini kullandıklarını görmekteyiz. Katılımcıların

küçük bir kısmı ise, kâğıt kalem sınavları (f=5) ve öz, akran değerlendirme tekniklerini (f=5) kullandıklarını belirtmişlerdir. Programda öngörülen, ölçme-değerlendirme tekniklerinin yanı sıra bu tekniklerin uygulanmasında problem yaşayan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri (f=17) öğrencilerin gelişim özellikleri sebebiyle kâğıt kalem sınavları uygulayamadıklarını ya da bu sınavların uygulanabilir durumda olmadığını, yine katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri (f=15), sağlıklı değerlendirme etkinliği yapamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise, öz-akran değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını (f=12), yine portfolyo değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını söylemişlerdir. Az sayıda katılımcı ise (f=5), proje değerlendirme tekniğini uygulayamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını, bu yaş grubu (6-7 yaş) öğrencileri değerlendirmediğini ya da bu yaş grubu öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiğini (f=4) performans değerlendirme tekniğini uygulamadıklarını ya da bu tekniğin uygulanabilir durumda olmadığını (f=3) belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise sınıf mevcutların fazla olması sebebiyle sağlıklı değerlendirme yapabilmek için öğrencileri daha iyi tanıyan sınıf öğretmeninin görüşünü aldığını (f=1) söylemiştir.

Uygulanması öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilir olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Değerlendirmeler daha çok öğretmen gözlemlerine dayanmaktadır. Diğer zümre öğretmenleriyle görüşerek proje çalışmaları da yapmaktayız. Ayrıca yazılı sınavları yerine test yöntemi de uygulamaktayım"(Öğretmen 10).

"Portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve öğretmen gözlemleri aracılığıyla değerlendirme yapıyorum. Çünkü dersin içeriği etkinlik yoğunluklu olduğu için çocukların sınıftaki davranışlarının gözlenmesi objektif ve etkili değerlendirme yapılmasını sağlıyor" (Öğretmen 12).

"Derserine girdiğim ikinci sınıf öğrencilerine yazılı sınavlar yapmadım. Genellikle çocuklara boyama, kesme, biçme veya kartlara resimler yapıştırma etkinlikleri veriyorum. Sınıf tarafından beğenilenleri duvara asıyorum. Projektör yardımıyla internet üzerinden eğlenceli oyunlar oynayarak ve soruları sınıfça beraber çözerek dersi anlatıyorum. ikinci

sınıflarda yazılı sınav mantığına karşıyım. Sınıflarda İngilizce dersi basit, tekdüze, anlatılamaz" (Öğretmen 21).

"Kalem kâğıt sınavları hariç (öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum) diğer tüm değerlendirme etkinliklerini kullanıyorum" (Öğretmen 9).

Uygulanması öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken problem yaşayan bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"*Bizden istenen bu gruplara performans ve proje etkinlikleri vermemiz. Bu etkinlikleri yapabilmemiz için hem yeterli zamanımız hem de ideal sayıda sınıf mevcutları gerekmektedir. Bu yüzden bunları yeterince gerçekleştiremiyoruz. Ve sağlıklı bir değerlendirme yapamıyoruz" (Öğretmen 1).*

"Sınıflarım çok kalabalık olduğu için portfolyo çalışması yapamıyorum. Öğrencilerin seviyeleri proje ödevi alabilecek yeterlilikte olmadığı için proje ödevi veremiyorum ayrıca kendi kendilerini de değerlendirebilecek düzeyde olmadıkları için öz ve akran değerlendirmesini de yapamıyorum. Yazılı sınav zaten yapılmıyor. Sadece ders içi durumları ve derse katılımlarına göre değerlendirme yapabiliyorum" (Öğretmen 14).

"Portfolyo oluşturmak bir yarar sağlamayacak, önceki ifadelerimde de kullandığım gibi kitap ve ders sayısı İngilizce öğrenimine uygun değildir. Kalem kâğıt sınavı veya performans değerlendirme yapılmadığından ders ortamında dönütler alabildiğimiz ölçüde ders içi performans notu veriyoruz" (Öğretmen 26).

"Programın değerlendirme etkinlikleri teorik olarak sıralanmış ancak bu değerlendirmeleri yapabilmemize olanak sağlayan materyaller ve değerlendirme cetvelleri sunulmamış, bu öğretmenden bekleniyor ancak öğretmen için çok zaman alıcı bir durum. Gözlem için rubrikler sunulabilir. Her ünite sonunda hazır değerlendirme formları ya da etkinlikler sunulmalı" (Öğretmen 50).

4.8. Program Uygulanırken Karşılaşılan Güçlüklere Ait Bulgular

8. Alt Amaç: Programı uygularken, öğretmenlerin, karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaşılan genel güçlüklere ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: "Karşılaşılan Güçlükler" Temasıyla İlgili Yapılan Kodlamaya İlişkin Bulgular

H. Karşılaşılan Güçlükler	**Frekans (f=50)**
H.1 Programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almadım	24
H.2 Program genel olarak öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun değil	14
H.3 Okuma yazma eksikliği öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	12
H.4 Türkçe doğru ve etkili bir biçimde kullanılmıyor	12
H.5 Dilin okunuş ve telaffuzunun farklı olması sorun yaratıyor	9
H.6 Duyuşsal olarak öğrenci seviyesine göre davranmakta zorlanıyorum	6
H.7 Yabancı dil öğrenciler tarafından yadırganıyor	5
H.8 Öğretmen motivasyonu kaynaklı güçlükler	4
H.9 Programın erken yaşlarda dil eğitimi açısından uygun olmaması	4
H.10 Q, *w*, *x* gibi harflerin kullanımından doğan problemler	4
H.11 Öğrenilenler tekrar edilmediğinden kalıcılığı sağlayamıyorum	2
H.12 Yazma etkinliği yapılması için veli baskısı	1
H.13 İngilizce ders olarak algılanmaması öğrenmeyi olumsuz etkiliyor	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi *karşılaşılan güçlükler* temasında bulunan kodlamalarda, katılımcıların yarısına yakını (f=24) yeni program ve uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim almadıklarını söylemiştir. Katılımcıların yaklaşık olarak üçte biri (f=14) ise programın genel olarak öğrencilerin sosyokültürel-ekonomik yapılarına uygun olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında bir kısım katılımcı (f=12) öğrencilerin okuma yazma becerilerinin eksikliği sebebiyle öğrenmenin olumsuz etkilendiğini, yine aynı sayıda katılımcı Türkçenin öğrenciler tarafından doğru ve etkili bir biçimde kullanılmaması sebebiyle öğrenmenin aksadığını, İngilizcenin telaffuz ve yazılışının farklı olmasının öğrenci açısından problem yarattığını ve öğrenmeyi güçleştirdiğini (f=9) belirtmişlerdir. Yine katılımcıların küçük bir kısmı ise (f=6) duyuşsal olarak öğrenci seviyesine göre davranmakta zorlandıklarını, İngilizcenin öğrenciler tarafından yadırgandığını (f=5), öğretmen motivasyonu kaynaklı güçlükler yaşandığını (f=4),

programın erken yaşlardaki öğrencilere uygun olmamasından kaynaklanan güçlükler yaşandığını (f=4), q, *w, x* gibi harflerin kullanımına bağlı olarak problemler yaşandığını (f=4), öğrenilenlerin tekrar edilmemesi sebebiyle kalıcılığı sağlanamadığını (f=2), yazma etkinliği yapılmasının öğrenmeyi sağlayacağı düşüncesinde olan velilerin bu etkinlik için öğretmenlere baskı yapmasından kaynaklı problem yaşandığını (f=1), İngilizce ders olarak algılanmaması sebebiyle öğrenmenin olumsuz yönde etkilendiğini (f=1) söylemişlerdir.

Program uygulanırken karşılaşılan güçlükler ile ilgili bazı öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

"Yeni programı uygularken yaşadığım en büyük problem sene başında bu çocukları neyi nasıl anlatacağımı bilmemem. Bunun için ne bir seminer ne de bir çalışma yapılmamıştır" (Öğretmen 21).

"Seminer verilmeyişi programı uygulamada güçlük yaratıyor. Öğrencilerinin ana dilinin Kürtçe oluşu ve İngilizce dersinin Türkçe olarak anlatılması çocukların anlamalarını zorlaştırıyor. Öğrencilerin sosyokültürel yapısı işleyişte zorluklara neden oluyor" (Öğretmen 22).

"Öğrencilerin kültürel nitelikleri yine dil öğrenimini engelleyici bir yapıda olabiliyor. Onun için bu bölgelerde uygulanan programlarda kültür öğesine önem veren bir program kurgulanmalıdır" (Öğretmen 50).

"Türkçe alfabede olmayıp İngilizce alfabede olan harfler öğretmekte zorluk yaşıyorum. Özellikle anadil eğitiminin önemli olduğu burada bir daha görülmekte ve iyi bir anadil eğitiminin ikinci bir dil öğrenmede pozitif transfer sağlayacağını düşünüyorum"(Öğretmen 48).

"Çocukların çoğu okuma-yazma ile ilgili problem yaşadığından yazılı materyaller neredeyse hiç faydalı olmuyor. Dinleme konusunda öğrenciler oldukça başarılı fakat okuma-yazma etkinliklerinde büyük sıkıntılar yaşıyorum (Öğretmen 11).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Öğrenciler küçülen dünya ile iletişimin ve büyüyen bilgiye ulaşımın yabancı dil bilerek sağlanabileceğinin, yabancı bir dil öğrenirken o dili kullanan farklı bir kültürü de öğrendiklerinin farkındalığı yaratılmalıdır. Öğrenciler bilgiye erişebilmenin, günceli takip edebilmenin, farklı kültürleri öğrenmenin heyecanını yaşamalıdır. Farklı kültürler ile iletişim kurabilmenin onlara farklı bakış açıları ve vizyon kazandıracağını, yaşamları boyunca farklı kapılar açacağını ve özellikle 21. Yüzyılda küreselleşen dünyada yabancı dilin iletişim için iyi eğitimli bir bireyde olması gereken en önemli donanımlardan birisi olduğunu bilmelidirler (Orhan, Günel ve Karadeniz, 2012). İngilizce bilme zorunluluğunun açık bir şekilde hissedildiği ülkemizde, eğitim programlarının bireylerin bu ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması için MEB bazı yenilikler getirmiştir. Bu bağlamda yeniden yapılandırdığı eğitim sistemi ile birlikte bu ihtiyacı gidermek için İlkokul İngilizce öğretim programını yeniden geliştirilip 2013/1014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf düzeyinde uygulamaya koymuştur.

Programda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen toplam 10 üniteye dağıtılmış 41 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 37'si bilişsel, 1'i duyuşsal ve 3'ü psikomotor becerileri ölçmeyi hedeflemektedir.

Araştırma sonucunda kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygunluğu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcı sayıları birbirine yakın olmakla birlikte, kazanımların psikomotor gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda olumlu görüş belirten katılımcıların sayısı olumsuz görüş bildirenlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde duyuşsal gelişim özelliklerine uygunluğu konusunda olumlu görüş belirten katılımcı sayısı olumsuz görüş bildirenlerden daha fazladır. Bayyurt (2012), erken yaştaki öğrencilere yönelik geliştirilecek bir programın en önemli özelliğinin öğrencilere konuların daha anlamlı ve bilişsel düzeylerine uygun bir biçimde aldıkları derslerle ilişkilendirilerek sunulması gerektiğini belirtmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014), yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin ikinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin İngilizce öğretimi için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü

kelime öğretimi ve yabancı dil öğretiminde küçük yaşların kritik dönemler olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonucun ortaya çıkma sebebi öğretmenlerin bilişsel gelişim düzeyini dar kapsamlı düşünerek sadece kelime öğretimi ile sınırlandırmaları olabilir. Halbuki programda bilişsel gelişim düzeyinde farklı davranışları edindirmeye yönelik 37 tane kazanım bulunmaktadır. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların, öğrencilerin erken yaşlarda okula başlamaları ya da okul öncesi eğitim almamaları nedeniyle okul olgunluğuna ulaşmamalarından kaynaklı öğrenme güçlüğü çekmelerinden dolayı bu fikirde oldukları düşünülebilir. Okul olgunluğu kavramı, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak okul eğitimini başaracak gelişimsel düzeye gelmesi ve okulda kendisinden istenileni başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olması anlamını ifade etmekte ve bir çocuktan diğerine değişen bir kavramdır (Ülkü, 2007; Yazıcı, 2002). Tutal (2013), yapmış olduğu araştırmada 6 ve üzeri yaş grubunda okula başlayan öğrencilerin erken yaşta okula başlayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırma ise Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılmış, yaşları 60-72 ay aralığında olan öğrencilerin okul olgunluğunu tam kazanamamış olduğu ve dolayısıyla öğrenme güçlüğü çektiği anlaşılmıştır. Worden ve Boettcher ise (1990), 2,5 ile 7,5 yaş aralığındaki çocukların alfabe bilgisi (harf hafızası, harflerin adlandırılması, harflerin yazımı, harflerin sesleriyle sembollerinin çağrışımı) edimlerini inceledikleri araştırmada çocukların yaşları ile alfabe bilgisi edimleri arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitimde öğrencilere olgunluk kazandırma her zaman öğretmenlerin önemli bir hedefi olmuştur (Hamalainen, 1951). İlkokula geçen öğrenciler için de okul öncesi eğitim bu olgunluğun sağlanmasında önemli yer tutmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda öğrencilerin okul öncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları ve okul öncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okul olgunluğu üzerinde dolayısıyla okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri de dâhil, bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Bulut, 2010; Çelenk, 2008; Damarlı Oçak, 2007; Esaspehlivan, 2006; Küçük, 2006; Tutal, 2013; Yangın, 2009; Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç, 2008, Yazıcı, 2002). Ayrıca Ekizoğlu ve Ekizoğlu (2008)' nun yaptığı araştırma sonucunda erken yaşlarda yabancı dil farkındalık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine Bozavlı (2015) ve Yıldıran ve Tanrıseven (2015)'in yapmış oldukları

araştırmalarda, küçük yaştaki öğrenenlerin öğrenmeye karşı ilgili ve istekli oldukları sonucu çıkmıştır. Tutal (2013)'ın Diyarbakır ilinde yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %56,25'inin okul öncesi eğitim almadığını dolayısıyla son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması faaliyetlerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar olumsuz görüş belirten katılımcıların beyanları ile paralellik göstermektedir. Cihan ve Gürlen (2009) ise yapmış oldukları bir araştırmada, araştırma bulgularının aksine hedef ifadelerin öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubu ile gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğuna ilişkin bulgular bulunmuştur. Bu durumun nedeni ise, söz konusu araştırmadaki öğrenci grubunun beşinci sınıf seviyesinde olduğu ve ikinci sınıf seviyesine göre bilişsel gelişim açısından daha ileri seviyede bulunmaları olabilir.

Gömleksiz (2003)'e göre öğrenme ortamında genellikle bilişsel alana ağırlık verildiği, ortaya çıkan sorunların da çoğunlukla bilişsel boyut göz önüne alınarak çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Oysa duyuşsal özellikler öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin kazanımların duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olduğu konusunda daha fazla görüş bildirmesi programın uygulanabilirliği açısından önemli bir bulgu teşkil etmektedir. Programın asıl hedefinin, öğrencilere temel düzey bir dil eğitimi vermek yerine, öğrencilerde İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, ortaya çıkan bulgular programın bu açıdan hedefe çok da uzak olmadığı söylenebilir. Kazanımların genel olarak, öğrencinin ilgisini çeken etkinliklerden oluşması nedeniyle öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir. Kutluca, Çatlıoğlu, Birgün, Aydın ve Butakın'ın (2009) araştırmasına göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin geliştirilen etkinliklere ve etkinliklerle gerçekleştirilen öğretime ilişkin olarak olumlu görüş içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Büyükduman (2005) da birinci kademe İngilizce dersi öğretim programını değerlendirdiği bir araştırmasında öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirdiği ve dili severek öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırma bulgularına benzer bir sonuca ulaşarak programın duyuşsal olarak başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirel (2011)'e göre başarı, program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür. Dolayısıyla öğrencinin derste başarılı olması o dersi öğrenmeye ne kadar istekli olduğuna bağlıdır. Yabancı dil eğitimini için yaş faktörünün etkili bir değişken olduğu ama tek başına yeterli olmayacağını belirten Stefánsson (2013), özellikle de öğrenci motivasyonunun yaştan daha önemli bir faktör olduğu görüşündedir. Yapılan araştırmalar

derse karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları yönündedir (Anbarlı Kırkız, 2010; Kazazoğlu, 2013; Selçuk, 1997). Diğer taraftan Arı (2014)' nın ilköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, kazanımlarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kazanımların psikomotor gelişim özelliklerine uygun olduğu konusunda fazla görüş bildirmesi, programın ince kas becerileri gerektiren kazanımlara yer vermemesi olabilir. Nitekim sınıf ortamında gösterip söyleme ve temel, kes – yapıştır, boyama vb. etkinlileri içeren kazanımlar öğrencilerin yaşları itibarı ile kapasitelerini zorlayıcı nitelikte değildir (MEB, 2007).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin programda öngörülen içerik hakkındaki görüşlerinin olumsuz olması dikkat çekici niteliktedir. Öğretmenler programda öngörülen içeriğin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin içeriğin öğrenci gelişim özelliklerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmelerinin nedeni özellikle ilk ünitede verilen bazı kavramların (kimono, İtalya haritası, ksilafon, greyfurt, brokoli, zebra), öğrenci günlük yaşamı içinde yer almaması ve günlük kullanımdan uzak olması olabilir. Ayrıca işlem öncesi dönemden somut işlemler öncesine geçiş döneminde bulunan öğrencilerin üçüncü ünitede yer alan emir cümleciklerinde yer alan soyut ifadeleri (sit down, stand up, open ,close) ve dördüncü ünitede yer alan bazı gramer kalıplarını (how many, how much, can) kavramada zorlanmaları katılımcıların bu yönde görüş bildirmelerine sebep olabilir. Alkan ve Aslan (2015), Yıldıran ve Tanrıseven (2015) yapmış oldukları araştırmalarda içerikle ilgili olarak katılımcıların, MEB'in okullara gönderdiği ders kitaplarının, programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Seçkin (2011) de bir araştırmasında programın içerik öğesinin tutarlılık ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından eksiklikler ve bazı bölümlerin karmaşık yapıda olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına benzer bir sonuç ta Ceyhan ve Peçenek (2010)' in yapmış oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmada programda yer alan konuların ve dilbilgisi yapılarının gereğinden fazla ve öğrenci düzeyinin üstünde olduğu, ayrıca metinlerin söz varlığı ve konu açısından öğrenci düzeyine ve ilgisine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2014) da altıncı sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği bir araştırmasında aynı sonuca ulaşmış ve içeriğin sadeleşmesi ve içeriğin gereksiz ayrıntılardan arındırılması

gerektiği sonucuna varmıştır. Yine Er (2006) dördüncü sınıf programını değerlendirdiği araştırmasında içerikte gereksiz bilgi ve ayrıntı olduğu, içeriğin sadeleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. TTKB (2013)'nın yayınladığı çerçeve programa göre ikinci sınıf ders programında öngörülen içerik yapısında gerek sözcük gerekse yapı çeşitleri en az seviyede tutulmuştur. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi, öğrencilere yaptırılan etkinliklerle İngilizceyi sevdirerek motivasyonlarını ve dile olan ilgilerini arttırmaktır. İkincisi ise, içerikten çok iletişime ağırlık vermektir. Üniteler arasında geçiş akıcı olmalıdır. Her ne kadar sırayla gidilecek olsa da bir sonraki ünite önceki ünitede öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece birbirlerine entegre edilmelidir. Bayyurt (2012)'a göre 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim kapsamında hazırlanacak olan ikinci sınıflara yönelik İngilizce programında yer alacak konu başlıkları diğer derslerde yer alan konular arasından seçilmelidir. Yabancı dilin anadili ile birlikte paralel olarak gelişen gerekli kavramsal ve dilsel gelişimleri dâhilinde anlamlı bir şekilde öğretilip öğrenilebilmesi için kavramların öğrencilere öğretilmeden en az bir hafta önce diğer derslerde işlenmiş olması gerekir.

Araştırma bulgularına göre içeriğin öğrenci gelişim özelliklerine uygun olduğu yönünde öğretmen görüşlerinin olduğu da görülmektedir. Bu konuda olumlu ve olumsuz görüşlerin varlığının nedeni içeriğin konudan konuya farklılık göstermesi olabilir. Çerçeve programda içeriğin genellikle somut ve öğrenci gelişim özelliklerine uygun kavramlar içermekte olduğu belirtilmektedir. Ancak bazı bölümlerde öğrencilerin günlük yaşantısında yer tutmayan kavramların bulunması öğrenme sürecinde sıkıntılar doğurmaktadır. Güneş (2009)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğrencilerin zaman zaman ünitelerde karşılaştıkları terimleri daha önceden bilmediklerinden sorunlar yaşanabildiği belirtilmektedir. Cihan ve Gürlen (2009) ve Sak (2008)'ın yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre program içeriğinde eksiklikler olmasına rağmen genel anlamda hedeflerle tutarlı ve öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yarısına yakını içeriğin esnek olmadığı ve ülke genelindeki tüm okullarda aynı içeriğin kullanılmasının mümkün olamayacağı yönünde görüş belirtmiştir. Çünkü farklı sosyal çevrelerde büyümüş öğrencilerin önkoşul öğrenme düzeyleri de farklılık göstermektedir. Demirel (2011)'e göre ön öğrenmeler yeni öğrenileceklere temel oluşturmalıdır. İçerik önkoşul ilkesi çerçevesinde bir sıraya konmalı ve öğrencinin içeriği anlamlandırması sağlanmalıdır (Demirel, 2011). Dolayısıyla programın içeriği bu açıdan

öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlardan biri olarak görülebilir. Aile ve diğer sosyal çevrelerin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ilişkin birçok araştırma mevcuttur. Buna göre sosyoekonomik düzeyi yüksek yerleşim bölgelerinde yaşayan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Arıcı, 2007; Dede, Aydoğdu, Bursal, 2011; Engin, Özen, Bayoğlu, 2009; Gelbal, 2008; Metin, 2013; Uzun ve Sağlam, 2005). Şekerci (2000)'ye göre okul öğrenciye toplumsal ve kültürel birikim kazandırmada önemli bir basamaktır. Ancak etkin bir öğrenme için, önkoşul öğrenmelerin ve hazırbulunuşluk düzeyinin belli bir olgunluğa erişmiş olması gerekir. Bu tespitler ışığında, köydeki öğrencinin okula gelmeden önceki birikiminin çoğu zaman hazır bulunuşluk için yeterli olmadığı görülmektedir. Şehirdeki çocuğun görsel işitsel zenginlikle dolu bir çevrede yaşama, okul öncesi eğitim alma vb. imkânları varken okul öncesi eğitim imkânı olmayan, aralarında sadece zekâ düzeyi yüksek olanlara olanak sağlayan bir sistem içinde bulunan, eğitim yatırımlarından en son yararlanan hatta çoğu zaman yararlanamayan, köhne ve bakımsız binalarda, araç-gereç yokluğu ile okumaya çalışan köy çocukları ile merkezi okullarda eğitim ve öğretim gören çocuklar arasında, sosyo-kültürel anlamda bir fırsat eşitliğinden söz edilemeyeceği açıktır (Şekerci, 2000). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bülteni sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasında ortalama olarak, nüfusu 100.000'den fazla olan şehirlerdeki okullara giden öğrenciler, köylerde, kırsal alanlarda ve 100.000'e kadar nüfuslu ilçelerdeki okullara giden öğrencilerden daha iyi başarı sergilemektedirler (PISA, 2013). Başarı farklılığının en büyük sebeplerinden biri ise, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıdır. Karacaoğlu ve Acar (2010)'ın yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları irdelediği araştırma sonucuna göre yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları yeterince dikkate almadığı belirlenmiştir. İlçe ve köylerde birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için araç gereç ve ortam düzenleme konusunda eksiklerin olduğu belirlenmiştir. Büyükduman (2005) ise kırsal alandan göç oranının yüksek olduğu bir ilçenin sosyoekonomik yapısı göz önüne alınarak, öğrencilerin ilköğretime başlamalarıyla yalnızca okuma-yazma değil yeni bir dil öğrenme sürecine girdiklerini, ilköğretimin ilk üç yılında ancak Türkçe okuma-yazma öğrenebildiklerini, ilköğretimin dördüncü yılında İngilizce öğrenmeye başladıklarında bu dilde yazmakta, konuşmakta ve dinleyip anlamada güçlük çektiklerini belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre içerik günlük hayatta kullanılmamaktadır. Bu sonuç öğrencilerin okulda öğrendikleri İngilizce dersini pekiştirecek bir sosyal çevrelerinin olmadığından ya da kısıtlı olduğundan ortaya çıkmış olabilir. Dil öğretimi tekrara dayalıdır. Programın konuşma ve dinleme üzerine kurulduğu ve yazma etkinliklerinin çok sınırlı olduğu göz önünde bulundurulursa günlük hayatta pekiştirilmeyen kavramların kalıcılığı mümkün görünmemektedir. TTKB (2013)' nın yayınladığı çerçeve programda da belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerle sık sık tekrara dayalı etkinlikler yapması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin uygulanması öngörülen programı yetiştirmekte zorlandıkları ve haftalık ders süresinin kısıtlı olduğunu belirtmeleri öngörülen tekrar etkinliklerini yeterince gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Ayrıca çocuğun çevresinde İngilizce etkileşime girecek ortamların kısıtlı oluşu bu durumu sebeplerinden biri olabilir. Woźniczka (2011), yapmış olduğu araştırmada çocukların ikinci dili öğrenme başarılarının büyük ölçüde çocukların evebeynleriyle olan ilişkisine bağlı olduğu, çok sık etkileşimde olduğu anne-babaları ile gerçekleştirilen iletişim dilinin, yabancı dil ediniminde önemli olduğu sonucuna varmıştır. Paker (2006), ilk ve ortaöğretim okullarındaki İngilizce öğretimi ile ilgili sorunları tespit etmek için yapmış olduğu araştırmada en başarılı öğrencilerin bile günlük hayatta İngilizceyi kullanarak iletişim kuramadığına, bu durumun da hem öğrenci hem de program açısından bir tezat oluşturduğu sonucuna varmıştır. Bu durumun sebebini ise, sınıf içi uygulamaların genelde günlük dilin kullanımından uzak mekanik alıştırmalar olarak uygulanması olarak göstermiştir. Yılmaz (2006)'a göre ezberlenen çok sayıda bilgi ve deneyim gerçek hayatla bağdaştırılmadan, organize edilmediğinden etkin bir şekilde kullanılmamaktadır. Bu yüzden bilgilerin tekrar edilmesi ve uygulamada kullanılması gerekmektedir. Bundan dolayı yabancı dil eğitiminde kullanılacak drama, oyun, şarkı, kes-yapıştır etkinlikleri, bulmaca, tekerleme gibi anlamlı aktiviteler öğrencinin daha fazla bilgiyi daha az zamanda ve az bir çaba ile öğrenmesini sağlayacaktır. İşler ve Dursun (2012)'a göre ise anlamaya ve kavramaya yönelik işlemler sırasında özellikle tekrarlamanın sıkça yapılması erken yaştaki çocukların öğrenme durumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Tekrarlamalar bu yaş grubu öğrencilerin duyma yetilerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuş, kafasında dil yapılarının şekillenmesini sağlamış, anımsama yeteneklerini geliştirmiştir. Cihan ve Gürlen (2009) ve Güneş (2009)'e göre; öğretmenler, üniteler gerçek yaşamla bağlantı kursa da, öğrencilerin bunları gerçek yaşamlarında kullanma şansları olmadığından zamanla mutlaka unuttuklarını dile getirmektedirler. Buna karşılık Küçük (2006) ise yapmış olduğu bir

araştırma sonucuna göre, çocukların çoğunun öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktardıklarını tespit etmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olması ve öğrenci ailelerin ilgili olması gösterilebilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında içeriğin öğrenme ilkelerine uygunluğu hakkındaki olumlu ve olumsuz katılımcı görüşlerinin birbirine yakın sayıda olduğu görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni içeriğin öğrenme ilkelerine uygunluğu konusunda homojen olmaması, özellikle ders kitabında yer alan bazı kavramların ve bu kavramlara bağlı kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması, okul ve sınıf düzeylerinin farklılık göstermesi olabilir. Özellikle olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşme formunda en çok vurgu yaptığı ilkelerin başında yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri olduğu görülmüştür. Demirel'e göre içerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, yakın çevreden uzak çevreye doğru yapılan bir sıralama vardır (Demirel, 2011). Bunun sebebi öğrencilerin işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine giriş evresinde olması ve önceki yaşantılarının bazı kavramlara uzak olması nedeniyle özellikle ilk ünitede karşılaşılan bazı kavramlara çok uzak olmaları gösterilebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte bazı araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Erbilen Sak (2008) 'ın yapmış olduğu araştırmada içerik hazırlanırken günlük hayata yakınlık ilkesinin göz önünde bulundurulup bulundurulmadığı konusunda öğretmenler arasında görüş farklılıklarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Güneş (2009) ise, yapmış olduğu araştırmada içerikte yer alan bazı okuma parçalarında yer alan ülke ve kültürlerin öğrencileri zorlaması, öğrencilerin somut işlemler döneminde bulunmalarından kaynaklanabildiği sonucuna ulaşmıştır. Seçkin (2011) ise, yapmış olduğu bir araştırmada içerikte yer alan konuların birbiriyle tutarlı olmadığını ve konuların sıralanışının daha iyi olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Cihan ve Gürlen (2009) yapmış oldukları bir araştırmada, ünitelerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ilk ünitede bulunan okuma parçası ve kelimelerde öğrencilerin büyük zorluk yaşanmasından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmada bazı öğretmenler dersin etkinlik temelli olduğu için ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki sebep dil öğretiminin yetişkin öğretiminden farklı olarak erken yaştaki öğrencilere uygun etkinliklere dayalı olarak

gerçekleşmesi ve belli kalıpların dışına çıkarak asıl amacın İngilizceyi öğretmekten çok dile karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamak, dolayısıyla yabancı dil bilgisine uygun zemin hazırlamak olabilir.

Lundberg (2007) erken yaşta İngilizce dersinin şarkı, tekerleme, görseller, kuklalar, oyuncaklar, yararlanarak ayrıca rol oynama, öykülerle iyi ve dengeli bir geribildirimle kazandırılmaya çalışılmasının öğrencilerin dili doğal bir şekilde kullanmalarını sağladığını, ayrıca derslerin bu tür etkinliklerle işlenmesinin öğrencilerin dili kullanırken duyduğu utangaçlığı unutarak aktif öğrenmeye dâhil olma isteğini artırdığını belirtmiştir (Lundberg, 2007). Seçkin (2011) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğretmenler öğrencilerin şarkı ve tekerleme etkinlikleriyle daha iyi öğrendiği yönünde olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yine benzer bir sonuç da Bozavlı (2011)'nın araştırmasında karşımıza çıkmaktadır. Bozavlı, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının, çocukların sıkılmadan kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla derste sürekli oyuna başvurarak, konuları dramatize ederek yabancı dili öğretmeye çalıştıklarını ve bu durumun çocuklar üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğunu dile getirdiklerini belirtmektedir. Hisar (2006) ise erken yaşlarda dil öğretimi ile ilgili araştırmasında öğrencilerin yaşları küçük olduğu için tamamının, içinde eğlence, hareket, heyecan, yarışma, işbirliği bulunan özellikle de şarkı ve oyunlara karşı çok istekli davranmış ve bu etkinliklerden son derece hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır. İlter ve Er (2007) ise, erken yaştaki dil öğretim programını değerlendirdikleri araştırmada, öğretmenlerin erken yaşlarda daha çok oyun, şarkı ve tekerlemelerle yapılan bir dil eğitiminin daha yararlı olacağını savundukları sonucuna varmışlardır. Bu sonuçların araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada uygulanması öngörülen oyun ve şarkı etkinliklerinin gerçekleştirilebilecek nitelikte olmadığını belirten öğretmenlerle, gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğunu belirten öğretmenlerin sayıları birbirine yakındır.

Oyunlar yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez ve çok önemli bir etkinliktir. Öğrencilere yabancı dil öğrenim sürecinde öğrendiklerinin neşeli ve rahat bir uygulama ile pekiştirme, tekrar etme ve davranışa dönüştürme fırsatı verir. Oyun oynarken okul ortamından sıkılan, derse karşı ilgisiz olan, derse katılmaktan hoşlanmayan öğrenciler bile oyun esnasında rekabet ortamının de etkisiyle birden fazla duyu organı açık olduğundan

farkında olmadan, dolaylı olarak öğrenmeye açık bir şekilde kendilerini etkili bir öğrenme sürecinin içinde bulurlar. Bu da dil öğrenmeyi kolaylaştırır, dolayısıyla çocuğun motivasyonu artar. Çoğunlukla grup içinde oynanan oyunlar öğrenciler arasında iletişim kurmada birer araç olması dolayısıyla isteksiz öğrencilerin de bu etkinliklere etkin katılımı sağlanarak özgüven duygusuyla öğrenmeye açık hale gelmesi sağlanabilir. Bu yüzden çocukların duyarlılığını dikkate alarak uygulanması öngörülen etkinliklerin bir oyun ortamında uygulanması gerekmektedir. Aynı şekilde şarkıların çocukları eğlendiren niteliğinin olması nedeniyle yabancı dil öğretimine olumlu katkıda bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuk şarkılarında ninnilerde ve tekerlemelerde sıklıkla karşılaşılan tekrarlar, çocukların yaşları gereği oldukça ilgilerini çektiğinden çocuklar yeni sözcükleri daha rahat ve kendi doğalarına uygun bir şekilde etkili olarak öğrenebilirler. Bu nedenle erken yaşlarda dil öğretiminde yararlanılması gereken en önemli etkinliklerden biri de şarkı etkinlikleridir (Akpınar Dellal, 2011; Aktaş ve İşigüzel, 2013; Bikçentayev, 2002; Hanbay, 2013; Kara, 2004; Talak-Kiryk, 2010). Bozavlı (2015)'nın yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenler, dersin oyun vb. etkinliklerle işlenmesinin yararlı olduğuna vurgu yapmışlardır. Cole (2013)'un yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, oyunların çocukların dil becerilerini geliştirmede çok önemli aktivitelerler olduğu anlaşılmıştır. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) yapmış oldukları araştırmada, İlkokul ikinci sınıf derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde şarkı ve dinleme metinlerinin kullanılmasına ilişkin olarak genel anlamda olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler, şarkılar sayesinde öğrencilerin derse ilgilerinin arttığı ve dersin keyifle işlendiği yönünde görüş belirtmiştir. Köse (2012) ve Modiri (2010)'nin yapmış oldukları araştırmalarda ise şarkı ile yabancı dil öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz görüşte olmalarının en önemli sebebi yine en çok frekansa sahip görüşlerden olan donanım eksikliği ve fiziki yapı elverişsizliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilemesi olarak gösterilmiştir. Sınıf mevcutlarının, ideal sınırdan fazla olması sebebiyle etkinlikleri gerçekleştirmek için uygun olmaması, şarkı etkinlikleri için gerekli olan CD gibi materyallerin öğretmenlerin ellerine ulaşmaması etkinliklerin yapılmasına engel teşkil etmektedir. Öğretmenlere göre etkinlikleri uygulamada sıkıntı yaratan diğer sebep ise ders süresinin etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmaması olarak gösterilmiştir.

Büyükduman (2005)'ın araştırmasına göre öğretmenler, İngilizce dersi için kullanılan öğretim yöntemlerini, ilköğretim birinci kademe öğrencileri için uygun bulmalarına rağmen sınıf ortamında uygulanamaz nitelikte oldukları görüşündedirler. Özellikle eğitimsel oyun tekniğini kullanırken, sınıf mevcutlarının yüksek olmasından ötürü, sınıf yönetimiyle ilgili problemler çıktığı belirlenmiştir. Yolageldili ve Arıkan (2011)'ın yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, oyunların eğitsel etkinliğinin faydalarının bilincinde oldukları halde, sınıflar ortamlarında oyunları beklendiği sıklıkta kullanmadıkları belirtilmiştir. Neden olarak ise katılımcılar sınıfların kalabalık ve ders programının yoğun olmasını göstermişlerdir. Arıbaş ve Tok (2004), Arslan (2012), Güneş (2009) ve Seçkin (2011)'in yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin vurguladıkları gibi, ilköğretim okullarında yabancı dil öğretimi için gerekli olan haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Güneş (2009)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre etkinliklerin; sınıf ortamında uygulanabilir olduğu ancak şarkı etkinlikleri için gereken materyallerin öğretmenlere ulaşmaması nedeniyle sağlıklı bir şekilde yürütülmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkinliklerin ders süresi içinde sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için sınıftaki donanım ve materyallerin dersten önce hazır olması gerekmektedir. Bu da dil laboratuarı gerekliliğini doğurmaktadır. Çok az sayıdaki okulda İngilizce dersi için ayrı bir dil sınıfı olduğu düşünüldüğünde bu durum pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca Kurtman ve Arslan (2012)'ın yapmış oldukları araştırmaya göre öğrencilerinin dil laboratuarında işledikleri İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece hedef dili öğrenmek için gerekli uyarıcıların bulunduğu, ayrıca görsel ve işitsel materyal ve yeterli donanımla desteklenmiş etkili bir öğrenme ortamı öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun ve şarkı etkinliklerin gerçekleştirilebilirliğiyle ilgili olumlu görüşte olmalarının sebepleri arasında yabancı dil öğretiminde oyun ve şarkı etkinliklerinin kullanımının önemli olduğunu düşündüklerinden ders süresini iyi planlayarak etkinlikleri öncelikli olarak kullanmaya çalışmaları, sınıf ortamının fiziksel olarak etkinliklerin gerçekleştirilebilecek durumda olması ve öngörülen şarkı etkinliklerini interaktif ortamda gerçekleştirmeleri gösterilebilir. Küçük (2006)'ün yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, erken yaşlarda İngilizce öğretmenlerinin en çok kullandığı tekniklerin şarkı, oyun, resim, drama ve soru-cevap olduğu belirlenmiştir. Bu yaştaki öğrencilerin gelişim özellikleri incelendiğinde kullanılan tekniklerin öğrenci

düzeylerine uygun olması gerekliliği bu etkinliklerin kullanımını zorunlu kılmıştır. Cihan ve Gürlen (2009) ise yapmış oldukları araştırmada, programda yer alan drama, şarkı, oyunlar, el işi etkinliklerinin yararları konusunda öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları ve etkinliklerin uygulanmasında sınıf ortamının elverişli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bozavlı (2011) ise araştırmasında, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının, çocukların sıkılmadan kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla derste sürekli oyuna başvurarak, konuları dramatize ederek yabancı dili öğretmeye çalıştıklarını ve bu durumun çocuklar üzerinde genellikle olumlu bir etkisinin olduğu yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, donanım imkânları hakkındaki görüşlerinin olumsuz yönde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkili öğrenme öğretme etkinlikleri için gerekli olan teknolojik donanımların yetersizliğinden dolayı bu donanımlardan etkin bir şekilde yaralanamadığını belirtmiştir. Bilindiği gibi programda uygulanması öngörülen etkinlikler öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, özellikle görsel ve işitsel duyularına hitap edecek şekilde geliştirilmiştir (TTKB, 2013). Bu durum sınıf ortamının geleneksel kullanım alanı olmaktan çıkarılıp öğrencilerin gördükleri ve duydukları her veriyi sistematik olarak kodlayacakları bir alan olarak kullanılması gerekliliğini doğurmuştur. Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için sınıf ortamını donanım ve fiziki açıdan asgari standartlara ulaştırmak gerekmektedir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara göre mevcut koşullar pek de iç açıcı durumda değildir. Nitekim öğretmenlerin görüşleri bariz bir şekilde olumsuz kodlamalarda yoğunlaşmaktadır. Bu durum MEB tarafından kullanılması öngörülen interaktif programlardan biri olan Dynamic Education (DYNED), yabancı dil eğitim programının bilgisayar ve internet destekli olması programın kullanılabilirliği ile ilgili büyük bir soru işareti doğurmaktadır (URL-2, 2009). Chiung-Li, Mei-Maio ve Haggard (2007), yapmış oldukları araştırmada İngilizce öğrenme başarısı ile okul donanımları arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Şengör (2010)'ün yapmış olduğu araştırma sonucuna göre yabancı dilde yeni kelimelerin öğrenimi ve öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesi için bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve anlamlı şekilde etkili olduğu bulunmuştur. Liezl Marié Watt (2002) teknoloji ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmasında, teknolojik destekli yabancı dil öğretiminin önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre video gibi görsel-

işitsel donanımlar, öğretmenlere gerçek yaşamdaki gibi bir dilsel etkileşimi yani öğrenilen dili konuşanların söylediklerini ve yaptıklarını o dili anadili olarak konuşan bireylerle gerçek iletişim durumlarında yaşayarak konuşma imkânı olmayan öğrencilere öğrenilen dili gösterme ve uygulatma fırsatı verecektir (Watt,2002'den Aktaran: Bozavlı, 2011). Dolayısıyla etkili bir yabancı dil öğretimi için teknolojik donanım gerekliliği çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalar, bulgular ile paralellik göstermektedir. Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014) ve Bozavlı (2015), yapmış oldukları araştırmalarda, İlkokul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenlerin, okullarının teknolojik alt yapısının yetersiz olmasından dolayı derslerini işlerken sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Seçkin (2011), yapmış olduğu araştırmada, sınıflarındaki teknolojik donanımın yetersiz olması dolayısıyla iyileştirilmesi gerektiği yönünde sonuca ulaşmıştır. Doğan (2009)'ın yapmış olduğu araştırma sonucuna göre İngilizce öğretimini destekleyecek bilgisayar ve diğer teknolojik kaynakların yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Koru ve Akesson (2011) ise, ülkemizde İngilizce öğrenimine ayrılan fonun yetersizliğine vurgu yapmakta, aynı araştırmada devlet okullarına yeterince bütçe ayrılmadığından kullanılan donanımının da kötü etkilendiği sonucuna varmışlardır. Yine Karal ve Berigel (2006)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenleri eğitim ortamlarında ve okullarında yeterince teknik ve teknolojik imkânların olmamasından şikâyetçi oldukları anlaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin fiziki mekân hakkındaki görüşlerinin olumsuz olması dikkat çekici niteliktedir. Öğretmenlerin fiziki mekân hakkında en çok olumsuz görüş bildirdiği konunun başında sınıf mevcutlarının ideal sayıdan fazla olması gösterilmiştir. Fiziki mekânın, etkinliklerin uygulanması için uygun olmadığı görüşü de en yüksek frekansa sahip diğer görüş olarak göze çarpmaktadır.

Bu yaştaki öğrencilerin çok hareketli olması ve kalabalık sınıf yönetimini zorlaştırması, araştırma bulgularının bu yönde ortaya çıkmasında en önemli faktör olarak gösterilebilir. Ayrıca birçok okulun gerekli fiziki altyapıdan yoksun oluşu uygun sınıf ve alternatif etkinlik alanlarının olmayışı, ısınma, elektrik ve internet kesintileri problemleri diğer önemli unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Öngörülen etkinliklerin tüm öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı düşünüldüğünde ortaya çıkan öğrenme ortamının çok da verimli olmayacağı düşünülebilir. Sınıftaki ortalama öğrenci sayısının ne

olması gerektiği hakkında kesin bir görüş yoktur. İdeal öğrenci sayısı sınıf düzeyine, dersin konusuna, kullanılan öğretim yöntemlerine, öğretmenin öğretmenlik beceri ve yeteneklerine göre değişebilir.

Harfitt, G.J. (2012), yapmış olduğu bir araştırmada, mevcudu az olan sınıflarda öğrenciler, kendilerini rahat hissettikleri için yabancı dil öğrenmelerine yönelik kaygıları azalmakta, sosyalleşerek birbirileriyle daha yakın ilişkiler kurmakta, derslerde daha aktif olma şansı bulmakta ve öğrenci-öğretmen etkileşimine daha fazla süre ayrılabilmektedir. Chiung-Li, Mei-Maio ve Haggard (2007), yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile okulun fiziki özellikleri arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Alkan ve Aslan (2015) yapmış oldukları araştırmada ilkokul ikinci sınıf etkinlikleri için okulların fiziki imkânlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Uludağ ve Odacı (2002)'ya göre mekân olarak okul veya fiziksel ortam düzeni öğretmen ve öğrencilerin; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır. Cheng (1994), yapmış olduğu bir araştırmada, sınıfın fiziksel yapısı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Erden (1998)' e göre İlköğretimin birinci döneminde çocuklar hareketli oldukları ve temel becerileri yeni kazandıkları için sınıfların 20-25 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Büyükduman (2005)'a göre ise bu sayı 16 ile 20 aralığında olmalıdır. Kocabatmaz (2011)'ın araştırmasına göre öğretmenler okulun sahip olduğu fiziki koşulların kazanımlara ulaşmayı engellediği görüşündedirler. Yine çeşitli araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcudunun fazlalığının sınıf atmosferini olumsuz etkilediği, öğrencinin dikkat dağınıklığı yaşadığı, öğrenciye ulaşmanın zor olmasından kaynaklı sınıf yönetimini olumsuz etkilediği dolayısıyla öngörülen programın uygulanmasını zorlaştırdığı ayrıca öğretmen ve öğrenci üzerinde psikolojik, sosyal ve sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğu için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği ortaya çıkmıştır (Bozavlı; 2014, Büyükduman, 2005; Çınar, Temel, Beden, Göçgen, 2004; Doğan, 2009; Kırkgöz ve Öz,

2013; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2014; Seçkin, 2011; Sevinç, 2006; Yıldıran ve Tanrıseven, 2015).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin materyal hakkındaki olumsuz görüşleri dikkat çekici niteliktedir. Çünkü genel olarak program hakkında en çok olumsuz görüş bildirilen konu, öngörülen öğrenme etkinlikleri için mevcut materyallerin yetersiz olduğudur. Paker (2006)'e göre İngilizce öğretiminde bir tek ders kitabı dışında çok çeşitli materyallerden yararlanmak özelikle görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin konuşulan dille karşı karşıya kalması, gördüklerini veya duyduklarını model alması ve edinmesi bakımından son derece önemlidir.

Tuttle (1975), görsel ve işitsel materyallerin ilgi çekici olduğu için kullanımının eğlenceli ve yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle programda kullanılması öngörülen otantik (gerçek) materyallerin önemine vurgu yapan Pinsonneault (2008), yapmış olduğu bir araştırmada erken yaşlarda yabancı dil öğretimi için bu materyallerin pratik ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konomi (2014), yapmış olduğu bir araştırmasında, görsel materyallerin, erken yaştaki öğrencilerin ilgisini çekerek, öğretim sürecinin eğlenceli olmasını sağladığından, etkili öğrenme ortamı için gerekli olduğu sonucuna varmıştır. Semerci ve Batdı (2010) 'ya göre öğrencinin eğitim sürecine etkin katılımının sağlanması için hem öğretim ortamını eğlenceli kılan hem de doğal öğrenme ortamı oluşmasını sağlayan görsel materyallerin kullanılması gerekir. Görsel öğeler özellikle ilkokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı ilgilerini çekmekte ve dikkatlerini toplayarak onların motivasyonlarını arttırmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında resim ve fotoğraf gibi görsel unsurların zengin uyarıcılar olarak kullanılması ve kitapları çekici kılması öğrenme açısından gerekli olmaktadır. Hisar (2006), araştırmasında, görsel öğretim materyali düzenleme ilke ve tekniklerine göre geliştirilen araç ve gereçleri kullanan grupların, kullanmadan öğretim gören gruplara göre daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

Gelişim özellikleri ve öğrencilerin İngilizce ile yeni tanıştığı dikkate alındığında derste kullanılan materyallerin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, özellikle bu konuya dikkat çekmesi, materyallerin etkin kullanım amaçlarının öneminin farkında olduklarının göstergesidir. Ayrıca öğretmenlerin kazanımlara uygun materyal oluşturma konusunda yeterli teknik donanıma sahip

olmayışlarının da böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Zira materyal eksikliğinden yakınan öğretmenlerden çok azı kendi materyallerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Konami (2014)'nin araştırma sonuçlarına göre materyal eksikliği problemi yaşandığı için öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla kendi materyallerini geliştirdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin birden çok duyu organına hitap ederek onlara çoklu öğrenme imkânı sunan, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciyi aktifleştirmeye yönelik dikkat çekiciliği sağlayan, , yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine göre oluşturulan ve kazanımların kolay edindirmeye yönelik etkin bir role sahip olan materyallerin eksik oluşu öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesine sebep olabilir.

Araştırma bulgularına benzer bazı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenler eğitim ortamlarında programın etkin bir şekilde uygulanması için kullanılması gereken materyallerin eksikliğini yaşamaktadırlar (Arslan, 2012; Bozavlı, 2015; Cihan ve Gürlen, 2009; Çınar vd., 2004; Doğan, 2009; Er, 2010; Karal ve Berigel, 2006; Konami, 2014; Seçkin, 2011; Topkaya ve Küçük, 2010).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin materyaller hakkında en çok görüş bildirdiği konulardan ikincisi; öngörülen öğrenme etkinlikleri için ders kitabının içerik olarak yetersiz oluşudur. Genç (2002)'e göre yabancı dil ders kitabı içeriğinin Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği temel ilkelere, uygulanılacak okulun tipine, kullanılacağı sınıfa, yabancı dil öğretim programlarına ve hedeflerine, öğrencinin ilgi, gereksinim ve seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Kitabın içeriğinin, öğrenciye bağımsızlık ve bireysellik, yaratıcılık edindirmesi, eleştirel bakış açısı kazandırması gereklidir. Öğretmenlerin ders kitabıyla ilgili olumsuz görüş bildirmelerinin sebebi kitapta yer alan bazı konu ve kavramların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta gibi öğretim ilkelerine aykırı özelliklere sahip olması olabilir. Ayrıca içeriğin sade olmadığı, sarmal yapıda olması gerekirken konuların birbirinden kopuk olarak verilmesi ve ders kitabının arkasında kazanımların pekiştirilmesi amacıyla yer alan etkinliklerin yetersiz oluşu öğretmenlerin eksik bulduğu diğer konulardır. Şüphesiz ders kitabı öğretmenlerin kullandığı en önemli ve en kolay materyallerden biridir. Ancak ders kitabı öğrenme etkinliklerinde çok önemli bir boşluğu doldurmakla birlikte diğer materyallerin etkin kullanımına da engel değildir.

Bazı araştırma sonuçlarına (Arı, 2013; Arslan, 2012; Doğan, 2009; Gezmiş Eyhan ve Peçenek, 2010; Merter vd., 2014; Özeş, 2012; Seçkin, 2011; Yıldıran ve Tanrıseven, 2015) göre ders kitapları içerik olarak öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu, kitaptaki kart ve posterlerin işlevsel olmadığı, içeriğin yoğun ve konuların birbiriyle kopuk olduğu ve daha sade olması gerektiği için yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde değerlendirme, öğrencilerin dil ile ne yapıp ne yapamadıklarını belirlemek amacıyla yapılır. Değerlendirme resmi ya da resmi olmayan geniş çaplı etkinlikleri içine almaktadır. Bunlar düzenli ödevler olduğu gibi belirli dönemlerde uygulanan testler de olabilmektedir (Abbott ve Greenwood, 1985'ten Aktaran: Altmışdört, 2010). Bazo ve Penate (2007)'ye göre Programın etkililiğini analiz etmek için tüm seviyelerdeki değişimi etkileyen bir araçtır. Bir öğrencinin başarısının sadece performansına bakarak ölçülemeyeceğini belirten Bazo ve Penate (2007), öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, öğrencinin tutumu, öğrenciler arasındaki etkileşim gibi bir çok değişkenin göz önünde bulundurularak sürecin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çetin (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin tamamı, alternatif değerlendirmelerin faydalı olduklarına inanmakta ve alternatif değerlendirme araçlarını İngilizce dersinde kullanmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinden en çok öğretmen gözlemlerini kullanmakta oldukları görülmektedir. Programda uygulanması öngörülen proje, portfolyo, öz ve akran değerlendirmesi, kalem-kâğıt sınavları, öğretmen gözlemleri gibi değerlendirme teknikleri bulunmaktadır (MEB, 2013). Değerlendirme dil gelişim süreci bir sonuç değil eksik veya yanlışların kaynaklandığı sorunları fark edip üzerine gitme farkındalığı yaratan, fırsatlar sunan bir durumdur. Yabancı dil öğrenme sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden faydalanılmalıdır. Öğretmenler objektif değerlendirme yaparken, gözlemlerinden, öğrencilerin öğrenme süreci içerisindeki ödev, proje, sunum gibi ürün değerlendirmeleri ve bireysel veya grup olarak sergiledikleri performanslarının değerlendirmesi, öğrencilerin ürettikleri, şiir, hikâye gibi ürünleri saklayabilecekleri ve daha sonra kendilerinin gelişimlerini inceleyebilecekleri, velileriyle de paylaşabilecekleri performans değerlendirme aracı olan portfolyodan yararlanmalıdır (Gömleksiz, 2011; Haznedar, 2012; Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği [TOBB], 2013).

Programda öğretmen gözlem tekniğinin öğretmenler tarafından açık bir farkla tercih edilmesinin sebepleri uygulanışının kolay olması ve öğretmenlerin diğer alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrenci seviyelerine uygun bulmaması olabilir. Öğretmenlerin özellikle öz-akran ve kâğıt-kalem değerlendirmelerini çok fazla tercih etmedikleri belirlenmiştir. Öğrencinin kendilerini veya arkadaşlarını değerlendirebilecek olgunluğa sahip olmayışları öz-akran değerlendirme tekniklerinin sağlıklı uygulanmasına engel teşkil ettiği için çok tercih edilmediği düşünülebilir.

Programda uygulanması öngörülen kalem-kâğıt sınavları; okuma ve konuşma becerilerinin de ölçüldüğü eşleştirme, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular da dâhil olduğu sınav türü olduğu unutulmamalıdır. Programın okuma ve yazma etkinliklerinden ziyade konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verdiğinin bilincinde olan öğretmenlerin bu tekniği sadece açık uçlu kalem-kağıt sınavı olarak değerlendirip tercih etmemeleri bu sonucun ortaya çıkma nedenlerinden olabilir. Ayrıca programda değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılacağına dair ayrıntılı açıklama veya örnekleme yer almaması, öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini kendilerine göre yorumlamalarına yol açmış olabilir. Yine proje ve portfolyo değerlendirme etkinlikleri için hem süre yetersizliği, hem de uygulamadaki zorluklar nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilmemiş olabilir. Araştırma bulgularına göre bir diğer dikkat çekici sonuç ise bu yaştaki öğrencilerin değerlendirilmemesi gerektiği yönündedir. Özellikle programın İngilizceyi sevdirmeye ve farkındalık yaratmaya yönelik olduğu düşünüldüğünde düşük not alan ve not kaygısı taşıyan öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacağı düşünülmüş olabilir. Araştırma bulgularına paralel nitelikteki bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin, Büyükduman (2005)'ın yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenler ilköğretim birinci kademede öğrencilerin dersten soğumaması için değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmişleridir. TOBB (2013)' nin yabancı dil eğitimi ile ilgili raporunda, ölçme ve değerlendirmenin sistemden tamamen çıkarılması, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014)'un yapmış oldukları araştırmada, İlkokul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenleri, bu dersin ölçme değerlendirilmesinde daha çok ders içi etkinliklere katılım ve soru cevap etkinlileri, gözlemlerle öğrencilerini değerlendikleri tespit edilmiştir. Er (2006) ise yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin kendilerini değerlendirme alışkanlığının olmadığı ve programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl

uygulanacağı ile ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmediği sonucuna varmıştır. Cihan ve Gürlen (2009) ise, yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlerin programda akran değerlendirme, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesi tekniklerine yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, araştırma bulgularına zıt bir sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin yaş itibariyle kendilerini ve akranlarını değerlendirme becerisine sahip olma durumları etkin bir rol oynamış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunların başında, programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim semineri alınmamış olması gelmektedir. Knudsen ve arkadaşları (2013)'na göre öğretmenlerin mesleki kariyerleri üniversitede başlayıp, emekliliğe kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur olan öğretmenlerin, kendilerinin ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim kalitesini yükseltmek için mesleki gelişimleri desteklenmelidir. Bu yüzden kariyerleri boyunca kişisel ve mesleki gelişim aktivitelerine katılmak zorundadırlar (Knudsen, Hadzibegovic-Bubanja, Nielsen, Petkova ve Nikolovska, 2013). Gültekin ve Çubukçu (2008)'ya göre bireylerin, sürekli eğitiminin bir gereği olarak yaşamlarının herhangi bir döneminde, bireysel, mesleki ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak amacıyla yaşam boyu eğitim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluktur. Kuşkusuz, yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Büyükcan (2008) ise, hizmet içi eğitimi öğretmenlerin bilgilerini yenilemesi, eksikliklerinin giderilmesi ve bunun yarattığı sinerjinin örgüt verimliliğini artırması, aynı zamanda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artırılması ve değişim hızı konusunda farkındalık yaratmasının da bir aracı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Kuşkusuz programın yeni olmasının öğretmenler açısından getirdiği dezavantajlardan biri de programın ilk uygulayıcıları olmalarıdır. Bu durumun öğretmenler arasında bir tedirginlik yarattığı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bunun için programı uygulamaya koymadan önce öğretmenlere yeni programın uygulanışı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri verilmesi belki de uygulamada yaşanacak muhtemel birçok aksaklığı giderici nitelikte olacaktır. Fakat araştırma bulguları incelendiğinde hiçbir öğretmenin hizmet içi eğitim semineri almadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerden programı, yayınlandığı kadarıyla, okuyup uygulanması beklenmektedir. Programın yönergelerinin yeterli düzeyde bilgilendirici nitelikte olmaması

göz önünde bulundurulduğunda, bu durum öğretmenlerin veriminin düşmesine ve dolayısıyla programın etkililiğinin baştan sekteye uğramasına neden olabilmektedir. Gültekin ve Çubukçu (2008) ve Küçük (2008) tarafından yapılan araştırmalarda hizmet içi eğitim semineri alan öğretmenlerin program hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu dolayısıyla kendilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2005), yapmış olduğu araştırmasında yeni uygulanan programla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmış, hizmet içi eğitimin yeni programları uygulamada hedefe ulaşmasında vazgeçilmez etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Alkan ve Aslan (2015), Büyükduman (2005), Cihan ve Gürlen (2009), Doğan (2009), Güneş (2009), Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın (2014), Yıldıran ve Tanrıseven (2015)'in yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlara göre, öğretmenler program konusunda uygulama başlamadan önce bilgilendirilmediklerini, kendilerine yeterince rehberlik edilmediğini dolayısıyla verimin düştüğünü ifade etmektedirler. Bozavlı (2011), yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problemin çocukların yeteri düzeyde anadil bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Arslan (2012)'da araştırmasında öğrencilerin yabancı dili etkili öğrenememelerinin nedeninin etkili Türkçe kullanımındaki eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ungan (2006) ise İlköğretim ve ortaöğretim sürecinde ana dilini yeterince öğrenememiş bireylerin yabancı dil öğrenmeleri, onlara kültürel kimlik problemi yaşatacağı gibi, o dili kolay öğrenmelerine de engel olacağını belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularına benzer nitelik taşımaktadır.

Bear (1990)' a göre Avrupa Topluluğuna girmeye hak kazanan bir ülke olarak, Türkiye, yabancı dil öğretiminin önemini çoktan kavramış bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin arzu edilen ölçüde yeterli olmayışı, sınıfların kalabalık oluşu, ders saatlerinin az oluşu ve ders kitaplarının istenilen düzeyde olmayışı gibi unsurların yanı sıra yabancı dil öğretimini özellikle olumsuz etkileyen sebepler; öğrencilerin kişi olarak yabancı dil öğrenme gereksinmesini duymayışı ve yabancı dil kullanma olanaklarının az oluşu veya hiç olmayışıdır.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğini arttırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır:

1. Programda bulunan kazanımların, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması nedeniyle duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olmadığını belirten öğretmen bazı görüşlerine rağmen, genel olarak öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun olduğu saptanmıştır. Etkinlik temelli olan kazanımlar, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirip motivasyonlarının artmasını sağlamıştır.

2. Kalem-kağıt etkinliklerini sıkça kullanan öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönündeki görüşlerinin yanında, programda uygulanması öngörülen etkinliklerin genel olarak öğrencilerin psikomotor özelliklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Programda istenen psikomotor yeterlilik ince kas hareketleri gerektirmeyen, basit kes-yapıştır, boyama gibi etkinlilerden öteye gitmemektedir.

3. Program, üst düzey bilişsel alan basamaklarına ait kazanımları bulundurmadığından, bilişsel olarak öğrenci düzeyine uygun olduğu kanaati doğurmakla beraber, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, hedef dilin yazılış ve telaffuzlarının farklı olması nedeniyle oluşan algı karmaşası ve mevcut bazı kazanımların öğrencilerin bilişsel yapılarına uzak olması sebebiyle (*Öğrenciler Türkçe ve İngilizcede ortak*

kullanılan kelimeleri tanımlayabilir, Öğrenciler yazılı harflerle telaffuz edilen sesleri karşılaştırabilir) kazanımların genel olarak öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olmadığı sunucuna varılmıştır.

4. Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Özellikle içerikte öğrencilerin gündelik yaşamlarına çok uzak olan bazı kavramların (*ülke isimleri, ksilafon, kimono, brokoli, quiz, oval* gibi kavramlar *ve how many, how much, can* gibi gramer kalıpları) yer alması öğrenciler için bir dezavantaj oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

5. Programın, uygulandığı farklı sosyal çevrelerde (köy, ilçe, metropol) bulunan öğrencilerin ilgi ihtiyaç, hazır bulunuşluk ve öğrenme düzeylerine ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır.

6. Günlük hayatta öğrencilerin öğrendiklerini tekrar edip pekiştirebildikleri bir ortamlarının olmaması, istenilen düzeyde öğrenmenin sağlanamamasındaki önemli sorunlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Okul veya sınıfın fiziki yapı elverişsizliğinin, donanım ve materyal eksikliğinin etkinliklerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

8. Oyun ve şarkılarla gerçekleştirilmesi öngörülen etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için fiziki ve donanım açısından uygun sınıf ortamı (sınıf mevcudu, gerekli materyaller, projeksiyon cihazı, hoparlör, bilgisayar vs.) yeterli düzeyde bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

9. Haftalık öngörülen ders saatinin etkinlikleri gerçekleştirmek için uygun olmadığı ve arttırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

10. Derste etkinliklere ağırlık verilmesi öğrencilerin ilgisini çekmekte ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

11. Sınıf mevcutlarının fazla olması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

12. Etkinliklerin verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği görsel - işitsel materyal ve yeterli donanımla desteklenmiş uygun fiziki koşulların bulunduğu dil sınıfının olmadığı belirlenmiştir.

13. Öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan yazılı ve görsel materyallerin (otantik materyal, kukla, poster, flash kartlar, maketler vb.) yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

14. Kılavuz kitabının içerik olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir.

15. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerlendirmenin öğretmen gözlemlerine dayalı değerlendirme olduğu sonucuna varılmıştır.

16. Araştırmada proje, portfolyo ve performans değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından tercih edildiği ve etkin bir şekilde kullanıldığı anlaşılmıştır.

17. Öz, akran değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığından daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

18. Öğretmenlerin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almadıkları bu yüzden program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

19. Öğrencilerin okul olgunluğuna ulaşmadıkları için okuma yazma vb. yeterliliklerinin zayıf olmaması dolayısıyla istenilen düzeyde öğrenme sağlanamadığı belirlenmiştir.

20. Öğrencilerin İngilizce kavramları telaffuz ederken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

1. Programdaki kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun nitelikte olacak şekilde yeniden gözden geçirilip düzenlenmelidir.

2. Programın içeriğinin 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.

3. Öğrencinin yakın çevresinin dil öğretimine olumlu katkılarda bulunabilmesi için okul, aile ve öğretmen işbirliğinin sağlanması yönünde gerekli araştırmalar yapılmalıdır.

4. Programın, uygulandığı farklı bölgelerin sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurularak yeniden geliştirilmesi gerekmektedir.

5. Etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmek için sınıfların projeksiyon ve akıllı tahta gibi donanımlarla zenginleştirilmesi gerekir. Ayrıca etkinliklerin rahatlıkla yapılıp, saklanıp sergilenebileceği fiziki donanım olarak asgari düzeyde yeterli özelliklere sahip *dil sınıfı* uygulamasına geçilmelidir.

6. Etkinlikleri gerçekleştirmek için öngörülen haftalık ders saatinin arttırılması gerekmektedir.

7. Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamının sağlanamaması nedeniyle mevcutlar ideal sayıya indirilmeli, kısa vadede ise programın sınıf içinde küçük çalışma grupları vb. işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanılabileceği etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

8. Öğretim materyallerinin yeterli sayı ve nitelikte olması için gerekli çalışmaların yapılması gereklidir. Özellikle öğretmen kılavuz kitabı ve interaktif CD'nin dağıtımında yaşanan aksaklıkların giderilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nin daha etkin rol almaları gerekmektedir.

9. Değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını azaltacak nitelikte olmamalıdır.

10. Değerlendirme etkinliklerinin uygulanması konusunda gerekli ve yeterli açıklama bulunmadığından öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamamış olduğu sonucundan hareketle bu etkinliklerin programda somut örneklerle desteklenerek anlaşılabilir hale getirilmesi gerekir. Ayrıca ölçme

değerlendirme etkinliklerinin kullanımına yönelik öğretmenlere istedikleri zaman ulaşabilecekleri on-line eğitim ya da destek platformları oluşturulabilir.

11. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin etkili hizmet içi eğitime tabi tutularak program ile ilgili daha yeterli seviyede olmaları sağlanmalıdır.

12. Program uygulanırken öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin dikkate alınarak öğrenme- öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde planlanması gerekmektedir.

13. İkinci sınıf dersine giren İngilizce öğretmenlerinin, ilgili sınıf öğretmenleriyle etkileşim içinde bulunarak öğrenme-öğretme sürecini daha verimli bir şekilde yürütmelidir.

14. Öğrencilerin dili özümseyip konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağlayabilmek amacıyla okulda öğrendikleri dili kullanabilecekleri ortamlar yaratılarak özgüvenlerinin geliştirilmesi yönünde etkinlikler yapılmalıdır.

15. Erken yaşlarda yabancı dil eğitiminin günümüzde çok önemsendiği göz önünde bulundurulursa, ikinci sınıf İngilizce öğretiminin özel okullarda uygulandığı gibi devlet okullarında da daha erken yaşlarda başlaması gerekir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. ikinci sınıftan başlayarak kademeli olarak üst sınıflarda uygulanacak olan İngilizce öğretim programlarından 3. Sınıf İngilizce öğretim programının etkililiği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

2. Erken yaşlarda yabancı dil öğretiminde kullanılan değerlendirme tekniklerinin etkililiği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2, 97-109.

Akpınar, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data yayınları.

Aktaş, T. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Unternational Journal of Languages' Education and Teaching*. 3, 25-39.

Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. Satılmış T. (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem akademi.

Alkan, M. F. & Arslan, M. (2015). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4* (7), 87-99.

Altenaichinger, A. (2003). Theories of second language acquisition. H. Martin ve H.D. Newby (Ed.), second language acquısıtıon: The interface between theory and practice (s. 7-12). Graz: Unigraz.

Altıok, R.B. (2006). Türkiye'de ilköğretim okullarında etkili yabancı dil öğretimi: tarihsel gelişimi ve açılımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme- değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim,* 3 (2), 175-200.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 6, 9-20.

Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf ingilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 7(2), 172-194.

Arıbaş, S. (2004, Temmuz). İlköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Arıcı, İ. (2007). Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 12 (2), 151-168.

Arslan, R. (2012). İlköğretim ı. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy, 7 (1), 1-20.*

Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(35), 1-9.

Athiemoolam, L. (2004, December). Drama in education and its effectiveness in english second/ foreign language classes. The First International Language Learning Conference (ILLC),University Sains Malaysia, Evergreen Laurel Hotel, Penang.

Aygüneş, M. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9(3),* 279-292.

Backhaus, A. (2005). Methods and beliefs how to teach a second or foreing language as reflective practitioner. *In: Journal of the Center for Foreign Language and Education*. 1, 53-64.

Baştürk, R. (2006). Ölçme araçları. S. Uşun ve D. Ö. Alıcı (Ed.), Öğretimde planlama ve değerlendirme (s. 246-273). İstanbul: Lisans Yayınları.

Baştürk, R. (2009) Deneme modelleri. A. Tanrıöğen Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 29-54). Ankara: Anı yayıncılık.

Bayyurt, Y. (2012). "4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi". Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayı.

Bazo, P. & Cabrera, M. P. (2007). Evaluating a foreign language in Primary Education. *Glosas didácticas: Revista electrónica internacional de didáctica de las lengua ysus culturas*, 16(7). 66-73.

Bear, J. (1990). Yabancı dille eğitim. Ayşe K. (Ed). Anadilde çocuk olmak içinde (s.73-76). İstanbul: Papirüs Yayınları

Bergil, A. S. (2010). İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Berigel, M. & Karal, H. (2006, Aralık). Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri (BIT) kullanarak zenginleştirilmesi, XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.

Bikçentayev, V.R. (2007). Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi. http://www.playtolearn.com.tr/anaokulu-ingilizce.html adresinden 28 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Blatner, A. (2009). Role playing in education.www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.html. adresinden 13 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.

Bolton, K. (2002). "Chinese englishes: from canton jargon to global english." world englishes. 21 (2), 181–199.

Bozavlı, E. (2011). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 87-104.

Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4), 1561-1574.

Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde alternatif bir okul modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 110-120.

Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslar arası eğitim bilimleri dergisi 2* (2), 74-83.

Brett, Angela Gallagher (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. Southampton: Languages linguistics Area studies.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching.* New York: Pearson Education. San Francisco State University.

Bulut, A. K. (2010). Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.

Büyükcan, Y. (2008). İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Büyükduman, F. İ. (2005).İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canbulat, M. & İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 123-139.

Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe yazılı anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Cengizhan, L. (2013). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Y. Şahin (Ed.) Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi içinde (161-182). Konya: Eğitim yayınevi.

Ceyhan, N. G. & Peçenek, D. (Kasım, 2010). İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmacı yaklaşım ve planlı biçime odaklanma modeli ilkelerine göre değerlendirilmesi, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Ceylan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Chen, Y. C. & Chen, P. C. (2009).The effect of English popular songs on learning motivation and learning. *Whampoa - An Interdisciplinary Journal,* 56, 13-28.

Cheng, Y.C. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile, *Journal of Experimental Education*. 62 (3), 221-239.

Cihan, T. & Gürlen, E. (2009). İlköğretim 5.Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.

Cole, R. (2013). An investigation into the use of a theme based on children's literature to support the development of speaking skills and early writing skills in a bilingual preschool environment. Ma Tesol Research Dissertation, Sheffield Hallam.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri - Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çelenk, S. (2008).İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 83- 90.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E.,Sezgin, F., Demircioğlu, G. &Gündoğdu, K. (2007). *Ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, O. Temel, A.,& Göçgen, S. (2004, Temmuz). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Damarlı, O. S. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dede, Y., Aydoğdu, B. & Bursal, M. (2011). Sosyo-ekonomik düzeyin (SED), ilköğretim öğrencilerinin 6.ve 7. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları üzerinde etkisi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Dellal, N. A. & Kara, Z. (2010). Yabancı dil öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerin drama teknikleri konusunda farkındalık düzeyleri. *Dil Dergisi, 149,* 7-29.

Dellal, N. A. (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi nedir, niçin, nasıl?*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.

Demir, S. (2012). Öğretmen Eğitimi Bağlamında Bir Öğrenme veDeğerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32, 237-259.

Demir, Y. & Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities,* 4(1), 115-128.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircan, Ö. (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. İstanbul: Etkin Eğitim Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim ilkeleri, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim basımevi.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A yayınları

Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *MEB üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi [özel sayı] 33 (167).*

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirezen, M. (2003). Yabancı dil öğretiminde kritik dönemler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 5-15.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. London and New Delhi: Sage.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge.

Diana, N. P.R. (2010). The advantages and disadvantages of using games in teaching vocabulary to the third graders of top school elementary school. Final Project Report, Sebelas Maret University.

Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Yayınları

Doğan, İ. (2009). İngilizce öğretmenlerinin meslek yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Domínguez, R., & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: documenting achievements. *Foreign Language Annals, 38*(4), 473-483.

Dulay, H., Brut, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Ekizoğlu, A. & Ekizoğlu, N. (2008). İngilizce farkındalık eğitimi alan okul öğrencileri ile almayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerinin karşılaştırılması. International Environmental Technology Centre (IETC), Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.

Ellis, R. (2008). *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. New Zealand: University of Auckland.

Engin, A.O. Özen, Ş. & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 125-156.

Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Esaspehlivan, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Europen Commission erasmus plus rehberi (2014). *Türkiye Ulusal Ajansı.*

Eurydice. (2012). Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134TR.pf.adresinden 12 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. Eğitim ve Bilim, 33, 1-13.

Genç, A. (2002).İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 74-81.

Gordon, T. (2007).*Teaching Young Children A Second Language*. London: Praeger.

Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 215-226.

Gömleksiz, N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies Literature and History of Türkish or Turkic, 6 (2). 443-454.

Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(1), 89-106.*

Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin görüşleri. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 19,185-201.

Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2),* 120-127.

Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8 (8), 379-398.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar, *Dil ve edebiyat Dergisi*, 2(7), 71-92.

Güneş, T. (2009). İlköğretim 5. sınıf İngilizce ders programına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güven, S. (2006). Program geliştirmeye giriş. M. Gürol (Ed.), Öğretimde planlama uygulama ve değerlendirme içinde (s. 1-14). Ankara: Akış Yayıncılık.

Halliwell, S. (1992). *Teaching english in primary classroom*. Longman: Londan.

Hamalainen, A. E. (1951). Developing maturity in youth. *Educational Leadership,* 8(7), 412-416.

Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık

Harfitt, G.J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The Students' perspective. *Educational research, 54 (3), 331-342.*

Haznedar, B. (2012). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21(2), 15-29.

Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning* . London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hisar, Ş. (2006). 4. ve 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? Journal of Language and Linguistic Studies. 4(2), 15-26.

İlter, B. G. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(3),* 21-30.

İşigüzel, B. & Aktaş, T. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 25-39.

İşisağ, K.U. (2012). Yabancı dil öğretim teknikleri. A. Sarıçoban, Z. M. Tavil (Ed). Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (s. 131-158). Ankara: Anı yayıncılık.

İşler, E. & Dursun, K. (2012). Yabancı dil öğretiminde metin seçimi ve eşsüremlilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7, 1-4

Jack. R Fraenkel, Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Johnstone, R. (2002). *Addressing the 'age factor': some implications for language policy.* Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.

Kao, S. M. & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama.*Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,.* 17(2), 295-314.

Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2009). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1),* 45-58.

Karakoç, C. (2007). Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Karasu, İ. (1989). Yabancı dil toplumsal kaynaştırıcıdır. A. Kilimci (Ed). Anadilinde çocuk olmak içinde (s. 51-53). İstanbul: Papirüs.

Karatepe, Ç. (2005). Avrupa Konseyi dil kriterleri ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 1,* 49-61.

Katz, S. (2000). Drama and therapy in education: The double mirror. Unpublished PHD thesis, University of Toronto.

Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik uyumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim, 38(170),* 294-307.

Kazu, İ. Y. (2006). İçeriğin belirlenmesi. M. Gürol Eğitimde planlama öğretimde değerlendirme içinde (s. 63-72). Ankara: Akış Yayıncılık.

Kırkız, Y.A. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Kırmızı, A. S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1),* 33-46.

Kim, T. Y. & Seo, H. S. (2012,). Elementary School Students' Foreign Language Learning Demotivation: A Mixed Methods Study of Korean EFL Context. *The Asia-Pacific Education Researcher* 21:1, 160-171.

Knudsen, H. J., Hadzıbegovıc-Bubanja, E., Nıelsen, S., Petkova, E. & Nıkolovska, M. (2013). *School-based in-servıce teacher training in montenegro. A handbook for polıicy makers and practitioners*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kocabatmaz, H. (2011). Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Konomi, D.K. (2014, March). Using Visual Materials in Teaching Vocabulary in English as a Foreign Language Classrooms with Young Learners. İnternational conference new perspectives in science education 3. Edition Florence, İtaly.

Korkmaz, H. & Kaptan, F.(2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 159-166.

Koru, S. & Akesson J. (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 57.* 1-19

Koydemir, F. (2001). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Köse, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kumar, C. P. (2013). The eclectic method-theory and ıts application to the learning of english. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3 (6),* 1-4.

Kupeckova, L. (2010). Game like activities.Bachelor thesis from Masaryk University Faculty of Education Department of English Language and Literature.

Kurtman, E. & Arslan, A. (2012). Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. 2 (4),* 67- 77.

Kuş, S. E. (2009). *Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının "öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme" boyutu açısından incelenmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı İçinde (s. 64-71). Ankara: Sim Matbaası.

Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin,O., Aydın, M. & Butakın, V. (2009). Çoklu zeka kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-16.

Küçük, M. (2006). Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Küçük, Ö. (2008). An evaluation of english language teaching program at key stage and opinions of teachers regarding the program. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Küçüktepe, C., Küçüktepe S. E. & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 11* (22),55-78.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, second edition.

Leib, M. (2008). Listening activities using popular music. Unpublished manuscript, Meji University Tokyo, Japan.

Li, C. L., Lin, M. M., & Haggard, S. A. (2007). Study of the Relationship between the School English Learning Environment and Sixth-Graders' English Learning Achievement—A Case Study of Pingtung County.

Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages are learned.* China: Oxford University Press.

Lungberg, G. (2007). Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement. Marianne, N., Jelena M. D., Marina M., Gun L and Tanya F. in teaching modern languages to young learners teachers, cirrucula and materyals (s. 21-34) Graz.

Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, *34*, 9–34.

McDonagh, J. & McDonagh, S. (2008). Learning to talk, talking to learn. *Marsh-Ch.1,* 1-17.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, (2014). T.C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

Memiş, M.R. & Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8(9), 297-318.

Merter, F., Şekerci, H. & Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5),* 199-210.

Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1),* 67-83.

Mıhladız, G. (2007). İköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). İlköğretim İngilizce öğretim programı (4-5. Sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/ adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). 20 Sayılı 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalara İlişkin Genelge, http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf adresinden 20 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

Mirici, İ.H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi.* Ankara: Gazi kitabevi.

Modiri, İ. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(2), 505-516.

Neuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook.* California: Sage Publications.

Nga, N. T. (2008). "English - A global language and its implications for students" VNU *Journal of Science, Foreign Languages, 24*, 260-266.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8(10)* 499-508.

O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orhan, A. Y., Günel, Ö. & Karadeniz, S. (2013). *İlköğretim 2 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Ornstein, A.C. & Hunkins, *F. P.* (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues.pearson education*. USA.

Oyama, S. (1976). A sensitive period for the aquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research. 5(3),* 261-283.

Öz, H.. (2013, Kasım). Yabancı dil öğretimi, 5. Eğitim kongresi sonuç raporu, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Türkiye Eğitim Meclisi, Ankara

Özdemir, E. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*.

Özdemir, M. S. (2005). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (1-5.sınıflar) ilişkin görüşleri. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı içinde (s. 573-581), P.Ü. Eğitim Fakültesi, Denizli.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (2),* 126-149.

Özdeş, D. (2012). Textbook evaluation in foreing language teaching: spot on, from students' and teachears' perspectives. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Özüdoğru, M. & Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Paker, T. (2006, Eylül). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri, Çal Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* . London and New Delhi: Sage Publications, inc.

Pinsonneault, B. C. (2008). Authentic Input in Early Second Language Learning. Unpublished master dissertation. University of Massachusetts , Amherst. Stefánsson, E. G. (2013). Second Language Acquisition: The Effect of Age and Motivation.

Pisa, (2013). Şehir okullarını farklı kılan şey nedir?, PISA bülteni, OECD. 5, 1-4.

Rapeepisarn, K., Wong, K. W., Fung, C. C & Debickere, A. (2006). Similarities and differences between "learnthrough play" and "edutainment. School of Information Technlolgy Murdoch University South Street, Murdoch Western Australia.

Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching.Second edition,* Cambridge University Press.

Sak, Ö. E. (2008). İlköğretim I. kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.

Selçuk, E. (1997). İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Semerci, Ç. & Batdı, V. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği, Eskişehir.

Sevinç, K. Ü. (2006). İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi Diyarbakır örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Sharpe K. & Driscoll, P. (2000). At what age should foreign language learning begin? In Field, K. (Ed). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*, London: Roultledge Falmer 72-86.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye 'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 28(6),* 297-301.

Stefánsson, E. G. (2013). Second Language Acquisition: The Effect of Age and Motivation. Iceland University.

Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. Practical Assessment, *Research & Evaluation*, 7 (17). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 adresinden 16 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

Stern, H. H. (1990). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Şad, S. N. (2011). İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şekerci, C. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgelerdeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 146*.

Şengör, V. (2010). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Talak-Kiryk, A. (2010). Using games in a foreing language classroom. SIT Graduate Institute.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri.* Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.

Tok, H. & Arıbaş, S. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15),* 205–227.

Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *Uluslarası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-29.

Topkaya, E. Z. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade english language teaching program. *İlköğretim Online,* 9(1), 52-65.

TTKB, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Turgut, M. F.& Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Tutal, Ö. (2013). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Tuttle, H. G. (1975). Using Visual Material in the Foreign Language Classroom. *New York Learning Resources, Vol 2-5 .9-13.*

Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi,* 153-154.

Umutlu, A. (2004). Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve dramatizasyon yöntemi ile sıfatların öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum.

Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 15,* 217-226.

URL-1, http://turk101.cankaya.edu.tr/uploads/files/Dil.pdf adresinden 16 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

URL-2, http://www.eokul.web.tr/dyned-nedir.html adresinden 16 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 194-202.

Ülkü, Ü. B. (2007). Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vez, J. M. (2008). European policies in TEFL teacher education. *The Open Applied Linguistics Journal, 1,* 1-8.

Wali, N. H. (2009) Eclecticism and language learning. *Al- Fatih Journal, 39, 34-41*

Widlok, B. (Ed.). (2011). *Recommendationson early foreign language learning*. London: Goethe-Institute.

Worden, P. E. & Boettcher, W. (1990).Young children's acquisition of alphabet

knowledge.*Journal of Reading Behavior*. 22(3), 277-295.

Woźniczka, A. K. (2011). *Home language environment of Polish children in Iceland and their achievement in Icelandic grammar school*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education Studies School of Education, University of Iceland.

Yangın, B. (2009). Hazır bulunuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 316-326.

Yazıcı, Z. (2002).Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 155*, 1-2.

Yıldıran, Ç. & Tanrıseven, İ. (2015). İngilizce Öğretmenlerinin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Language Academy* 3(1), 210-223.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, C. (2006). Beyin odaklı öğrenim ve yabancı dil eğitimindeki önemi. *Tömer Dil Dergisi, 134*, 7-14.

Yılmaz, E. & Dikici S. A. (2008). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların ilkokuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim, 349,* 30-36.

Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *İlköğretim Online, 10(1),* 219-229.

EKLER

EK-1 ÜNİTELERDE BULUNAN KAZANIMLARIN TEMEL DİL BECERİLERİ VE GELİŞİM ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI

Üniteler	Temel Dil Becerileri	Kazanımlar	Gelişim Alanları
Kelimeler	Dinleme	Öğrenciler Türkçe ve İngilizcede ortak kullanılan kelimeleri tanımlayabilir	Bilişsel
		Öğrenciler yazılı harflerle telaffuz edilen sesleri karşılaştırabilir	
	Konuşma	Öğrenciler bazı nesne, kişi ve hayvanları tanımlayabilmek için doğru kelimeleri kullanabilirler	
Arkadaşlar	Dinleme	Öğrenciler birileri ile karşılaşma ve tanışma esnasında kullanılan basit ifadeleri anlayabilirler	
	Dinleme	Öğrencileri birileri kendini tanıttığında anlayabilirler	
	Konuşma	Öğrenciler birileri ile karşılaşırken ve tanışırken gündelik ifadeleri kullanabilirler	
		Öğrenciler birinin ismini öğrenmek ve nasıl olduğunu anlamak için soru sorabilirler	
		Öğrenciler kendilerini tanıtabilirler	
	Kültürler arası farkındalık	Öğrenciler diğer insanları İngilizce ve Türkçeye ek başka dillerde de selamlayabilirler	Duyuşsal

Sınıf Ortamı	Dinleme	Öğrenciler talimatları anlarlar ve kısa, basit emirleri anlayabilir ve uygularlar	Bilişsel
	Konuşma	Öğrenciler talimatlara hem sözlü hem de uygun biçimde davranarak karşılık verebilirler	
	Konuşma	Öğrenciler sınıf içinde diğerlerinden bir şeyler yapmalarını isteyebilirler	
	Telafi stratejisi	Öğrenciler konuşmacıdan söylediklerini tekrar ederek açıklığa kavuşturmasını isteyebilirler	
Sayılar	Dinleme	Öğrenciler bazı sınıf objelerinin isimlerini tanımlayabilir ve anlayabilirler	
	Dinleme	Öğrenciler 1 den 10 a kadar olan sayıları tanımlayabilir	
	Konuşma	Öğrenciler nesnelerin doğru isimlerini belirli durumlarda söyleyebilir ve anlayabilirler	
	Konuşma	Öğrenciler nesnelerin sayı ve miktarlarını ifade edebilirler	
	Konuşma	Öğrenciler sayıları kullanarak kişilerin yaşlarıyla ilgili soru sorup cevaplayabilecekler	
Renkler	Dinleme	Öğrenciler nesnelerin renklerinin isimlerini anlayabilecekler	Bilişsel
	Konuşma	Öğrenciler sevdikleri renkleri ifade ederek kendilerini tanıtabilirler	
		Öğrenciler nesnelerin renklerini isimlendirebilirler	
		Öğrenciler nesnelerin sayı ve miktarlarını ifade edebilirler	

Oyun Alanında	Dinleme	Öğrenciler talimatları anlarlar ve kısa, basit emirleri anlayabilir ve uygularlar	
	Konuşma	Öğrenciler birlikte bir şeyler yapabilmek için birini davet edebilirler	
Vücut Bölümleri	Dinleme	Öğrenciler vücutlarının bölümlerinin isimlerini anlayabilirler	
	Konuşma	Öğrenciler vücutlarının bölümlerini gösterebilir ve isimlerini söyleyebilirler	
		Öğrenciler birisine bir şeyler yapmasını söyleyebilirler.	
		Öğrenciler, basit kısa ve sözlü talimatları vücutlarının bölümlerinin (özellikle görsel içeriyorlarsa) isimlerini söyleyerek ve işaret ederek gösterebilirler.	Psikomotor
Evcil Hayvanlar	Dinleme	Öğrenciler bazı evcil hayvanları tanımlayabilirler.	Bilişsel
	Konuşma	Öğrenciler bazı evcil hayvanları söyleyebilirler.	
	Konuşma	Öğrenciler hayvanları nerede olduklarını işaret ederek ya da sözlü olarak söyleyebilirler	Psikomotor
		Öğrenciler hayvanları önbilgileri ve sözvarlıklarını kullanarak söyleyebilirler	Bilişsel
		Öğrenciler, basit kısa ve sözlü talimatları hayvanların isimlerini ve konumlarını (özellikle görsel) içeriyorlarsa) söyleyerek ve işaret ederek uygulayabilirler.	Psikomotor

Meyveler	Dinleme	Öğrenciler meyvelerin isimlerini ayırt edebilirler	Bilişsel
		Öğrenciler, basit kısa ve sözlü talimatları meyvelerin isimlerini (özellikle görsel içeriyorlarsa) söyleyerek ve işaret ederek uygulayabilirler (Konuşma kazanımı olması gerekirken Dinleme kazanımda verilerek hata yapılmıştır).	Psikomotor
	Konuşma	Öğrenciler hoşlandıkları meyvelerin isimlerini söyleyebilirler ve hangi meyvelerden hoşlandıklarını sorabilirler	Bilişsel
		Öğrenciler başkalarına meyvelerle ilgili bir şeyler yapmalarını işaret ederek ya da sözlü olarak söyleyebilirler	Psikomotor
Hayvanlar	Dinleme	Bazı hayvanların isimlerini ayırt edebilirler	Bilişsel
	Dinleme	Öğrenciler basit ve gündelik becerilerle belirtilen yaygın ifadeleri anlayabilirler	Bilişsel
	Konuşma	Öğrenciler hangi hayvanlardan hoşlanıp hoşlanmadıklarını söyleyebilirler	
		Öğrenciler kendilerinin ve bazı hayvanların neler yapabildiklerini söyleyebilirler	

EK – 2 İZİN BELGESİ

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/169221 13/01/2014
Konu: Anket İzni

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÜRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Erkan ATABEY'in, **"İlkokul 2.sınıf Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğin Değerlendirilmesi"** konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır İli ve İlçelerindeki İlkokullarda uygulanacak anket çalışmasını eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Hadi AĞIRBAŞ
Milli Eğitim Müdürü

EKLERİ:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Onaylı Anket Formu (6 Sayfa)

Ümut KOÇYİĞİT
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
24.01.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 206e-5d7d-3204-adc1-1bcc kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Yenişehir/Di
Elektronik Ağ. www.diyarbakir@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.Ş.GÜRTEKİN MEMUR
Tel. (0 412) 2265850

EK- 3 GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenler,
İlkokul ikinci Sınıf İngilizce dersi yeni öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum. Bu amaç doğrultusunda bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, siz katılımcıların kişisel ve mesleki profilini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise, ikinci sınıf İngilizce dersi yeni öğretim programının kazanımlar, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırma ile elde edilecek bulguların geçerliliği, formda yer alan sorulara vereceğiniz içten ve samimi yanıtlara bağlıdır. Bu nedenle, lütfen her soruyu dikkatle okuyup cevaplayınız. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erkan ATABEY
Matematik Öğretmeni
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

A. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

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

3. Branşınız?

( ) İngilizce Öğretmeni ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Diğerleri

4. İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldınız mı? (Şayet cevabınız "Evet" ise, lütfen 5. Maddeyi cevaplayınız).

Evet ( ) Hayır ( )

5. Almış olduğunuz hizmet içi eğitimi ne derecede yeterli buluyorsunuz?

Yeterli buluyorum ( ) Kısmen yeterli buluyorum ( ) Yeterli bulmuyorum ( )

B. Aşağıda İlkokul ikinci Sınıf İngilizce Yeni Öğretim Programının kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin bazı sorular yer almaktadır. Her soruyu okuduktan sonra görüşünüzü ayrıntılı olarak yazmanız, araştırmanın kalitesini arttıracaktır.

1) İkinci Sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin gelişim özelliklerine (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2) Programda öğrencilere kazandırılması öngörülen içerik hakkındaki [öğrenci düzeyine uygunluğu, öğreticilik, kazanımlara uygunluk, öğrenme ilkeleri (somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene olması, vb.)] düşünceleriniz nelerdir?

3) Programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için fiziki mekan (sınıf, laboratuvar, drama salonu, vb.), donanım (*bilgisayar, projeksiyon, TV, video vb.) ve* materyallerden *(ders kitabı, cd, resim ve grafikler, levhalar, gerçek eşya ve modeller, vb.)* etkin bir şekilde yararlanabiliyor musunuz? Niçin?

4) Programda uygulanması öngörülen etkinlikler (*oyun, drama, hikâye, çizgi film, şarkı, vb.*) gerçekleştirilebilecek nitelikte midir? Niçin?

5) Yeni programı uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayınız.

6) Programda uygulanması öngörülen değerlendirme etkinlikleri (Portfolyo değerlendirme, proje, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemleri) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Erkan ATABEY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim

Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Öğrenim

Lise: 2002 – Diyarbakır Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: 2007 - İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü

İş

2009 – 2013: Matematik Öğretmeni, Şırnak, Beytüşşebap Cumhuriyet Ortaokulu

2014: Matematik Öğretmeni, İstanbul, Sultangazi, Dostluk Ortaokulu

2014 – 2015: Matematik Öğretmeni, Diyarbakır/Sur, Yiğit Çavuş Ortaokulu

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Diyarbakır, 1984

Cinsiyet: Erkek

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim: eatabey@gmail.com