

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Diyarbakır İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sedef SÜER

DİYARBAKIR-2014

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Diyarbakır İli Örneği)**

**HAZIRLAYAN
Sedef SÜER**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Behçet ORAL**

DİYARBAKIR-2014

ONAY

D.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 24 / 12 / 2014

Başkan

: Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU



Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Behçet ORAL



Üye

: Doç. Dr. Nilüfer BEKLEYEN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. Rifat EFE

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı 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 çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Sedef SÜER

24 / 12 / 2014

ÖZET

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan son değişiklik ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kaldırılarak 12 yıllık kesintili 4+4+4 şeklinde zorunlu eğitime geçilmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim reformu ile öğrenciler bir önceki eğitim reformunda 4. sınıfta başladıkları yabancı dil öğrenimine 2. sınıftan itibaren başlamıştır. Yeni eğitim reformu doğrultusunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez ilkokul 2. sınıflarda İngilizce öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa yürütölmeye başlanan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır iline bağılı İlkokullarda görev yapan ve 2. sınıf İngilizce dersini yürüten 144 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun tümüne ulaşmaya çalışılmış ve toplam 141 İngilizce öğretmene ulaşılabilmiştir. Araştırma verileri, İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeğı” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin programın genel özellikleri, hedefleri, içeriğı, eğitim durumları, sınamı durumları ve programın tamamına yönelik “Kararsızım” şeklinde görüşe sahip olduğı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitiminde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi alma, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulma, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulma, öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersini yürötmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olma, öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulma ve öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kendilerine uyum sağlama durumlarına göre anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, İngilizce dersi öğretim programı, Çocuklara yabancı dil öğretimi.

ABSTRACT

Evaluating 2nd Grade English Language Teaching Program Under the Light of English Language Teachers Opinions

With the recent education reform in Turkey, 8 years compulsory uninterrupted education was repealed and instead of this 12 years compulsory interrupted education named 4+4+4 has come into force in 2012-2013 teaching and learning year. With the 4+4+4 education reform which was put gradually into practice in 2012-2013 teaching and learning year, 2nd grade primary school students begin to learn a foreign language which the students began to learn at 4. grade in previous education reform. Following to the new education reform, 2013-2014 teaching and learning year is the first time that English language have been begun to be taught at 2nd grades in primary schools. So the aim of this study is to evaluate 2nd grade English Language Teaching Program which has been begun to be implemented in the teaching and learning year of 2013/2014 under the light of primary school English language teachers' opinions. The study group of the study consists of 144 primary school English language teachers working in primary schools in Diyarbakır and especially teaching English to the 2nd grade primary school students. Within the research it is tried to reach all of the teachers in study group but 141 English language teachers can be reached. The required data for the study is collected via "*The Scale of Evaluating 2nd grade English Language Teaching Program in terms of English Language Teachers Views*" developed with the aim of determining 2nd grade primary school English language teachers opinions about the 2nd grade English language teaching program. The gathered data has been analyzed with the help of SPSS package program. The results of the analysis have showed that English language teachers are "Neutral" about the general features, the goals and objectives, the content, the teaching and learning process and evaluation and assessment process of the program. Moreover, statistically significancy have been obtained in terms of such variables as; whether English language teachers have taken the subject of "Teaching English to Young Learners" in their undergraduate training process, whether English language teachers find the 2nd grade English lessons useful, whether English language teachers find the 2nd grade English lesson hours adequate, whether English language teachers have the required teaching and learning environment and materials for teaching English to young learners, whether English language teachers find the class size of the 2nd grades appropriate for teaching English to young learners and

whether English language teachers think that 2nd grade primary school students get used to studying with their English teachers.

Key Words: Curriculum evaluation, English language teaching program, Teaching foreign language to young learners.

ÖNSÖZ

Bu çalışma boyunca öneri ve destekleriyle her zaman bana yardımcı olan değerli tez danışmanım ve hocam sayın Prof. Dr. Behçet ORAL başta olmak üzere üzerimde emeği bulunan Doç. Dr. Nilüfer BEKLEYEN'e ve Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümündeki tüm öğretim üyelerine sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım.

Bu çalışma süresince verilerin toplanmasında benden yardımını esirgemeyen, Arş. Gör. Şahin PEKTAŞ' a ve abilerim Azad SÜER ve Ferhat SÜER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimine başlamam için beni cesaretlendiren ve sonrasında her zaman beni destekleyen sevgili abim Doç. Dr. Emin Caner TÜMEN başta olmak üzere ablam Demet SÜER TÜMEN'e, annem Gülden SÜER'e, babam Abdülhamit SÜER'e ve biricik yeğenim Deren TÜMEN'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

SEDEF SÜER

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.4.ARAŞTIRMANIN SAYILTISI.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1.1. DİL VE ÖĞRENME	7
2.1.2. İLK DİL EDİNİMİ	8
2.1.2.1.Davranışçı Kuram.....	8
2.1.2.2.Doğuşancı Kuram.....	9
2.1.2.3.Dil Gelişim Aşamaları.....	10
2.1.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ.....	12
2.1.3.1.İkinci Dil Ediniminde Kritik Dönem Kuramı.....	13
2.1.3.2.Krashen'in İkinci Dil Edinim Kuramları.....	14
2.1.3.2.1. Dil Edinme-Öğrenme Kuramı.....	14
2.1.3.2.2. Doğal Düzen Kuramı.....	15
2.1.3.2.3. Gözlem veya Editör Kuramı.....	15
2.1.3.2.4. Girdi Kuramı.....	15
2.1.3.2.5. Duyuşsal Bariyer Kuramı.....	16
2.1.4. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ.....	17
2.1.4.1.DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	18
2.1.4.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	18
2.1.4.1.2. Doğal Yöntem.....	19
2.1.4.1.3. Dolaysız Yöntem.....	19
2.1.4.1.4. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	20
2.1.4.1.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi.....	20
2.1.4.1.6. İletişimci Dil Öğrenme Yöntemi.....	21
2.1.4.1.7. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	21
2.1.4.1.8. Sessizlik Yöntemi.....	22

2.1.4.1.9. Telkin Yöntemi.....	23
2.1.4.1.10. Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi.....	23
2.1.4.1.11. Seçmeli Yöntem.....	24
2.1.5. ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	25
2.1.5.1.Yabancı Dil Eğitiminin Erken Yaşta Başlatılmasını Gerektiren Nedenler	25
2.1.5.1.1. Çok dillilik.....	25
2.1.5.1.2. Kültürlerarası Anlayış ve Hoşgörünün Sağlanması.....	25
2.1.5.1.3. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisinin Verileri.....	26
2.1.5.2.Çocukların Genel Özellikleri.....	27
2.1.5.2.1. Bilişsel Gelişim.....	27
2.1.5.2.2. Dikkat Süresi.....	28
2.1.5.2.3. Duyusal Girdi.....	28
2.1.5.2.4. Duyuşsal Faktörler.....	28
2.1.5.2.5. Özgün ve Anlamlı Dil.....	29
2.1.5.3.Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	30
2.1.5.3.1. Oyun.....	31
2.1.5.3.2. Hikaye ve Masal Anlatım.....	31
2.1.5.3.3. Müzik ve Ritim.....	31
2.1.5.3.4. Rol Oyunu ve Drama.....	31
2.1.5.3.5. El Kuklaları.....	32
2.1.5.3.6. İnternet ve Bilgisayar Yazılımları.....	32
2.1.6. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI.....	32
2.2.DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	36
2.2.1.YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	37
2.2.2.TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	38
3. YÖNTEM.....	42
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3.2.ÇALIŞMA GRUBU.....	42
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI.....	42
3.3.1. Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	43
3.3.2. Ölçme Aracının Güvenirliği.....	43
3.3.3. Ölçme Aracının Geçerliği.....	44
3.4.ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI.....	48
3.5.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN TEKNİKLER.....	48
4. BULGULAR.....	51

4.1.GENEL OLARAK ÖĞRETMENLERİN 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	51
4.2.ÖĞRETMENLERİN LİSANS EĞİTİMİNDE ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ DERSİ ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.3.İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİNİ DİL ÖĞRENİMİ AÇISINDAN YARARLI BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	58
4.4.İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERS SAATLERİNİ YETERLİ BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	62
4.5.İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİNİ YÜRÜTMEK İÇİN GEREKLİ ORTAM VE KOŞULLARA SAHİP OLUP OLMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	65
4.6.İLKOKUL 2. SINIF MEVCUTLARINI DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN UYGUN BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	69
4.7.İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMENİNE KARŞI UYUM GÖSTERİP GÖSTERMEME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	73
4.8.İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GENEL OLARAK 2.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	79
5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	85
6. ÖNERİLER.....	95
6.1.MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA ÖNERİLER.....	95
6.2.OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER.....	95
6.3.AİLELER VE ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER.....	96
7. KAYNAKÇA.....	97
8. EKLER.....	106
EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI.....	107
EK 2. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ.....	110
9. ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	44
2.	5'li Likert Tipi Ölçek İçin Kullanılan Dereceleme Kriteri.....	50
3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	51
4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Dil Öğrenimi Açısından Yararlı Bulma Durumuna Göre Dağılımı.....	52
5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulma Durumuna Göre Dağılımı.....	52
6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Olan Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	53
7.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Dil Öğretimi Açısından Uygun Bulma Durumuna Göre Dağılımı.....	53
8.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayabilme Durumuna İlişkin Dağılımları.....	54
9.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	55
10.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	55

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
11.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	56
12.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	56
13.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	57
14.	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	58
15.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	58
16.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	59
17.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	60
18.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	60

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
19.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	61
20.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	61
21.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	62
22.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
23.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
24.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
25.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
26.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	65

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
27.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66
28.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	66
29.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	67
30.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
31.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
32.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
33.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70
34.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	70

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
35.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
36.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
37.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	72
38.	İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
39.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
40.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
41.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
42.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
43.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
44.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
45.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın Genel Özellikleri” Boyutu Altındaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
46.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın Hedefleri” Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
47.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın İçeriği” Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	81
48.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin "Programın Eğitim Durumları” Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	82
49.	İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin "Programın Sınama Durumları" Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
50.	Boyutlara Göre İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği'ne ilişkin Path Diyagramı.....	47

KISALTMALAR LİSTESİ

- 1. NATO:** Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı (North Atlantic Treaty Organization)
- 2. OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
- 3. AB:** Avrupa Birliği
- 4. SPSS:** Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Büyük değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında tanık olduğumuz gelişmeler, insanoğlunun çevresini ve ihtiyaçlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Toplumsal olaylar, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, kültür, sanat ve politik alanlardaki değişimler, insanoğlunun dış dünyayla daha fazla iletişim içinde olmasını gerekli kılmaktadır. İnsanlar, dış dünya ile olan bu iletişimini de ancak dil aracılığıyla sağlayabilmektedirler. Bu sebeple dil, insanoğlunun dış dünyaya açılan iletişim penceresinde bir araç görevi üstlenmektedir. Bu da birey için anadili yanında daha yaygın olarak kullanılan bir başka dili öğrenmeyi her geçen gün daha fazla ihtiyaç haline getirmektedir.

Dil, insanlar için en önemli iletişim aracıdır. İnsanların iletişim kurmasında jestler, mimikler ve sesler rol oynasa da, bunlar dilin yerini tek başına tutamamaktadır. Dil, bireylerin oluşturduğu toplumlarda var olmaktadır. Her toplumun kendi arasındaki iletişimi ancak dil aracılığıyla sağlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dilin toplumsal bir ihtiyaçtan ortaya çıktığı söylenebilir. Dünya üzerinde binlerce toplum ve bu toplumların kendi aralarında iletişimini sağlayan ortak dilleri bulunmaktadır. Ancak gelişen uluslararası ilişkiler, ulusların sadece kendi aralarında değil aynı zamanda başka uluslarla da iletişim kurma ihtiyacını doğurmaktadır. Bu sebeple toplumlar farklı toplumların dillerini öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar (Demirel, 2012a: 2-3).

İletişimin çok önemli olduğu çağımızda, herkes yabancı dil öğretiminin gerekliliğine inanmaktadır. Bilim, sanat ve teknolojik bağlamda sınırların bulunmadığı dünyamızda, yabancı dil öğretimi iletişim için en gerekli unsurdur. Bu sebeple bir insanın ana dilinden başka bir veya birkaç yabancı dil bilmesi, hem kendisi için hem de yaşadığı toplum için bir kazançtır (Soner, 2007: 402).

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi ve gerekliliği herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu yönüyle tüm toplumlarda dil öğrenmeye yönelik artan bir talep gözlenmektedir (Bağçeci, 2004). Bilgi toplumu olgusu ve küreselleşme, tüm dünya ülkelerinin yurttaşlarına yönelik yabancı dil politikaları geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir (Cangil Erişkon, 2004: 274). Ancak bugün dünya üzerinde çok az sayıda dil, ikinci dil olarak öğrenilmektedir. Bir dilin diğer uluslar tarafından öğrenilmesi için

birtakım ölçütler bulunmaktadır. Bunlar; o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik açıdan güçlü olması, askeri, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkilerinin bulunması ve bu ilişkilerin dünya çapında örgüt ve kuruluşları ortaya çıkarmayı gerektirmesi gibi faktörlerdir (Demirel, 2012a: 9).

Bugün dünya üzerinde yabancı dil olarak en yaygın kullanılan dil şüphesiz İngilizcedir (McKay, 2010: 29). Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikaları incelendiğinde, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde küresel iletişim dili olarak İngilizcenin öğrenilmesi tercih edilmektedir (Cangil Erişkon, 2004: 274). Bu sebeple İngilizce birçok kişi tarafından küresel iletişim dili olarak görülmektedir ve bu da diğer toplumların İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerini arttırmaktadır. Bunun sonucunda da İngilizce öğretme ve öğrenmeye yönelik politikalar oluşturulmaktadır (McKay, 2010: 28).

Her alanda gelişen uluslararası ilişkilerin sonucunda Türk insanının da yabancı dil öğrenme isteği artmaktadır (Güler, 2005: 90). Türkiye, bölgesel konumu gereği birçok ülke ile ekonomik ve kültürel ilişkiler sürdürmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye, Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok kuruluşa üyedir. Bu kuruluşlarda ise bazı ülkelerin ulusal dilleri kullanılmaktadır. Bu nedenle ülkemiz için, o ülkelerin dilini öğrenmek büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir (Kılıç ve Tuncel, 2009: 57).

Türkiye'de de yaygın olarak öğrenilen ve konuşulan dillerin başında İngilizce gelmektedir. Fransızca, Arapça, Almanca gibi dillerin aksine, İngilizce, Türk toplumunda yıllardır popülerliğini sürdüren bir dildir. İngilizceyi konuşabilen kişi oranının kesin olarak bilinmemesiyle birlikte, Türk basını ve televizyonlarından, İngilizcenin Türk toplumunda yaygın olarak kullanıldığı kolaylıkla anlaşılmaktadır (Akçakaya, 2009: 18).

Ülkemizde, batılılaşmanın artmasıyla okullaşma ve okullaşma oranının artmasıyla da yabancı dil eğitimi, eğitim-öğretim sistemimizde önemli bir yer edinmiştir (Işık, 2008: 17). Ne yazık ki ülkemizde yabancı dil öğretimi ve öğrenimine her zaman özen ve öncelik gösterilmesine rağmen hedeflenen başarıya ulaşılamamıştır (Doğan, 1996). Yıllardan beri, yöntemsel açıdan geleneksel yöntem, yani dil öğretmeyi dilin kurallarını bilmek, dil hakkında bilgi sahibi olmayı, dil bilmekle eş gören bir yabancı dil öğretimi yaklaşımının takip edilmesi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sisteminde yapılan yanlışlar ve bilimsel bir yabancı dil planlamasının yapılmaması ve bunu yapacak nitelikteki kurumların

bulunmaması gibi nedenlerden ötürü Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde istenilen başarı elde edilememiştir (Işık, 2008: 21).

Ülkemizdeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yabancı dil dersleri yıllardan beri AB’nin dil eğitimi ve öğretimi politikaları izlenerek yürütülmektedir (Çetintaş, 2010: 65). Avrupa Konseyi, 2001 yılında kutlanan “Avrupa Diller Yılı’nda, birlik ülkelerinin yabancı dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla konseyin en son çalışmaları olan “Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’nı” ve “Dil Gelişim Dosyası’nı” tanıtmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmeleri teşvik edilmeye çalışılmıştır ve kıtada çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemi vurgulanmıştır (Güler, 2005: 89). Bunun yanı sıra Avrupa Birliği, son yıllarda İngilizcenin birçok alanda tek dil olarak egemenlik sürmesine karşılık çok dilli ve çok kültürlü Avrupa Yurttaşlığı kavramını desteklemiştir (Cangil Erişkon, 2004: 274).

Avrupa Birliği, çok dilli ve çok kültürlü yurttaşlığı hayata geçirebilmek için yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlatılması fikrini öne sürmüştür (Aslan, 2008: 1). Bu bağlamda, Avrupa Birliği, 2004 eylem planında üye ülkelerde yabancı dil eğitiminin ilkokul birinci sınıf ya da anaokulundan başlatılmasını önermiştir. Bu plan doğrultusunda, 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim reformu ülkemizde uygulamaya konulmuştur. 4+4+4 eğitim reformu ile okula başlama yaşı 5 (ilkokul 1. sınıf), yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da 6 (ilkokul 2. sınıf) olarak belirlenmiştir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin ancak 4. sınıfta yabancı dil eğitimine başlayabildikleri bir önceki eğitim reformunun aksine öğrencilerin daha erken bir yaş dönemi olan ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimine başlamalarını sağlamıştır. Yeni eğitim reformu doğrultusunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk defa ilkokul 2. sınıf öğrencileri, yabancı dil eğitimi adı altında İngilizce öğrenmeye başlamıştır (Bayyurt, 2013: 98). Bu sebeple yapılan eğitim reformu doğrultusunda uygulamaya konulan yeni dil öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ve program öğelerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ve program öğelerinin değerlendirilmesinde İngilizce öğretmenlerinin:

1. Genel olarak 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini dil öğrenimi açısından yararlı bulup bulmama durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatlerini yeterli bulup bulmama durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulup bulmama durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenine karşı uyum gösterip göstermeme durumuna göre görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Genel olarak 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri nasıldır?

1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Program geliştirme çalışmaları, çağın ihtiyaçlarına göre yürütülmektedir. Her çağ kendine özgü öğretim felsefesini beraberinde getirmektedir ve bu felsefe, öğretim yöntemlerinden öğrenmenin tanımına kadar birçok alanı etkilemektedir. Bu yüzden programların değiştirilmesi, yenilenmesi kaçınılmaz bir olgudur ve içinde bulunulan çağ için gereklilik arz etmektedir (Küçük, 2008: 2). Program geliştirme zor ve zahmetli bir iştir ve sabit bir ürün ortaya koyma çabasıdan ziyade değişime açık bir süreç olarak görülmektedir. İyi bir program, farklı şekil ve biçimlerde kullanılabilmeli, yeni çalışma ortamına uyum sağlayacak nitelikte olmalı, yeni dil öğrenme teorilerindeki değişimlere ayak uydurabilmeli ya da ortaya çıkan ihtiyaçları giderebilmelidir (Halimi & Kochova, 2013: 224).

Program geliştirme için vazgeçilmez bir unsur ise programın değerlendirilmesidir. Değerlendirme, uygulanan programın değerini, öğrencilere hedefe ulaşmada ne kadar yardımcı olduğunu ve programın önemini belirlemektedir. Yani değerlendirme, uygulanan öğretim programı ve öğretim tasarımı hakkında yargıda bulunma olanağı oluşturur. Program değerlendirmeye, sadece programın ya da öğretim yılının sonunda değil aynı zamanda programın geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde de ihtiyaç duyulmaktadır. Program değerlendirme sayesinde, programda istenilen sonuca ulaşıp ulaşılmadığı konusunda bilgi edinilir (Ornstein & Hunkins, 2009: 273-275). Öğrenen merkezli bir sistemde değerlendirme işlemi öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanılarak yapılmalıdır (Nunan, 1988: 7). Bu şekilde programa ilişkin yapılan değerlendirmeler sınıf ortamında uygulanan programdan kopuk olmamaktadır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı yeni uygulamaya koyulmuş ve üzerinde derinlemesine bir değerlendirme yapılmamış bir programdır. Bu çalışmanın 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına geri bildirim sunacağını düşünmekteyiz. Çalışmanın program geliştirme uzmanlarına tasarlanan yeni programın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve nasıl uygulandığına ilişkin geri bildirim vermesi beklenmektedir. Böylece öğretmen görüşlerine dayanılarak yapılan değerlendirme sınıf ortamında uygulanan programdan kopuk olmamakla beraber mevcut programın işleyen ve aksayan yönlerinin saptanmasına yardımcı olarak yeni programların geliştirilmesi sürecinde program geliştirme uzmanlarına ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca değerlendirme süreci öğretmen görüşlerine dayanılarak yapıldığından öğretmen görüşleri program geliştirme çalışmalarına yansıtılarak gelecekteki program geliştirme çalışmalarına yön verilmiş olacaktır. Böylece araştırma bulguları ve sonuçlarının ilerdeki bilimsel çalışmalar için araştırmacılara ilham kaynağı olacağını umut ederekten yeni bir program olan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini çalışmaya değer olduğunu düşünmekteyiz.

1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapan 141 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma, "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği"nde yer alan maddeler ve kişisel bilgilere ait sorularla sınırlıdır.

1.7 ARAŞTIRMANIN SAYILTISI

1. İlkokul İngilizce öğretmenleri ölçme aracında yer alan sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. DİL VE ÖĞRENME

İnsanlar bir dil dünyasında yaşamaktadırlar ve dil insana özgü bir araçtır. İnsanlar, bir araya geldiklerinde yaptıkları her ne ise, onu dil aracılığıyla yapmaktadırlar (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011: 3). Peki, insanlık için bu kadar önemli olan dil nedir ? Dil, farklı kişilerce farklı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlardan bir tanesinde, en genel ifadeyle; dil, insanların iletişim kurmak ve kültürel etkinlikleri aktarmak için kullandıkları araç olarak tanımlanmıştır (Schunk, 2011: 411). Dil ile ilgili yapılan birçok tanımdan dile ilişkin şu genel tanımlara ulaşılmıştır (Brown, 1994: 5):

- ✓ Dil, sistematik ve üretkendir.
- ✓ Dil, rastgele seçilmiş semboller dizisidir. Bu semboller, temelde sesli olmalarına rağmen görsel olarak da ifade edilebilmektedirler.
- ✓ Dil, iletişim için kullanılmaktadır.
- ✓ Dil, konuşma toplumu ve kültürü içinde işlev görür.
- ✓ Dil, insana özgü olmasa da, varlığı itibarıyla insanidir.
- ✓ Dil, tüm insanlar tarafından benzer şekilde edinilmektedir. Hem dil hem de dil öğrenme evrensel bir niteliğe sahiptir.

Öğrenme ise çalışma, yaşantı ve öğretim sonucu bilgi ve beceri edinme süreci olarak tanımlanmıştır. Ancak bu tanımdan öğrenmenin, bir kimseye bir işin nasıl yapılacağını öğretmek anlamı çıkmaktadır. Fakat öğrenme bu anlamın dışında birçok şey ifade etmektedir (Brown, 1994: 7):

- ✓ Öğrenme, edinmek ve kazanmaktır.
- ✓ Öğrenme, bilgi ve beceri birikimidir. Birikim ile hafıza ve bilişsel sistem ima edilmektedir.
- ✓ Öğrenme, aktif ve bilinçli bir dikkati ve organizmanın içindeki ve dışındaki olaylara göre davranmayı içermektedir.
- ✓ Öğrenme, kısmen kalıcı ama unutmaya da meyillidir.

- ✓ Öğrenme, bir tür davranışa dönüştürmeyi gerektirir.
- ✓ Öğrenme, davranışta meydana gelen değişimdir.

Öğrenme ile dil birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. İnsanların bilgiyi nasıl öğrendiği ilk veya ikinci bir dili nasıl edindiği konusunda fikir sahibi olmadan dil öğrenmeye yönelik herhangi bir yöntem ve yaklaşım geliştirmek mümkün olamamaktadır. (Doff, 1988: 183). Bu sebeple, insanların ana dil ve ikinci dil edinme süreçlerini anlamak, yabancı dil eğitim ve öğretim faaliyetlerini anlamada ve bu faaliyetlere yön vermede kolaylık sağlayacaktır.

2.1.2. İLK DİL EDİNİMİ

İlk dil edinim çalışmaları, 1960'lı ve 1970'li yıllarda önem kazanmış bir çalışma alanıdır. İkinci dil edinim çalışmalarında, çocuğun ilk dili nasıl edindiğinin anlaşılması önemli bir konudur. Çünkü dil öğretim çalışmaları için ikinci dil edinim çalışmaları, ilk dil edinim çalışmalarıyla paralel yürütülmüştür. Bu sebeple çocukların ilk dil edinim süreçlerini bilmek ve anlamak büyük önem taşımaktadır (Grass & Selinker, 2008: 30-31).

Dil, oldukça karmaşık bir sistemdir fakat küçük çocuklar beş yaşına kadar, dilin birçok karmaşık yapısı hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Okuma, yazma, hesap yapma gibi bir çok beceriyi edinmeden önce çocuklar, binlerce cümle kurabilmekte ve anlayabilmektedirler. Şu çok açıktır ki hiçbir ebeveyn çocuklara bu süreçte dil ve dil kurallarını öğretmemektedir, çocuklar dili ve dil kurallarını kendileri kazanmaktadırlar. Fakat bu kadar kısa sürede çocukların bunu nasıl başarabildikleri sürekli merak konusu olmuştur ve çocukların dil edinim sürecini açıklamaya yönelik iki zıt kuram oluşturulmuştur. (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011: 324-325). Bu kuramlar; davranışçı ve doğuştancı kuramlardır.

2.1.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçılık, J.B. Watson tarafından oluşturulmuş bir öğrenme kuramıdır. İsminden de anlaşılacağı gibi, davranışçılık, uyarıcı-tepki bağı sonucu oluşan gözlenebilen insan davranışlarına odaklanmaktadır. Bu kurama göre, insanlar dünyaya “tabula rosa” olarak adlandırılan boş bir levha ile gelirler ve çevre tarafından koşullanma ve pekiştirme yardımıyla şekillendirilirler (Brown, 1994: 22). Davranışçılıkta dil, sözel bir davranış olarak görülmekte ve çocukların dili taklit, ödül ve pekiştirme gibi süreçler aracılığıyla edindiği varsayılmaktadır (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011: 325). 1960'lı yıllardan önce

çocukların dil edinim süreçleri davranışçılık yaklaşımı ile açıklanmaktaydı (Littlewood, 1984: 4). Bu kuram, geleneksel dil bilgisi öğrenimine tepki olarak dil ediniminin doğal bir süreçte gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır (Demirezen, 1988: 135-136). Bu kuramın en önemli savunucularından biri Skinner'dir. Skinner, hayvanlarla yaptığı deneyler sonucu oluşturduğu edimsel koşullanma kuramının bir uzantısı olarak sözel davranışçılık kuramını oluşturmuştur. Edimsel koşullanmaya göre, organizma herhangi bir uyarıcı olmadan bir edimde bulunur ve eğer bu edimin sonucunda başka bir organizmadan sözel davranış gibi bir pekiştireç alırsa, davranışa devam eder. Skinner, diğer davranışlar gibi, sözel davranışların da, davranışın sonucu tarafından kontrol edildiğini savunmaktadır. Eğer davranışın sonucu pekiştirilmişse, davranış kalıcı olur ve sıklaşır fakat davranışın sonucu cezalandırılmışsa ya da pekitirilmemişse, davranış azalır ve söner (Brown, 1994: 22-23).

Sözel davranışçılığın temel ilkeleri şunlardır (Demirezen, 1988: 137-138):

- ✓ Davranışçılık kuramı, konuşma diline odaklanmaktadır çünkü insanlar okuma ve yazmayı öğrenmeden önce konuşmayı öğrenmektedirler.
- ✓ Davranışçılık kuramı, dil öğrenme ve öğretme sürecini alışkanlık oluşturma süreci olarak görmektedir.
- ✓ Davranışçı kurama göre, öğrenme sürecinde uyarıcı-tepki bağı oluşturarak koşullandırma önemlidir.
- ✓ Davranışçılık kuramında tüm öğrenmeler, ödül ve pekiştirme sonucu oluşan alışkanlıklardan ibarettir.
- ✓ Davranışçılık kuramında, öğrenmenin sosyal olarak koşullanma doğası bulunduğundan tüm insanlarda öğrenme süreci aynı şekilde işler.

2.1.2.2. Doğuştancı Kuram

Doğuştancı kuram, dil ediniminin insanın tabiatında var olduğunu ileri sürdüğü için doğuştancı kuram olarak adlandırılmaktadır. Bu kuram, insanın doğuştan bir dil edinme sistemi ile doğduğunu ileri sürmektedir. Bu kuramın en güçlü savunucularından biri olan Chomsky, insanın bu kadar kısa bir sürede bu kadar karmaşık bir dili ancak doğuştan getirdiği bir dil mekanizması sayesinde öğrenebileceğini savunmuştur. Chomsky, doğuştan getirilen bu mekanizmayı “küçük siyah bir kutuya” benzetmiştir ve bunu “dil edinim mekanizması” olarak adlandırmıştır. McNeill, dil edinim mekanizmasının dil ile ilgili şu dört özelliğe sahip olduğunu ileri sürmüştür (Brown, 1994: 25):

- ✓ Konuşma seslerini, çevredeki diğer seslerden ayırtedebilme yeteneği,
- ✓ Dilbilimsel olguları, daha sonra düzenlemeye imkân verecek şekilde çeşitli sınıflara ayırma yeteneği,
- ✓ Sadece belirli bir dil bilimsel sistemin kullanılabileceği bilgi,
- ✓ Karşılaşılan dil bilim sisteminden mümkün olduğunca basit bir sistem oluşturmak için gelişen dil bilimsel sistemi sürekli olarak değerlendirme yeteneği.

Doğuştancı kurama göre; dil edinimi yaratıcı bir süreçtir, çocuklara düzeltme ve yönergeler aracılığıyla açık bir şekilde dil öğretilmemektedir; bunun aksine çocuklar işittikleri dilin kurallarına dair çıkarımlarda bulunmaktadır. Çünkü çocuklar çevrelerinde karşılaştıkları dilden daha fazlasını bilmektedirler bu da doğuştancı kuramın varsayımlarını desteklemektedir. Çevrelerinde kuralsız, eksik ve sürçmelerin olduğu cümleler duymalarına rağmen; çocukların genellikle düzgün kurulmuş cümleler kullanması, çocukların hiçbir açık bilgi almadıkları dil bilgisini öğrenebildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, farklı sosyal çevre ve kültürde değişik diller öğrenen çocuklara ilişkin yapılan gözlemler, işitme engelli çocuklar da dahil tüm çocukların dil öğrenirken aynı gelişim aşamalarından geçtiğini göstermiştir. Bu da dilbilimcilerin çocuğun dünyaya dil ile ilgili bir plan ile geldiği görüşünü oluşturmalarına neden olmuştur ve bu plan “Evrensel Dilbilgisi” olarak adlandırılmıştır (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011: 330-331).

Evrensel Dilbilgisi, biyolojik olarak doğuştan oluşan dilbilgisi sistemi gelişiminin nasıl oluştuğunu anlatmaya çalışmaz, bunun aksine çocuğun ilk dil ediniminde neyin önemli olduğunu açıklamaya çalışmaktadır. Evrensel Dilbilgisi’ne farklı bilgiler (diller) işlenmektedir ve işlenen bilginin, bu mekanizmayı otomatik olarak çalıştırdığı düşünülmektedir. Yani, doğuştan mevcut olan dil ile ilgili bilginin büyük çoğunluğu geleneksel anlamda öğrenilmez, açık bir yönerge olmadan Evrensel Dilbilgisi’nden sürekli ve çaba harcanmadan alınır (Dörnyei, 2009: 83).

2.1.2.3. Dil Gelişim Aşamaları

Dil gelişimi, küçük çocuklar için çok önemlidir, çünkü çocuklar, dil aracılığıyla öğrenir, diğer insanlarla iletişimde ve etkileşimde bulunur ve dünyayı anlamlandırmaya çalışırlar. Çocukta dil, sürekli değişim göstererek gelişir. Çocuklar, iletişim kurmayı başka insanlarla iletişim kurarak öğrenirler. Bu sebeple dil gelişim sürecinde, çocuklar aktif rol oynarlar. Başka insanlarla etkileşimde bulunan çocuk kelime ve anlam arasında ilişki

kurarak dili öğrenir. Bu süreçte çocuklar doğal bir şekilde iletişim becerisi kazanırken aslında dil bilgisi kurallarını da öğrenirler ve böylece dilin kurallarına ilişkin bilgi sahibi olurlar. Kısacası çocuğun sahip olduğu dilbilimsel yapı, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Dil gelişimi bireysel olarak çocuklarda farklılık gösterse de, farklı dillerin öğrenilmesinde bütün çocuklar evrensel olarak benzer aşamalardan geçmektedirler (Clark, 2000: 181). Dil gelişimi, kritik dönem yaşanan ama aynı zamanda bir takvime göre devam eden bir süreçtir (Schunk, 2011: 391). Normal gelişim gösteren tüm çocuklar, dil edinim sürecinde şu dil gelişim aşamalarından geçmektedirler (Deniz-Yöndem & Taylı, 2011: 105):

Konuşma Öncesi Dönem: 0-11 ay arasında bebeğin çevrede konuşulan dili algılama evresidir. Bu evrede bebekler, konuşulan dili, diğer seslerden anlamlı bütünler halinde ayırt edebilmektedir (King, 2006: 210). Bu evre kendi içinde üç döneme ayrılır (Yule, 1996: 178-179):

- ✓ Ağlama: 0-3 aylık dönemde bebek anlamlı (k, g, ı ve i gibi) ilk harfleri çıkarır.
- ✓ Babıldama: 2-5 aylık dönemde bebek iki harfli heceleri (ma, mu ve da gibi) çıkarır.
- ✓ Çağıldama: 9-11 aylık dönemde bebek üç harfli heceleri çıkarır ve ses oyunları oynar.

Tek Sözcük ya da Morgem Dönemi: 12-18 aylar arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bebek ilk yaşın sonuna doğru anlamlı ilk kelimeyi oluşturmaya başlar. Bu ilk kelimeler morgem döneminin başladığına işaret eder. Morgem, tek kelimededen oluşan cümle anlamına gelmektedir. Bu evrede çocuk tek bir sözcüğü farklı şeyler anlatmak için kullanır (Yule, 1996: 179). Bu dönemdeki çocukların kullandıkları sözcükler genellikle günlük hayatta ve konuşmalarda kullanılan somut objeler (süt, kedi ve baba gibi) ile ilgilidir. Bu dönemde öğrenilen ilk sözcükler genel itibariyle isimlerdir (King, 2006: 212-213).

İki Sözcük Dönemi: 18-24 ay arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde çocuk iki kelimededen oluşan cümleler kurmaya başlar. Bu cümleler genellikle bir isim ve bir fiil ya da iki isimden oluşan cümlelerdir. Çocuk, yaklaşık olarak 50 kelime bilmektedir. Bu dönemde çocukların alıcı dilleri, ifade edici dillerine nazaran daha fazla gelişmiştir. Yani çocuk kullandığı kelimenin beş katı kadar kelimeyi anlayabilmektedir (Yule, 1996: 180).

Telegrafik Dönem: 2-3 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. İkinci yaşın sonuna doğru çocuğun kelime haznesinin hızlı bir şekilde artması sonucu çocuk birçok sözcükten oluşan cümleler kurmaya başlar (King, 2006: 213-214). Bu cümlelerde, çocuk kelimeler arasında boşluk bıraktığı için bu döneme telegrafik dönem denmektedir. Bu dönemde çocuk, bedensel ve fiziksel hareketlerin gelişmesi ve kelime haznesinin artmasıyla birlikte daha fazla konuşmaya başlar. Üç yaşına doğru çocuğun kelime haznesi artar ve çocuğun telafuzu bir yetişkininkine yakın düzeye ulaşır (Yule, 1996: 180).

2.1.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ

İkinci dil, genellikle anadilden sonra öğrenilen dil anlamında kullanılmaktadır. Aslında çok dilli toplumlarda, anadilden sonra başka diller de toplum içinde konuşulduğu için her zaman ikinci dil demek doğru olmasa da, bu kavram genel itibariyle kabul edilmiş bir tanımlamadır. Bu sebeple ikinci dil edinimi kavramı, anadilden sonra edinilen herhangi bir dilin edinilmesi anlamında kullanılmaktadır (Ellis, 2008: 5-6).

İkinci dil edinimi, anadil haricindeki dillerin edinimi ya da edinilen ilk dilden sonraki dillerin edinilmesi anlamında kullanılmaktadır. İkinci dil edinimi başlı başına bir çalışma alanıdır. Bu alan, son 40-45 yıldır hızlı bir gelişim göstermektedir. Bunun nedeni, daha önceki süre zarfında ikinci dil ediniminin çok karmaşık bir çalışma alanı olarak görülmesiydi fakat dil pedagojisindeki gelişmelerin bu alanla harmanlanması, ikinci dil edinim çalışmalarına büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca, dil eğitimi vermeyi amaçlayan birçok kurum, dil edinimine ilişkin bilimsel çalışmalara ihtiyaç duymaktaydı. Çünkü dil öğretimine yönelik bir yöntem geliştirilecekse, bu ancak yöntemin dayandırılabilmesiyle sağlam temellerin varlığıyla mümkün olabilirdi. Ayrıca, dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini ve nasıl gerçekleşmediğini anlamadan oluşturulan yöntemlerin etkililiği tartışma konusu olacağı için ikinci dil edinimi ayrı bir çalışma alanı olarak büyük ilerleme göstermiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, ikinci dil edinim alanı şu konularla ilgilenmiştir (Grass & Selinker, 2008: 1-3):

- ✓ İkinci bir dil ile çok az karşı karşıya kalan öğrenci, yeni bir dil sistemini nasıl oluşturmaktadır?
- ✓ İkinci bir dilin hangi kısmı öğrenilmekte ve hangi kısmı öğrenilememektedir?
- ✓ İkinci bir dil öğrenen bireylerin büyük çoğunluğu neden anadil düzeyinde bir yetkinliğe ulaşamamaktadırlar?

- ✓ Bazı öğrenciler neden anadil düzeyinde bir yetkinliğe ulaşabilmektedirler?
- ✓ İkinci dilin kurallarının edinilmesi bilinçli mi yoksa bilinçsiz bir süreçte mi gerçekleşmektedir?

Çocukların anadili ve ikinci dili edinme süreçlerini incelemek birçok kuramcının çalışma alanı olmuştur. Yıllar boyunca, çocukların anadili edinme süreçlerine ilişkin gözlemler yapılmıştır ve bu gözlem sonuçları ikinci dil edinim çalışmalarına yön vermiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde, küçük çocukların yetişkinlere nazaran ikinci bir dil ediniminde daha başarılı olduğu kabul edilmiştir ve birçok insan ikinci dil ediniminde sadece çocukların ana dil düzeyinde bir yetkinliğe ulaşabileceklerini düşünmüştür. Çocukların hem ana dilde hem de ikinci dil ediniminde yakalayabildikleri bu başarının nedeni birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bu sebeple çocukların ikinci dil edinimindeki başarısını açıklamaya yönelik birçok hipotez öne sürülmüştür (Tran, 2009: 2). Öne sürülen bu hipotezlerde, “yaş”, ikinci dil ediniminde önemli bir faktör olarak görülmüştür (Yuvaraj, 2009: 350). İkinci dil ediniminde sözü edilen yaş faktörü, hedef dil ile ilk karşılaşma yaşı olarak ele alınmıştır (Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999: 78). Sonuç olarak, ikinci dil ediniminde, özellikle hedef dilde tam bir yetkinliğin kazanılabileceği ve bu dönemden sonra bu yetkinliğin kazanılmasının mümkün olmadığı kritik bir dönemin olduğu iddia edilmiştir (Ellis, 2008: 19-20).

2.1.3.1. İkinci Dil Ediniminde Kritik Dönem Kuramı

Kritik Dönem Kuramı'nın öne çıkan savunucularından olan Lenneberg (Hulford, 1991: 159), dil edinimi için 2 yaşında başlayıp ergenliğe doğru sona eren kritik bir dönemin varlığını iddia etmektedir (Yuvaraj, 2009: 352). İnsan gelişimi sürecinde, beyinde işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezleri oluşur. Oluşan bu merkezler, zamanla beyin sağ ve sol loblarında yerleşme konumuna geçer ve beyin sağ veya sol yarım küresinde bölgeleşirler (localization). Lenneberg'e göre, 2 yaş ile 12-13 yaş bitiminde oluşan, Krashen'e göre de 2-5 yaş arasında oluşan bu bölgeleşme sürecine lateralleşme (lateralization) denir (Demirezen, 2003: 6). Kritik dönem kuramı; ilk dil ediniminin, beyin sağ ve sol yarım küre fonksiyonlarının belirginleşmesi olan lateralleşme sürecinden önce tamamlanması gerektiğini ileri sürmektedir (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978: 1114). Bu kuram ışığında yapılan çalışmalar, erken dönemde dil ediniminin, hızlı ve kolay bir süreçte gerçekleştiğini, daha sonraki dönemlerde dil bilgisi ediniminin birçok kişi için daha zor olduğunu ve dilde tam bir yetkinliğin kazanılamadığını göstermiştir. Ayrıca erken yaşta

belirli bir dil bilgisi girdisi almayan çocukların beyinlerinde normal dışı bir lateralleşme görüntüsü saptanmıştır (Fromkin, Rodman & Hyams, 2011: 62). Bütün bu bulgular, dil edinimi ile ilgili hassas bir dönemin bulunduğunu doğrular niteliktedir.

Kritik dönem kuramı, ikinci dil edinimine ergenlik döneminden önce başlanıldığı takdirde dil ediniminin daha hızlı, daha başarılı ve anadile yakın bir yetkinlik düzeyinde olacağını belirtmektedir (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978: 1114). Bu kuram, ikinci dil edinimine ancak kritik dönemde başladığında etkili sonuçlar alınacağını ve kritik dönemden sonra ne kadar erken dil edinimine başlanırsa o kadar başarı sağlanacağını savunmaktadır (Yuvaraj, 2009: 352).

2.1.3.2. Krashen'in İkinci Dil Edinim Kuramları

Stephen Krashen, ikinci dil edinim alanında beş temel kuram öne sürmüştür. Bunlar; edinme-öğrenme kuramı, doğal düzen kuramı, “gözlem (monitor) ” veya editör kuramı, girdi (input) kuramı ve duyuşsal bariyer (affective filter) kuramıdır (Payne, 2011: 419).

2.1.3.2.1. Dil Edinme-Öğrenme Kuramı

Krashen'e göre, ikinci dil ediniminde dili edinme ve öğrenme olma üzere iki yöntem bulunmaktadır (1981: 12). Dil edinme; çocukların anadili edinmedeki sürece çok benzemektedir. Dil edinmede öğrenenler, dilin yapısıyla değil de dilde verilmek ve alınmak istenen mesaj ile ilgilenmekte ve hedef dili konuşanlar ile doğal ve anlamlı bir iletişim gerekmektedir. Ayrıca dil ediniminde yapıların edinilmesinde bir sıralama bulunmaktadır ve açık bir kural ve dil öğretimi yapılmamaktadır. Dil öğrenmede ise; öğrenen dil kurallarının farkındadır, kuralları kullanmaktadır ve kendi öğrenme sürecinin farkında olarak basitten karmaşığa doğru ilerleme göstermektedir (Brown, 1994: 279; Krashen, 1981: 2). Dil ediniminin ve öğreniminin ikisi de dil öğrenme sürecinde aktif olarak rol oynamaktadır (MacWhinney, 1997: 280). Dil edinimi, iletişim becerileri için gerekmektedir, öğrenme ise öğretim için gereklidir (Andrew, 1999: 162).

2.1.3.2.2. Doğal Düzen Kuramı

Roger Brown, ilk dil ediniminde, Dulay ve Burt ise ikinci dil ediniminde yaptığı çalışmalar aracılığıyla dil edinim sürecinde bazı yapıların önce, bazı yapılarında daha sonra edinildiğini belirtmişler. Örneğin, İngilizce'nin birinci dil veya ikinci dil olarak edinilmesi üzerine yapılan çalışmalar, İngilizce'de progressive -ing takısının ve çoğul eki "s"nin ilk kazanılan morfepler (biçimbirim) olduğunu gösterirken, üçüncü tekil şahıs eki "s"nin çok sonraları kazanılan bir ek olduğunu göstermiştir (Krashen, 2002: 214). Bu veriden hareketle, Doğal Düzen Kuramı, dilbilgisi yapılarının kazanılmasının tahmin edilebilir bir düzende gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu yüzden ikinci dil edinimindeki dil bilgisi edinim süreci, anadil edinimindeki dil bilgisi edinim sürecine benzer bir doğal işleyişte olmalıdır. Ayrıca bu kurama göre; dil edinimi sürecinde yapılan hatalar, doğal dil gelişim sürecinin bir parçasıdır ve ikinci dil edinim sürecinde de benzer gelişimsel hatalar yapılabilir (Richards & Rodgers, 2001: 182).

2.1.3.2.3. Gözlem veya Editör Kuramı

Dil kazanma sürecinde, edinim ve öğrenme kavramları arasındaki fark birçok kuramcı tarafından açıklanmasına rağmen bu kavramların ikinci bir dil edinme sürecinde nasıl görev aldığı belirtilmemiştir. “Gözlem (Monitor)” kuramı, edinme ve öğrenme kavramlarının birbirinden farklı olarak ikinci bir dil kazanma sürecinde rol aldığını iddia etmektedir. Edinme, daha çok öğrenenin ikinci dili kullanmasını ve ikinci dilde akıcılık kazanılmasını sağlamaktayken, öğrenme ise “gözleme” veya düzenleme görevini üstlenmektedir. Öğrenme, ikinci dil kazanma sürecinde hedef dil edinme sistemi tarafından kullanıldıktan sonra devreye girmektedir (Krashen, 1982: 15) ve hedef dil çıktıları (konuşma ve yazma) üzerinde düzenleme ve değişiklikler yapılmasını sağlamaktadır (Krashen, 1981: 99). Kısacası öğrenme, edinime nazaran ikinci dil edinim sürecinde daha sınırlı bir rol oynamaktadır. Bu sebeple dil sınıflarında, büyük oranda edinme etkinlikleri yapılmalı ve çok az “gözleme” başvurulmalıdır. Ancak, hedef dilde akıcılık kazanıldığı takdirde orta seviyede “gözleme” başvurulabilir (Krashen, 1982: 19-20).

2.1.3.2.4. Girdi Kuramı

Krashen, 1985 yılında öğrenenin yetkinlik düzeyinin bir adım üstündeki dil bilimsel öğeleri içeren girdileri kavraması sonucu dil gelişimi sağlama sürecini anlatan “Girdi Kuramını” geliştirmiştir (Salazar, 1996: 2). Krashen, insanların kendi seviyelerinin bir

basamak üstündeki dil girdilerini anlayarak dili edinebildiğini düşünmektedir. Çünkü Krashen, insanların kendilerine yöneltilen dil girdisini, konuşmanın geçtiği ortam, dünya hakkındaki genel bilgi ve dil bilimsel bilgiler yardımıyla anlamlandırdıklarını düşünmektedir. Bu fikirden yola çıkan Krashen, buna benzer bir yöntem izlendiği takdirde ikinci dil ediniminin sağlanabileceğini iddia etmektedir. Bu sebeple Krashen, girdi (input) kuramında öğrenenin, kendi seviyesinin bir adım üzerindeki dil yapısı ile karşılaşarak, konuşmanın geçtiği ortam ve dil bilimsel öğelerin yardımıyla söz konusu girdiyi anlamaya çalışarak ikinci bir dilin edinilebileceğini belirtmiştir. Krashen, bu teorisini, $i+1$ şeklinde formüle etmiştir. Ayrıca Krashen, dil ediniminde, dilin yapısal boyutundan ziyade anlamsal boyutuna odaklanıldığını vurgulamaktadır (Krashen, 1982: 21). Bu sebeple de, dilin yapısına açık bir şekilde odaklanılmaması gerektiğini, zaten anlam aracılığıyla dil yapısının kazanıldığını belirtmiştir (Lee & Valdman, 1999: 50). Kısacası Krashen, girdi (input) kuramında, tüm dil öğrencilerinin $i+1$ ile formülize ettiği anlamlı girdiler alarak herhangi bir dili edinebileceğini belirtmiştir (Payne, 2011: 422).

2.1.3.2.5. Duyuşsal Bariyer Kuramı

Duyuşsal Bariyer Kuramı, duyuşsal faktörlerin ikinci dil edinimini etkilediği görüşü üzerine temellendirilmiştir. "Duyuşsal Bariyer" kavramı, Dulay ve Burt tarafından öne sürülmüştür ve bu kavram ikinci dil edinimindeki duyuşsal değişkenlerin etkisi üzerine yapılan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Krashen, 1982: 30-31). Krashen, olumsuz duyguların pasif bir ruh halinden kaynaklandığını ve bu pasif ruh halinin düşük motivasyon, düşük özsaygı ve zayıf düşüren bir kaygıyı içerdiğini belirtmiştir. Bu duyuşsal faktörlerden ötürü, öğrenenin dil edinme sürecinde dikkati dağılabilmektedir. Ayrıca dil öğrenme ortamında, öğretmenin hoş olmayan tutumundan veya sınıftaki diğer öğrencilerin agresif ve yarışmacı tavırlarından ötürü öğrenen hedef dili edinemeyebilir. Bu veriden yola çıkarak Krashen, öğrenenin başarısının büyük çoğunluğunun, içinde bulunduğu duyuşsal durumla ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Öğrenenin sınıf içindeki etkinliklere katılma isteği, öğretmenden aldığı cesaretlendirme ile kendine olan güveni, ikinci dil edinimindeki başarısını büyük oranda etkileyeceği belirtilmiştir (Lin, 2008: 115). Duyuşsal faktörler üzerine yapılan çalışmalar, ikinci dil edinimine birçok duyuşsal değişkenin etki edebileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak duyuşsal faktörler şu şekilde sınıflandırılmıştır (Krashen, 1982: 30-31):

- Motivasyon: Yüksek motivasyona sahip bireylerin ikinci dil ediniminde daha yüksek bir başarı elde ettikleri bildirilmiştir.
- Özgüven: İyi bir özgüvene ve öz algıya sahip bireylerin ikinci dil ediniminde daha yüksek bir başarı elde ettikleri bildirilmiştir.
- Kaygı: Düşük derecede bir kaygının ikinci dil edinimine yardımcı olduğu, ancak aşırı kaygının bu süreci engelleyebileceği belirtilmiştir.

2.1.4. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Yabancı dil öğrenimi, ikinci dil ediniminden farklı bir kavramdır. Yabancı dil öğreniminde hedef dilin konuşulmadığı bir ortamda hedef dilin öğrenilmesi söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında, dil öğretiminin gerçekleştiği ortam büyük önem taşımaktadır (Vroman, 1990: 5).

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, ikinci dil edinimi kavramı ile sıklıkla karıştırılmakta ve bu iki kavram arasındaki fark birçok araştırmacının ilgi odağı olmaktadır. Ellis (2008: 6), bir dili öğrenme ve edinme arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır: “Dil edinme” kavramında, dil becerisi, sosyal bir ortamda o dilde iletişim kurularak kazanılırken; “dil öğrenme” kavramında ise bir rehber ve kitap eşliğinde çalışılarak dil becerisi kazanılmaktadır. Aynı şekilde Krashen (1981: 1-2), dil edinimini, çocukların anadil becerisini kazanırken izlediği sürece benzetmektedir ve dil ediniminin, dilin yapısal özelliklerinden ziyade verilen mesajın anlaşılması ve iletilmesi özelliğine odaklanarak hedef dili kullanan kişiler ile doğal bir iletişimde bulunma söz konusuysa; dil öğreniminde ise, dilin kurallarına ilişkin açık bir öğretimin olduğu, yanlışların düzeltilerek öğrencinin yapısal olarak dili doğru kullanabilmesine odaklanan bir dil becerisi kazanma şekli söz konusudur. Kısacası “dil edinimi”nde, dil becerisi bilinçdışı işleyen bir süreçte kazanılırken, “dil öğrenimi”nde dil becerisi bilinçli işleyen bir süreçte kazanılmaktadır. Yule (1996: 191) da; “dil edinimi”ni dilin iletişimsel olarak konuşulduğu ortamlarda bir dile ilişkin becerinin doğal olarak gelişmesi olarak tanımlarken, “dil öğrenimi”ni ise, bir dile ait kelime ve dil bilgisi yapılarının bilinçli bir süreçte aktarılması olarak tanımlamıştır. Son olarak, Grass ve Selinker (2008: 7) ise, “dil edinimi”nin “dil öğrenimi”nden oldukça farklı olduğunu, “dil edinimi”nde, bir dilin konuşulduğu ortamda o dili konuşan kişilerle etkileşimde bulunarak dil becerisinin kazanıldığını, “dil

öğrenimi”nde ise bir dilin, o dilin konuşulduğu ortamda değil de tamamen farklı bir ortamda kazanılmaya çalışıldığını belirtmiştir.

Öğrenme ile ilgili etkinlikler genelde okul ortamında gerçekleştirilmekte ve bunun sonucunda çalışılan dil ile ilgili bir bilgi kazanılması söz konusuyken, edinme ise genellikle küçük çocuklar tarafından sosyal bir ortamda konuşulan dilin kazanılması ile gerçekleşmektedir (Yule, 1996: 191). İnsanların anadillerini, edinme süreci ile kazandıkları genel olarak kabul edilen bir olgu iken, anadil dışındaki bir başka dil becerisinin, öğrenme ile mi yoksa edinme ile mi kazanıldığına ilişkin görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Tüm bu görüş ayrılıklarının dışında, Schmidt, ikinci dil ediniminde, bilinç ve bilinç dışı unsurların birlikte rol oynadığını, fakat bu unsurlardan hangisinin daha fazla etkili olduğunun araştırılması gerektiğini belirtmiştir (McLaughlin, 1990: 625).

Yabancı dil öğrenme çalışmalarına özellikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya yönelik eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar katkıda bulunmuştur. Eğitim psikolojisi alanında insanların öğrenme sürecini açıklamaya yönelik birçok kuram ve yaklaşım öne sürülmüştür. Bu kuram ve yaklaşımlar, yabancı dil öğretiminde farklı yöntem ve yaklaşımların oluşmasına neden olmuştur (Williams & Burden, 1997: 7).

2.1.4.1. DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Eğitim tarihi boyunca, öğrenciler bir dili nasıl edinirler, sorusuna istinaden farklı kuram ve yaklaşımlar öne sürülmüştür. Anadil dışında farklı bir dil edinme sürecinde, dil öğrenmeye hangi amaçla ihtiyaç duyulmuşsa, dil öğretiminde de bu ihtiyaca yönelik öğretim şekli önem kazanmıştır (Herron, 1982: 235). Dil öğretiminde öne çıkan başlıca yöntemler şunlardır:

2.1.4.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil Bilgisi-çeviri yöntemi, 18. ve 19. yy.’dan itibaren Batı’da Latince ve Eski Yunanca, Doğu’da da Arapça gibi dillerin öğretiminde etkin olarak kullanılmış bir yöntemdir. Geçmişte, Batı’da okulda yabancı dil öğrenmek, Yunanca veya Latince öğrenmek anlamına gelmekteydi. O dönemde, bu diller “Klasik Yöntem” diye adlandırılan bir yöntemle öğretilmekteydi. Klasik Yöntemde, dilbilgisi kuralları, kelime ezberi, çeviri ve yazılı alıştırmalara dayalı bir dil eğitimi öne çıkmaktaydı. Fakat zamanla başka diller de öğretilmeye başlandı ve bu dillerin öğretiminde Klasik Yöntem’in ilkeleri kullanılmaya

devam edildi. 19. yy' da Klasik Yöntem, Dil bilgisi-çeviri yöntemi olarak adlandırılmaya başlandı (Brown, 1994: 16). Bu yöntemde, bir dili öğrenmedeki amaç, hedef dildeki yazılı metinleri okuyarak, zihinsel gelişim ve zihinsel eğitim sağlamak olmuştur. Bu yöntem, hedef dilin dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine ve bunun sonucunda edinilen bilgilerle metin ve cümlelerin hedef dile çevirilmesi ve hedef dilden tercüme edilmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu yöntemde, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilirken, konuşma ve yazma becerilerine neredeyse hiç ağırlık verilmemektedir. Ayrıca kelime seçimi, daha çok kullanılan metinler ile sınırlıdır. Cümleleri hedef dile çevirme ve hedef dilden tercüme etme, öğrenme-öğretme sürecinin temel etkinliği olmuştur (Richards & Rodgers, 1986: 3-4).

2.1.4.1.2. Doğal Yöntem

Doğal yöntem, ikinci dil öğreniminin ana dil gibi öğrenilebileceği anlayışından doğmuş bir yöntemdir. Bu yöntemde yazı dilinden çok konuşma dilinin öğretilmesi amaçlanır. Bu yönetime göre, yabancı bir dil ancak o dili ana dili olarak konuşan kişilerle etkileşimde bulunularak öğrenilebilir (Çakmak & Erol, 2001: 28). Bu yöntemde ağırlıklı olarak hedef dil kullanılır ve konuşmalardaki hatalar düzeltilmez. Derslerin amacı, öğrencinin fikirleri üzerine konuşmak, verilen görevleri yerine getirmek ve problem çözmek için hedef dili kullanabilmesini sağlamaktır (Hisar, 2006: 33).

2.1.4.1.3. Dolaysız Yöntem

Yabancı bir dili, iletişim kurmak amaçlı öğrenmeyi hedefleyen dolaysız yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemi gibi eski bir yöntemdir. Dil bilgisi-çeviri yöntemi, hedef dilde yeterli düzeyde iletişim becerisi sağlayamadığı için bu yöntem önem kazanmıştır (Larsen-Freeman, 2000: 23). Bu yöntem sınıfta kullanılan öğretim ve yönetim dilinin hedef dilde olması gerektiğini savunur. Bu yöntemde doğrudan bir dil bilgisi öğretimi yapılmaz, konuyla ilgili yeterince örnek verildikten sonra dil bilgisi kuralları tartışılmaya başlanır ve öğrencilerden sınıftaki konuşmalardan ve çalışmalardan dil bilgisi kurallarını tahmin etmesi beklenir. Öğrencilerin verilen örneklerden doğru çıkarımlar yapabilmesi için öğretmen ilgi çekici ve anlamlı sorular sorar. Bu yöntemde doğruluk çok önemlidir ve hatalar anında düzeltilir (Krashen, 1982: 135).

2.1.4.1.4. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Kulak-Dil Alışkanlığı, 1950'li yıllarda Amerikalı dilbilimcilerin etkisi altında oluşturulmuş bir yöntemdir. 1950'li yıllarda geleneksel dilbilgisi öğretimine karşı yapısalcı dilbilimciler ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde konuşma diline öncelik verilmiştir çünkü tüm dillerde insanlar diğer dil becerilerinden önce konuşma becerisini öğrenmektedirler (Richards & Rodgers, 2001: 48-49). Bu yöntemde yabancı dili anadildeki gibi öğrenme ve kullanma amaçlanmıştır (Demirel, 2012a: 43). Bu sebeple, bu yöntemde yabancı dili iletişim için öğrenmek hedeflenmektedir. Dilin alışkanlıklar aracılığıyla öğrenildiği varsayımına dayandığı için dil öğretiminde sürekli tekrarlarla alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciler için öğretmen örnek alınacak bir model olarak görülmektedir (Çakmak & Erol, 2001: 28).

Dil analizine yönelik oluşturulan bu yöntem dil öğretimine ilişkin bilimsel temellerin oluşmasına yardımcı olmuştur. 1961 yılında, Amerikalı Dilbilimci William Moulton, 9. Uluslararası Dilbilim Kongresi için hazırladığı bir bildiride dil öğretim yönteminin dayanması gereken ilkeleri şu şekilde açıklamıştır (Richards & Rodgers, 1986: 49-50):

- ✓ Dil, yazma değil, konuşmadır.
- ✓ Dil bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
- ✓ Dil, anadili konuşanların söyledikleridir, söylemeleri gerekenler değildir.
- ✓ Diller birbirinden farklıdır.
- ✓ Bir dil öğretim yöntemi sadece dil kuramlarına dayandırılmaz aynı zamanda öğrenme psikolojisine ve öğrenme kuramlarına da dayandırılmalıdır.

2.1.4.1.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi

Bilişsel öğrenme, öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Dil, bir alışkanlıktan ziyade yaratıcı bir süreç olarak görülür ve dilin düşünülerek, bilinçli bir süreçte öğrenilmesi gerektiğini savunur (Demirel, 2012a: 45). Bu yöntemde dilbilgisi tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle öğretilmektedir. Dört dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) eşit derecede önem verilmektedir. Dil öğretiminde telafuz etkinliklerine ihtiyaç duyulmamaktadır. Dil öğretim

sürecinde, anadilin kullanılmasına ve öğrencilerin çeviri yapmasına izin verilmektedir. Dil öğretiminde hedef dilin ve anadilin kültürüne önem verilmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görülmektedir (Teperoglu, 2007: 60-61).

2.1.4.1.6. İletişimci Dil Öğrenme Yöntemi

İletişimci Dil Öğrenme, 1960'lı yılların sonunda, İngilizce öğretim geleneğinde meydana gelen değişiklikler sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir (Richards & Rodgers, 1986: 64). İletişimci dil öğrenme yöntemi, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Bu yöntemde, dil sadece öğrenilmesi gereken dil bilgisi kurallarından ibaret değil, bir iletişim aracı olarak görülmekte ve dil öğretim sürecinin bu bağlamda planlanıp uygulanması gerektiğini savunmaktadır (Paker, 2012: 166). İletişimci dil öğrenme yönteminde gerçek yaşam şartlarında karşılaşılabilecek durumlar kullanılmaktadır. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği durumlar oluşturmaktadır. Öğrenciler de bu oluşturulan durumlarda, anlamlı bir şekilde ve anlamlı bir konu üzerine hedef dilde iletişim kurmaktadır (Paksoy, 2008: 9).

2.1.4.1.7. Tüm Fiziksel Tepki

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi, James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin verilen emirlere fiziksel olarak tepki vermesi ve ancak hazır olduklarında konuşması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Asher Tüm Fiziksel Tepki yönteminin üç temel ilkesini şöyle açıklamaktadır (Krashen, 1982: 140):

- ✓ Öğrencilerin konuşulan dili anlama becerisi yeterince gelişene kadar onlardan konuşma becerisini sergilemeleri istenmemelidir.
- ✓ Konuşulan dili anlama becerisi, eğitmen tarafından kullanılan basit emirler aracılığıyla geliştirilmelidir.
- ✓ Konuşulan dili anlama becerisini geliştirme sürecinde, öğrenciler konuşma becerisini sergilemek için hazır duruma geleceklerdir.

Tüm fiziksel tepki yöntemi, özellikle çocukların konuşma öncesi dönemde, yeterince dinleme girdisi almaları ve bu dinleme sürecinde etkin kılınmaları açısından oldukça önemlidir. Bu yöntemin temelini, öğretmenin çocukların bireysel ya da toplu olarak tepki verebilecekleri (örneğin; Kalk!, Otur! gibi) emir cümleleri oluşturur. Öğretmen, emir cümlesini söylerken aynı zamanda öğrencilere yaptırmak istediği eylemi

de gösterir (Hanbay, 2013: 44). Öğrencilerin de, öğretmenin verdiği sözel emri, fiziksel olarak canlandırması beklenir. Bu yöntemde, temel olarak model alma ve taklit etkinlikleri kullanılır. Diğer dil becerilerine nazaran kelime bilgisi ve dil bilgisi daha fazla vurgulanır. Ayrıca, yazı diline nazaran konuşma diline daha fazla önem gösterilir (Larsen- Freeman, 2000: 115).

2.1.4.1.8. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yöntemi, Caleb Gattegno tarafından tasarlanmış bir yöntemdir (Richards & Rodgers, 1986: 99). Dil öğreniminde, 1970'li yılların başında, bireyin verilen uyarıcıya tepki vermesi anlayışının yerine bireyin yabancı dilin kurallarını anlamak için hipotezler oluşturarak aktif olarak kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu anlayış benimsenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, dil öğreniminde Davranışçı Öğrenme Yaklaşımının yerine Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı önem kazanmıştır. Gattegno'nun geliştirdiği sessizlik yöntemi de, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ile ortak ilkeler taşımaktadır. Gattegno, dil öğrenme sürecinde, bebeklerin ve küçük çocukların dili öğrenme yönteminden yola çıkmıştır ve öğrenmenin (kavrama, farkına varma, bilinçlenme, canlandırma, sezgileme ve yaratma vb.) gibi içsel süreçlerin harekete geçirilerek kişi tarafından başlatıldığı kanaatine varmıştır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011: 51-52). Gattegno, Sessizlik Yöntemini şu öğrenme ilkelerine dayandırmaktadır (Richards & Rodgers, 1986: 99):

- ✓ Öğrenci, öğrenilen konuyu ezberleme veya tekrar etme yerine keşfedip oluşturursa daha hızlı öğrenir.
- ✓ Öğrenme, fiziksel nesnelerle desteklendiğinde daha hızlı gerçekleşir.
- ✓ Öğrenme, öğrenilecek konuyu içeren bir problemin çözülmesiyle daha hızlı gerçekleşir.

Sessizlik yönteminin en belirgin özelliği, öğretmenin öğrencilerin hedef dili üretme aşamasında sessiz kalması veya ihtiyaç duyulduğunda öğrencileri kısa ve öz ifadelerle yönlendirmesidir. Bu yöntemde, renkli ses tabloları, sözcük tabloları ve renkli oyun çubukları en çok kullanılan materyallerdir (Paker, 2012: 165). Sınıf içi uygulamalarda öğretmen derse renkli çubukları tanıtarak başlar. Her renk bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımıyla öğretmenin verdiği komutları öğrenciler sessiz bir ortam içinde anlamaya çalışır (Demirel, 2012a: 62). Bu yöntemde öğretmen, telafuzu doğru bir biçimde

oluşturmaya özen göstermektedir (Paker, 2012: 165) ve dört dil becerisine de eşit derecede önem gösterilmektedir (Larsen-Freeman, 2000: 66).

2.1.4.1.9. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi, Bulgar psikayatrhist Georgi Lazanov tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Lazanov, öğrenmenin normal şartlardan daha hızlı olabileceğini fakat başarı elde edememe korkusu gibi psikolojik engellerden dolayı bunun sağlanamadığını vurgulamıştır. Ayrıca psikolojik engellerden dolayı zihinsel kapasitemizi tam anlamıyla kullanamadığımızı ve zihinsel kapasitemizin sadece yüzde 5 ile 10 arasındaki kısmını kullanabildiğimizi belirtmiştir. Bu sebeple sahip olduğumuz mental kapasitemizi etkili bir şekilde kullanmak için de var olan psikolojik engellerin ortadan kaldırılması gerektiğini ileri sürmüştür (Larsen-Freeman & Anderson, 2011: 71). Bunun sonucunda, Lazanov olabildiğince yumuşak ve olumlu telkinlerin kullanıldığı bir öğretim yöntemi oluşturmuştur. Bu yöntemde sistematik olarak akademik derse katılım, telkinler ile desteklenmektedir (Lazanov, 2005: 11). Telkin yönteminde, öğrenme sürecinde psikolojik faktörler göz önünde tutulmaktadır. Kişilerin duygusal olarak değiştikçe zihinsel olarak da değiştiği düşünülmektedir ve bunun sonucunda öğrenme için öğrencilerin psikolojik olarak hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu yöntemde öğretmenlerin, öncelikle psikolojik açıdan öğrenmeye olabildiğince açık olan homojen öğrenci grupları oluşturmaları gerekmektedir (Lazanov, 2005: 14). Öğrenme sürecinde sınıf atmosferi çok önemlidir ve rahat ve tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamı oluşturmak başarı için gereklidir. Bu yöntemdeki amaç öğrencilerin öğrenme içeriğini stres ve yorgunluk hissi yaşamadan daha hızlı öğrenebilmesini sağlamaktır. Sınıf ortamı, rahat oturma alanları ve uygun bir ışıklandırma ile öğrenmeye hazır hale getirilmektedir. Dil sınıflarında, öğrencilerin rahat hissetmesi için dinlendirici bir müzik kullanılır. Öğrencilerin anadillerini kullanmalarına izin verilir. Kısacası telkin yöntemi, öğrenmede duyuşsal alanı dikkate alan, öğrencilerin hislerinin öğrenmelerini etkilediği yargısıyla oluşturulmuş bir yöntemdir (Zainuddin, Yahya, Morales-Jones & Whelan-Ariza, 2011: 66).

2.1.4.1.10. Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi

Grupla Dil Öğrenimi Yöntemi, Charles A. Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran bir psikatrhist olduğu için onun yöntemine danışarak öğrenme yöntemi de denir. Bu yöntemin temeli Roger’ın danışma terapisine dayanmaktadır. Roger’a göre danışmada bir

kişi, bir problemi olan veya ihtiyacı olan diğer bir kişiye tavsiyede bulunur, yardım eder ve destek olur (Richards & Rodgers, 1986: 113). Bu yöntem, danışma tekniklerinin yanında dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları kişisel ve dil öğrenme ile ilgili problemleri ve hata yapma kaygısını temele almıştır. Bu yüzden grupta dil öğrenimi yönteminde, öğrenciler öğrenen yerine danışan olarak düşünülürken, öğretmenler ise ana dil de bilgilendirme yapacak biri değil de, dil danışmanı olacak şekilde danışma teknikleri konusunda eğitilmektedir. Bu yöntemin temel ilkeleri şöyle sıralanmıştır (Larsen-Freeman, 1990: 9):

- ✓ Öğrenciler bir bütün olarak düşünülmelidir.
- ✓ İnsanlar güvende hissettiklerinde daha iyi öğrenirler.
- ✓ Öğrencilere öğrendikleri dili kullanma fırsatı verilmelidir.
- ✓ Öğretmen öğrencinin ne hissettiğini anlamalıdır.

Grupa dil öğrenimi yönteminde öğrenciler, bir çember şeklinde otururken, öğretmen çemberin dışında durur. Öğrencinin ana dilinde söylediği cümleyi öğretmen hedef dile tercüme eder, diğer öğrenciler de tekrar eder ve söylenenler kaydedilir. Öğrenciler, duygu ve hisleri hakkında düşünür ve konuşurlar (Richards & Rodgers, 1986: 113).

2.1.4.1.11. Seçmeli Yöntem

Dil bir bütündür ve dil öğretiminin herhangi bir kısmı diğer kısımlarından ayrıştırılamaz. Bu yüzden dil telafuz, dil bilgisi ve kelime şeklinde bölümlere ayrıştırılmamalıdır. Bu anlayıştan hareketle seçmeli yöntem, bir dilde yetkinliğin ancak sürekli o dilin bir bütün olarak kullanılmasıyla sağlanabileceğini savunmaktadır (Kumar, 2013: 1). Dil öğretim tarihi boyunca, dil öğreniminde farklı alanların ve becerilerin önemini vurgulayan birçok yöntem ve yaklaşım öne sürülmüştür. Oluşturulan her yöntemin kendine özgü üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Seçmeli yöntem, öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde tek bir yönteme bağlı kalmayıp öğrencinin ilgi ve ihtiyacına, yaşına ve gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşündüğü farklı yöntemlerin üstün yönlerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilmesini savunmaktadır (Demirel, 2012a: 58).

2.1.5. ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretimi her yaşta ve her düzeyde uygulanabilen fakat oldukça ciddiye alınması gereken bir olgudur. Erken yaşta yabancı dil öğretimi, son yıllarda tüm dünyada önem kazanmış bir konudur (Genç-İlter & Er, 2007: 21). Çünkü yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlatılmasını gerektiren birtakım nedenler bulunmaktadır.

2.1.5.1. Yabancı Dil Eğitiminin Erken Yaşta Başlatılmasını Gerektiren Nedenler

2.1.5.1.1. Çok dillilik

Günümüz dünyasında çağdaş yaşamın bir gerekliliği olarak artık ulusal ve kültürel değerler yeterli gelmemektedir. Demokrasi, insan hakları gibi evrensel bilimi, sanat, teknik, eğitim ve kültürel değerleri de edinmek ve kendi değerlerimizi diğer toplumlara taşıyarak evrensel boyutlara ulaşmak için farklı dil ve yaşam biçimlerini tanımak zorundayız (Aslan, 2008: 3). Bu düşünce Avrupa Birliği vatandaşlarının çok dilli yetiştirilmesi anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin çok dilli yetiştirilebilmesi için de erken yaşta yabancı dil öğrenimine başlamaları uygun görülmektedir. Bu sebeple birçok AB ülkesinde, ilkokullarda 6 yaşından itibaren yabancı dil eğitimi verilmeye başlanmıştır (Haznedar & Uysal, 2010: 1).

2.1.5.1.2. Kültürlerarası Anlayış ve Hoşgörünün Sağlanması

Avrupa Konseyi, demokrasi ve insan haklarını korumak, dünya üzerinde sıkça rastlanan ırkçılık, etnik ayrımcılık, çevre sorunları ve organize suçlar gibi konulara çözüm arayarak Avrupa'da yaşayan vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek ve farklı kültürlerle sahip Avrupalı vatandaşlar arasında karşılıklı hoşgörü ve anlayışı geliştirmek amacıyla kurulmuş bir örgüttür. Konseyin şu anda 46 üyesi bulunmaktadır ve bu üye ülkeler farklı dil ve kültürlerle sahip durumdadır. Bu sebeple konsey, Avrupa'da konuşulan bu farklı dillerin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için önemli olduğunun ve bu dillerden en az iki ya da üçünü bilmenin ne denli önemli olduğunun bilincindedir. Bu bilinçle hareket eden konsey, üye ülkelerinin vatandaşları için bir eğitim hedefi olarak yaşam boyu dil öğrenme ve en az üç dil bilme politikasını oluşturmuştur (Demirel, 2012a: 21-22). Bu dil politikası bağlamında, Avrupa vatandaşlarının ekonomik, siyasi ve kültürel anlamda birbirleriyle bütünleşeceği ve bu bütünleşme sonucunda da bireylerin birbirlerine karşı hoşgörü ve anlayış geliştireceği düşünülmektedir (Hanbay, 2013: 9).

2.1.5.1.3. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisinin Verileri

Günümüz toplumunda yabancı dil bilmek zorunlu bir ihtiyaç halini almış ve bunun sonucunda da yabancı dil öğretimi üzerine daha fazla araştırma ve çalışma yapılmaya başlanmıştır. Yabancı dil eğitimi üzerine yapılan çalışmaların daha etkili ve verimli sonuçlar doğurabilmesi için de eğitim bilimi, gelişim ve öğrenme psikolojisi, dilbilim, gibi çeşitli çalışma alanlarından faydalanılmıştır (Günday, 2013: 313). Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalarda, yabancı bir dil ediniminde yetişkinlere nazaran çocukların daha başarılı olduğu ileri sürülmüştür (Taylor, 1974: 23) ve bunun sonucunda da dünya çapında daha fazla çocuk erken yaşta dil öğrenmeye başlamıştır (Cameron, 2003: 105). Çocukların dil öğrenme başarısının altındaki nedenler incelendiğinde, çocukların dil öğrenme süreçlerinin yetişkinlerinkinden farklı işlediği (Taylor, 1974: 23) ve çocukların hedef dili özümsemek için bilişsel ve duyuşsal olarak bilinç altından gelen büyük bir çaba sarf ettikleri bulunmuştur. Piaget ve Inhelder, yetişkinlerden farklı olarak çocukların dil öğrenirken kendi bilişsel yeteneklerini ve dilbilimsel deneyimlerini birlikte kullandıklarını iddia etmiştir (Brown, 2001: 87-90). Piaget, çocukların bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ve nasıl kullandıklarını gözlemleyerek insan zihninin nasıl geliştiğini açıklamaya çalışmıştır (Atay, 1998: 17). Gözlemleri sonucunda Piaget, çocukların yetişkinlerden farklı düşünme ve zihinsel yeteneklerinin olduğunu ve insanların bebeklikten ergenliğe kadar olan süreçte zihinsel olarak dört bilişsel gelişim evresinden geçtiklerini belirtmiştir. Bu evreler şunlardır (Huitt & Hummel, 2003: 4):

1. *Duyusal Motor Dönemi:* Bu dönem 0-2 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde bebek, dili kullanmadan motor davranışlar sergilemektedir. Ayrıca, bebek fiziksel etkileşim ve aktiviteler aracılığıyla sınırlı bir bilgi sahibidir. Bebek yedinci ayda nesne devamlılığını kazanır. Bebek, fiziksel olarak geliştikçe zihinsel olarak da gelişim gösterir.
2. *İşlem Öncesi Dönem:* Kendi içinde ikiye ayrılan bu dönem 2-7 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde zihinsel gelişime bağlı olarak, çocuğun dil gelişimi, dili kullanma becerisi, hafıza ve hayal dünyası gelişir. Bu dönemde mantık dışı ve tersine çevrilemeyen bir düşünme şekli ağır basmaktadır. Çocukta benmerkezci düşünme tarzı hakimdir.
3. *Somut İşlemler Dönemi:* Bu dönem 7-11 yaş arasındaki dönemi kapsar. Bu dönemde çocuk; sayı, uzunluk, kütle, ağırlık, alan ve hacim korunumunu kazanır.

Zihin tamamen somut nesnelerle etkileşimde bulunularak gelişir. Ben merkezci düşünce kaybolur, yerine işlemsel düşünce oluşur. Tersine çevirme becerisi kazanılır.

4. *Soyut İşlemler Dönemi*: Bu dönem 12 yaş ve sonrasını kapsar. Zihin sembol ve soyut nesneleri kavrayabilir. Bu dönemin başlarında benmerkezci düşünme tekrardan oluşur. Yaratıcı, yansıtmacı, eleştirel düşünme gelişir.

İnsanların bebeklikten yetişkinlik dönemine kadar olan süreçte bilgiyi nasıl edindikleri üzerine araştırmalar yapan Piaget, insanlarda öğrenmenin kişisel deneyimler sonucu oluştuğunu fakat bu deneyimlerden yaşamın farklı dönemlerinde farklı anlamlar çıkarıldığını öne sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Piaget'nin kuramı dil öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocukların bilişsel olarak hangi bilişsel gelişim aşamasında olduğunu bilmek, onların bilişsel kapasiteleri oranında yabancı dil öğretimi sürecine dahil edilmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde çocuğun kendi dünyasına ve zihinsel kapasitesine uygun bir yabancı dil deneyimi sağlanmış olacaktır (Williams & Burden, 1997: 21-22). Bu açıdan bakıldığında çocukları ve çocukların genel özelliklerini tanımak dil öğretiminde büyük fayda sağlayacaktır.

2.1.5.2. Çocukların Genel Özellikleri

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve bilişsel özelliklerini tanımak, öğrenme sürecinde ve dil öğretim sürecinde çok önemlidir. Çünkü çocuklara sunulan öğretimin başarılı olabilmesi için çocukların sahip olduğu zihinsel yeteneklerinden dil becerilerine kadar tüm özelliklerinin, eğitim programının hazırlanmasından uygulanmasına kadar olan süreçte göz önünde bulundurulması gereklidir (Erdoğan, 2005: 10). Brown, İngilizce'yi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen çocukların genel özelliklerini beş başlık altında toplamıştır (Brown, 2001: 87-90):

2.1.5.2.1. Bilişsel Gelişim

İlkokulda öğrenim gören 7-11 yaş arasındaki çocuklar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Bu sebeple bu dönemdeki çocuklara kurallar, açıklamalar ve soyut konular hakkında bilgi verilirken dikkatli olunmalıdır. Bu çocuklar, içinde bulunulan zamana ve dilin işlevsel kullanım amacına odaklanmaktadır ve dilötesi ve dilbilimsel kavramları anlamakta sıkıntı yaşayabilmektedirler. Bu sebeple çocuklara dil öğretilirken, dil bilgisine yönelik kavramlar

yerine örneklendirmelerden yararlanılmalıdır ve çocuklara bol bol tekrar etme fırsatı sunulmalıdır.

2.1.5.2.2. Dikkat Süresi

Yetişkinlere nazaran çocukların anlık dikkat süreleri daha kısadır. Çocuklar, televizyon karşısında veya eğlenceli aktivitelerde saatlerce zaman harcasalar da, zor ve sıkıcı buldukları etkinliklere çok uzun süre odaklanamamaktadırlar. Bu sebeple dil sınıflarında çocuklara olabildiğince çok eğlenceli ve dikkat çekici etkinlikler sunulmalıdır. Bunun yanı sıra çocuklar gülmeyi ve eğlenmeyi sevdikleri için, öğrenme ortamının olabildiğince mizahi unsurlarla donatılması gerekir. Son olarak da çocuklar içten gelen bir merak duygusuna sahip olduklarından dolayı onların dikkatini öğrenme ortamında tutmak için sahip oldukları merak duygusu olabildiğince canlı tutulmalıdır.

2.1.5.2.3. Duyusal Girdi

Çocukların öğrenme ortamında tüm duyularının harekete geçirilmesi gerekmektedir. Sınıfta uygulanan etkinlikler, görsel ve işitsel duyularla sınırlı kalmamalıdır. Bu duyuların yanında çocukların fiziksel olarak da etkin olmalarını sağlayacak etkinlikler kullanılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin hedef dili benimseyebilmeleri için önemli unsurlar olan öğretmenin jest ve mimikleri de öğrenme ortamında etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

2.1.5.2.4. Duyuşsal Faktörler

Çocukların sınıf ortamında yetişkinler kadar duygusal sınırları olmadığı söylene de aslında çocuklar akranlarına karşı oldukça hassastırlar. Diğer arkadaşlarının kendileri hakkında ne düşüneceğini, hedef dili konuşurken nasıl bir duruma düşeceklerini aslında çok önemsemektedirler. Bu sebeple çocuklar yetişkinlere nazaran daha kırılgan bir yapıya sahiptirler ve henüz benlikleri yeni şekillendiği için sınıf ortamındaki küçük bir olumsuzluğu yanlış yorumlayabilirler. Bu sebeple öğretmenler, sabırlı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturarak çocukların kendilerine saygılarını pekiştirmeli ve özellikle sınıf içinde çekinik kalan öğrencilerin sözlü iletişime katılımını olabildiğince desteklemelidirler.

2.1.5.2.5. Özgün ve Anlamli Dil

Sınıf ortamında çocuklar bu yeni dilin niçin kullanıldığını sorgulayabilirler. Ayrıca çocuklar kendilerine ödöl getirmeyecek bir işi üstlenmede çok gönüllü davranmazlar. Bu sebeple sınıf ortamında hedef dil sunulurken, dil anlamli bir bağlam ile sıkı sıkıya ilişkilendirilmelidir. Bu sebeple sınıf ortamında hikayeler, gerçek hayat durumlarına benzer olay ve karakterler, günlük yaşamda kullanılan diyaloglar kullanılarak çocukların dikkati hedef dil üzerine çekilebilir ve böylelikle dile ait bilginin uzun süre hafızada saklanması sağlanabilir. Ayrıca çocuklar parçadan ziyade bütüne odaklandıkları için, hedef dil çocuklara bir bütün olarak sunulmalıdır.

Çocuklara yönelik öğretim yapmak gerçekten özel bir uğraş gerektirmektedir (Brown, 2001: 90). Çünkü çocuklar kendi aralarında bile gelişimsel açıdan farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple Scott ve Ytreberg, çocukların özelliklerini 5-7 yaş ve 8-11 yaş şeklinde ayırarak vermiştir (1990: 1-4):

5-7 Yaş Aralığındaki Çocukların Genel Özellikleri

- ✓ Duydukları ya da gerçekleştirdikleri etkinlikler hakkında konuşabilirler.
- ✓ Etkinlikleri planlayabilirler.
- ✓ Mantıklı açıklamalarda bulunabilirler.
- ✓ Bir konu üzerine tartışırken neden ve niçin bu şekilde düşündüğünü anlatabilirler.
- ✓ Güçlü bir hayal gücüne sahiptirler.
- ✓ Ana dillerini kullanırken farklı tonlamalar yapabilirler.
- ✓ İnsanlar arasındaki etkileşimi anlayabilirler.
- ✓ Kuralları anlamasalar da dünyanın kurallarla yönetildiğini anlayabilirler.
- ✓ Kullanılan dil yerine var olan durumu daha iyi anlayabilirler.
- ✓ Dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi) kullanabilirler.
- ✓ Dünyayı görme, işitme ve dokunma duyularıyla anlamlandırmaya çalışırlar.
- ✓ Aşırı mantıkçı bir yapıya sahiptirler. İlk söylediğinin ilk sırada olduğunu düşünebilirler.
- ✓ Dikkat ve konsantrasyon süreleri çok kısadır.
- ✓ Gerçek ile hayal arasında ayrım yapamazlar.
- ✓ Genellikle tek başlarına oynamak ve çalışmaktan hoşlanırlar.
- ✓ Çocuklar genellikle yetişkinlerin dünyasını anlayamazlar.
- ✓ Herhangi bir konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını kabul etmezler.

- ✓ Öğrenecekleri konu hakkında karar veremezler.
- ✓ Oyun oynamayı çok sevdiklerinden eğlenceli etkinlikler aracılığıyla öğrenebilirler.
- ✓ Öğrenmeye karşı istekli ve olumlu bir tutuma sahiptirler.

8-11 Yaş Aralığındaki Çocukların Genel Özellikleri

- ✓ Bu yaş aralığındaki çocuklarda bazı kavramlar şekillendiği için dünyaya karşı kararlı bir duruş sergilerler.
- ✓ Çok soru sorarlar.
- ✓ Mesajı anlamak ve iletmek için fiziksel ve sözel iletişimi kullanırlar.
- ✓ Kendi öğrenmeleri konusunda karar verebilirler.
- ✓ Sevip ve sevmedikleri konular hakkında kesin görüşlere sahiptirler.
- ✓ Adalet duyguları çok gelişmiştir. Bu sebeple sınıf ortamında oluşacak durumlar için öğretmenin adil davranması çok önemlidir.
- ✓ İşbirlikli çalışabilirler ve işbirlikli çalışarak öğrenebilirler.
- ✓ Ana dillerini etkili bir şekilde kullanabilirler ve ana dilde yeterli bir yetkinliğe sahiptirler.

2.1.5.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Çocuklara yabancı dil öğretimi özel bir uğraş gerektiren bir iştir. Çocuklar, yabancı bir dili öğrenebilecek donanıma sahiptirler. Ancak çocuklar dil sınıflarına kendilerine özgü bilgi, beceri ve yeteneklerle gelmektedir. Dil öğrenirken yetişkinlerden farklı olarak çocuklar şu özelliklere sahiptirler (Halliwell, 1993: 1-8):

- ✓ Hedef dilde tüm kelimeleri anlamasalar dahi anlamı tahmin edebilirler.
- ✓ Dile ait sınırlı bir bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilirler.
- ✓ Oyun, şarkı, tekerlemeler aracılığıyla dolaylı (indirectly) olarak öğrenirler.
- ✓ Yaptıkları işten zevk alır ve eğlenirler.
- ✓ Büyük bir hayal gücüne sahiptirler.
- ✓ Konuşmaktan çok hoşlanırlar.

Çocukların sahip oldukları bu özellikleri bilmek ve dil öğretiminde kullanmak gerekmektedir. Aksi takdirde, çocukların sahip olduğu bu özellikler öğrenmeye karşı bir engelle dönüşebilir. Çocukların bir dili öğrenebilmesi için o dili kullanması gerekmektedir (Halliwell, 1993: 8). Bu sebeple çocuklara yabancı dil öğretiminde, çocukların hedef dili

kullanabileceği, öğrenme ortamında eğlenebilecekleri, hayal güçlerini kullanabilecekleri bir öğretim şekli yürütülmelidir. Çocuklara yönelik yürütülecek dil öğretiminde şu yöntem ve teknikler kullanılabilir:

2.1.5.3.1. Oyun

Oyun oynayarak öğrenme, çocuklara yabancı dil öğretiminin temel ilkesi olarak kabul edilmektedir. Oyun oynarken çocuklar eğlenirler ve dolaylı olarak da öğrenmiş olurlar. Oyun esnasında çocuklarda tüm duyular açık olduğu için bütünsel bir öğrenme gerçekleşir. Böylece, çocuğun öğrenmeye ve öğrenme ortamına karşı motivasyonu artar. Oyunlar çoğunlukla grup içinde oynandığından çocukların sosyal ve iletişim becerilerini de geliştirir. Kullanılan dil oyunun bir parçası olur ve gerçek yaşama uygun bir dil öğrenimi gerçekleşir (Hanbay, 2013: 35).

2.1.5.3.2. Hikaye ve Masal Anlatımı

Masallar ve öyküler her zaman çocukların dikkatini çekmekte ve bu yönleriyle de çocuk eğitiminde ve özellikle erken yabancı dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadırlar. Günümüz için yabancı dil öğretimi bir yandan yabancı bir dili öğrenmenin yanında dili öğrenilen ülkenin kültürünü de öğrenme anlamına gelmektedir. Bu sebeple çocuklara yabancı dil öğretiminde masal ve öykülerin kullanılması, hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü tanıtmaya yardım edecektir. Aynı zamanda, çocukların hedef dilde dinleme, anlama becerilerini ve sözcük dağarcığını geliştirmeye katkıda bulunacaktır (Yücel, 2005: 106).

2.1.5.3.3. Müzik ve Ritim

Tüm çocuklar müziği ve ritmi severler ve bunları tekrarlamaktan zevk duyarlar. Çocukların ilgisini şarkı ve tekerlemeler oldukça çeker çünkü bunların doğal bir ritmi vardır ve tekrar etme olanağı sunmaktadır. Şarkı ve tekerlemeler aracılığıyla çocuklar öğrenme ortamında eğlenebilir ve dil ile oynama fırsatı bulabilir. Bu da çocuğun doğasına çok uygun düşmektedir çünkü dil ile oynama ve tekrar yapma, anadil edinim sürecinde çocukların kullandıkları olgulardır (Scott & Ytreberg, 1990: 27).

2.1.5.3.4. Rol Oyunu ve Drama

Eğitimde drama ya da rol oynama kavramı genellikle tarihten matematiğe ve yabancı dillere kadar çeşitli konuların öğretilmesinde kullanılan sınıf içi yöntem anlamındadır. Sınıf içinde kullanılan drama etkinliği çocuk tarafından oyun olarak algılanır

ve çocukların ilgisi ve enerjisi etkinlik üzerine yoğunlaşır. Böylece bir çok kavram, konu ve sosyal davranışlar çocuklara daha kolay kazandırılabilir. Drama ve rol oynama, aynı zamanda çocuğun kendisini ve dünyayı tanımasına da yardımcı olur. Drama ve rol oynama, çocuklarda yaratıcılık, hayal gücü, bilişsel beceriler, bağımsız düşünme ve karar verme becerisi, duygularının farkına varma ve ifade etme becerisi, iletişim becerileri ve sosyal farkındalık gibi becerileri geliştirilmesine katkıda bulunur (Çevik, 2006: 27-29).

2.1.5.3.5. El Kuklaları

Çocuklara yeni bir dili sunmanın en başarılı yollarından biri de sınıfta maskot ya da kukla kullanmaktır. Sınıfta herkesin tanıdığı biriyle konuşarak hedef dile ait yeni konuların öğretilmesinde özellikle çok fayda sağlamaktadır. Aynı zamanda maskot ve kuklalar sayesinde öğrenciler ile soru-cevap etkinlikleri yapılarak konuşma ve dialog kurma fırsatı sağlanmış olur (Scott & Ytreberg, 1990: 34).

2.1.5.3.6. İnternet ve Bilgisayar Yazılımları

Bilgisayar ve internet teknolojisi günümüze kadar büyük bir gelişme göstermiştir ve yaşamın diğer bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Öğretmenler, bilgisayar ve internet aracılığıyla dersle ilgili çeşitli ve ilgi çekici materyaller edinebilirler. Örneğin, bazı video paylaşım sitelerinden çocukların sevdiği çizgi filmlerin yabancı dildeki bölümleri indirilebilir ve sınıfta projeksiyondan yansıtılabilir. Bunun dışında ders konusuyla ilgili resimler indirilerek posterler veya resim kartları oluşturulabilir (Hanbay, 2013: 45).

2.1.6. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

Dünya üzerindeki tüm çalışma alanlarında, belirli bir amaca ulaşmak ve bu amaca ulaşmak için de gereken tüm işlemlerin belirlenmesi gerekmektedir. İşte bu durumda programlar önem kazanmaktadır. Program, teknolojiye kadar birçok alanda kullanılan çerçevedir ve genellikle genel bir hedef veya amaç dahilinde düzenlenmiş birbiriyle ilişkili etkinliklerin yer aldığı plan olarak tanımlanmaktadır (Lynch, 1996: 2).

Eğitimde program kelimesi İngilizce “curriculum” sözcüğünden gelmektedir. “Curriculum” kelimesi M.Ö Julius Caesar döneminde at arabalarının yarıştığı oval yol anlamında kullanılmaktaydı. Günümüzde ise bu kelime eğitim ve okul sisteminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Genel olarak, 20. yüzyıla kadar “konular listesi”

anlamında kullanılan eğitim programı (Oliva, 2005: 1-3) günümüzde eğitim sistemindeki planlanmış öğrenme yaşantılarının tümü olarak tanımlanmaktadır (Nunan, 2001: 55),

Eğitim programı ile iç içe bir süreç olan eğitimde program geliştirme çalışmaları ilk olarak 1949 yılında Tyler tarafından sistematize edilmiştir ve Tyler, bir program geliştirilirken şu sorulara cevap aranması gerektiğini bildirmiştir (Nunan, 2001: 55):

1. Okulun ulaşmak istediği eğitim hedefleri nelerdir?
2. Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için hangi eğitim yaşantıları sağlanmalıdır?
3. Eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
4. Eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı nasıl anlaşılabilir?

Bu sorulardan hareketle bir eğitim programı dört temel öğeden oluşmakta ve her bir soru bir öğeye işaret etmektedir. Eğitim programını oluşturan bu öğeler daha açık bir ifadeyle şöyle ifade edilmektedir (Richards, 2001: 39):

1. Amaç ve Hedefler
2. İçerik
3. Düzenleme (organizasyon)
4. Değerlendirme

Bu ifade ile bir eğitim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeden oluşan dört temel öğeden oluştuğu vurgulanmaktadır. Eğitim programını oluşturan bu öğeler arasında dinamik bir ilişki söz konusudur ve herhangi bir öğede oluşan bir aksaklık diğer tüm öğeleri etkileyebilmektedir. İşte eğitim programını oluşturan bu öğeler arasındaki dinamik ilişki program geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012b: 5). Program geliştirme, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasların, teorilerin ve uygulamaların operasyonel anlamda ele alınma çalışmasıdır. Diğer bir ifadeyle program geliştirme, okul içi ve okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen program ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik yapılan koordine çabaların tümüdür (Varış, 1988: 21). Program ve program geliştirme süreçlerine ilişkin yapılan tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi programların dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu dinamik yapı, programların sürekli olarak geliştirme sürecini de gerekli kılmaktadır. Bir program ne

kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın geliştirilmek zorundadır. Eğitim kurumları, bireylerin topluma uyumunu sağlarken bunu eğitim aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanan programlar ise hazırlanma aşamasında birey, toplum ve konu alanı kaynaklarından beslenmektedir. Bu sebeple bu kaynaklarda meydana gelen herhangi bir değişme ve gelişmenin programlara yansıtılması gerekmektedir. Bu değişme ve gelişme gerekliliği de program geliştirme sürecini gerekli kılmaktadır (Görgen, 2012: 16).

Cumhuriyetin ilan edildiği günden günümüze kadar geçen süreç içerisinde, Dünya’da yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim alanında da birçok değişim ve yenilik yapılmıştır. Dünya’da yaşanan gelişmelere ayak uydurmak, diğer uluslarla ilişkileri geliştirmek ve çağdaşlaşma yolunda önemli adımlar atmak amacıyla yabancı dil öğrenimi büyük önem kazanmıştır. Bu sebeple Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda, yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları araştırılmış, yabancı dilde eğitim veren okulların sayısında artış olmuş ve mevcut okulların programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmaları gündeme gelmiştir (Demirel, 2012b: 9-14).

Türkiye’de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili ilk ciddi çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır. 1972 yılında orta dereceli okullarda uygulanan yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi amacıyla “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuştur ve bu merkez aracılığıyla okullarda seçmeli olarak okutulan Almanca, Fransızca ve İngilizce ders programları ve ders araçları geliştirilip uygulanmaya başlanmıştır (Demirel, 2012a: 14). 1970’li yılların sonlarına doğru Almanca ve Fransızca derslerine çok fazla talep olmamasından dolayı tek başına İngilizce dersinin seçildiği ve yabancı dil olarak İngilizce’nin okutulduğu bir uygulama söz konusu olmuştur (Sevinç, 2006: 21-22).

1988 – 1989 öğretim yılında, orta okullarda yabancı dil öğretiminde “*Basamaklı Kur Sistemi*” getirilmiştir (Akyüz, 2013: 355). Basamaklı kur sistemi altı basamaktan oluşmakta ve her basamağın süresi bir öğretim yılını kapsamaktaydı. Birinci basamak zorunlu, diğer basamaklar seçmeli olmak üzere her basamak sonunda öğrencilere sertifika verilmekteydi. Sistemde dil değiştirmek mümkündü ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemezdi (Demirel, 2012a: 16). Bu sistem bir yıl uygulandıktan sonra uygulamadan

kaynaklanan sorunların çözülememesi nedeniyle kaldırılmış ve yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına girmiştir (Akyüz, 2013: 355).

1997 yılında ilköğretimin kesintisiz ve zorunlu olarak 8 yıla çıkarılmasıyla, yabancı dil dersleri 4. ve 5. sınıf programlarına dahil edilmiştir (Akyüz, 2013: 351). 1997-1998 öğretim yılından itibaren 4 ve 5. sınıflarda haftada 2 saat, 6., 7. ve 8. sınıflarda haftada 4 saat yabancı dil öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Bu yenilik ile Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretimi ilk kez gündeme gelmiş ve geleneksel öğretmen-öğrenci rolünün yerine öğrenci merkezli ve iletişim becerilerine ağırlık veren bir eğitim söz konusu olmuştur (Kırkgöz, 2010: 27).

Yeni programın uygulanmasıyla birlikte Türkiye’de ve Pisa (2003), Prills (2001), ve Timms-R (1999) gibi yurt dışında bazı araştırmalar yürütülmüştür ve yapılan bu araştırma sonuçları, Türkiye’de eğitim programına yönelik yapılan yeniliklerin yeterli olmadığını ve yürütülen eğitimin program hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz kaldığını göstermiştir. Ayrıca, Milli Eğitim bakanlığına bağlı AR-GE (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi)’nin 2002 yılında hazırladığı bir raporda Türkiye’deki eğitimin yetersiz ve tüm yönleriyle revizyona ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 öğretim yılında ilköğretim programlarında reform hareketi başlatmış ve ilköğretim birinci kademe (1-5 sınıf) programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir (Küçük, 2008: 29). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu düzenleme, dolayısıyla birinci kademe (4. ve 5. sınıf) ilköğretim İngilizce öğretim programlarını da etkilemiştir ve daha önce 4. ve 5. sınıflarda 2 saat olan haftalık ders saati 3 saate çıkarılmıştır (Akyüz, 2013: 352). 2005-2006 öğretim yılında yürürlüğe giren yeni İlköğretim İngilizce dersi programları, öğrencinin 8 yıllık ilköğretim sonunda orta seviyede İngilizce dil becerisi kazanmalarını hedeflemiştir. Öğrenciye hedeflenen dil becerisi kazandırılırken de öğrenciye yoğun bir dil öğretim programı uygulamak yerine öğrencilerin ilgisini çeken etkinlik ve oyun temelli, günlük hayatta kullanılan konuşmalar ve otantik materyaller içeren bir program hazırlamak hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşı gereği somut kavramlara daha fazla ağırlık verilmiş ve öğrencinin dinleme, okuma ve yazma becerilerine dayalı bir ölçme ve değerlendirmeye tabii tutulması gerektiği önerilmiştir (Erdoğan, 2005: 54).

Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan son değişiklik ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimin kaldırılarak 12 yıllık kesintili 4+4+4 şeklinde zorunlu eğitime geçilmesi olmuştur (Akyüz, 2013: 352). 2013 yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim reformu ile okula başlama yaşı 5’e (ilkokul 1. sınıf), yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da 6’ya (ilkokul 2. sınıf) indirilmiştir. Bu durum, bir önceki eğitim reformunda öğrencilerin 4. sınıfta başladıkları yabancı dil öğrenimine 2. sınıftan itibaren başlamalarını sağlamıştır. Yeni eğitim reformu doğrultusunda uygulanan yabancı dil öğretim sistemi doğrultusunda 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez 2. sınıflarda İngilizce öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Bu durum, yeni eğitim programı kapsamında öğrencilerin daha erken yaşta dil öğrenmeye başlamalarını ve ilkokul ve ortaokul öğrenimleri sırasında (toplam 8 yıl) toplam 144 ders saat daha fazla İngilizce dersi almalarını sağlayacaktır. (Bayyurt, 2013: 98).

2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk defa yürütülmeye başlanan 2. sınıf İngilizce dersine yönelik öğretim programı tasarlanırken, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ilke ve tanımlamalarına göre hareket edilmiştir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, öğrencilerin öğrendiklerini özellikle gerçek yaşamda kullanabilmelerini savunduğu için 2. sınıf dil öğretim programı otantik ve iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışmıştır. Öğretim programı hazırlanırken tek bir program geliştirme yaklaşımı benimsenmemiş, bunun yerine Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının temel ilkeleri olan bağımsız öğrenme, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği takdir etmeyi temele alan etkinlik temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Dil öğrenimine bir çalışma konusu olarak bakmak yerine, İngilizceyi iletişimsel amaçlı öğrenme ilkesi göz önünde bulundurulduğu için sınıfta İngilizce’nin her türlü iletişimsel amaçlı kullanımı vurgulanmıştır. Bu yüzden de öğrencinin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

2.2. DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programlarının değerlendirilmesiyle ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yurt dışında program değerlendirme çalışmaları kapsamında çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan programların değerlendirilmesine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları şöyledir:

Carless'ın (1998) “*A Case Study of Curriculum Implementation in Hong Kong*” adlı çalışmasında hükümetin hedefe dayalı eğitim programı geliştirme girişimi ilkokul İngilizce ğretmenlerinin görüşlerine ve tutumlarına dayanılarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma verileri, sınıf ortamında yapılan gözlemler, yapılandırılmış görüşmeler ve hazırlanan tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında, öğretmenlerin tutumlarının, eğitim düzeylerinin, yapılan program yeniliğine karşı anlayışlarının ve gelişim düzeylerinin yeni programların hazırlanmasını ve uygulanmasını kolaylaőtırdıęı sonucuna ulaőtılmıştır.

Kohonen'in (2006) “*Student Autonomy and the European Language Portfolio: Evaluating the Finnish Pilot Project*” adlı çalışmasında Avrupa Dil Portfolyosu kapsamında hazırlanan Finlandiya Pilot Projesi'nin ğretmen ve ğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, Avrupa Dil Portfolyosu; hedef, içerik, ğretim süreci ve değerlendirme öğeleri açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda portfolyonun ilkokul programlarına entegre edilmesi için Finlandiya Pilot Projesi hazırlanmış ve proje pilot uygulama olarak 8 okulda uygulamaya konulmuştur. Uygulama sonucunda ğretmen ve ğrenci görüşlerine dayanılarak yapılan değerlendirmede, proje dil ğretim programlarına ve ders kitaplarına entegre edilmeye değer bulunmuştur.

Barnard'ın (2006) “*International Languages in Primary Schools: Aims, Constraints and One Way Forward*” adlı çalışmasında ilkokul programlarına uluslararası dillerin öğretiminin entegre edilmesinin amaç ve sınırlılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, Yeni Zelanda'da, uluslararası dillerin 7 yaőtındaki çocuklara öğretimini hedef ve sınırlılık kapsamında değerlendirmiş, bu yaőt grubundaki çocuklara yönelik bu programın uygulanması yerine çocukların sadece kültürlerarası farkındalık düzeylerinin geliştirilmesinin yeterli olacağını belirtmiştir.

2.2.2. TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye’ de program değerlendirme çalışmaları kapsamında İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan programların değerlendirilmesine yönelik araştırmalardan bazıları şöyledir:

Büyükduman’ın (2005) “*İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*”adlı çalışmasında 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında İstanbul ilinin beş ilçesinde çalışan 54 öğrenmenden İngilizce programının genel özelliklerine ve programın öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerine araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla ulaşılmıştır. Toplanan veriler ışığında, programda yer alan her ünite için ayrılan sürenin ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığı, programın duyuşsal özellikler açısından yeterli olup İngilizceyi öğrencilere sevdirecek öğretebilme niteliğine sahip olmasına rağmen öğretmenlere yeterince rehberlik edemediği belirtilmiştir. Ayrıca program hedeflerinin öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişimlerine uygun olduğu, programın içeriğinin basitten karmaşığa doğru bir sıralamayı takip ettiğini ve ders kitabının öğrenci kültürüne uygun olduğu belirtilmiştir. Programda önerilen ders işleyişinin öğrenci merkezli ve iletişimci yöntemine uygun ve oyun ağırlıklı olduğu belirtilirken, programda ölçme-değerlendirme için önerilen soru tiplerinin değerlendirme ve ödevlendirme için uygulanabilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Er’in (2006) “*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci bağlamında İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’nin yedi farklı bölgesinde görev yapan 593 İngilizce öğretmeni ve 535 müfettişten araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla veri toplanmıştır ve toplanan veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik hazırlanan kazanımların anlaşılması ile ilgili problemler olduğu, program içeriklerinin değiştirilme ihtiyacının olduğu, program için ayrılan sürenin yetersiz olduğu, programda ölçme-değerlendirme

sürecine yönelik öğretmenlere yeterli rehberliğin ve bilgilendirmenin sağlanmadığı belirtilmiştir.

Küçük'ün (2008) *“Birinci Kademedeki İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Programla İlgili Öğretmen Görüşleri”* adlı çalışmasında devlet okullarının ilköğretim 1. kademesinde (4. ve 5. sınıflar) uygulanmakta olan 2006 İngilizce öğretim programının genel özellikleri, kazanımları ve içeriği açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, İstanbul'un Beyoğlu ilçesinde devlet ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf seviyesinde İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenlerinin, 2006 İngilizce Öğretim Programının genel özellikleri, kazanımları ve içeriği hakkında fikirlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Görüşleri Anketi" yoluyla elde edilmiştir ve toplanan veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenler yeni programın genel özellikleri, kazanımları ve içeriği hakkında ılımlı ölçüde olumlu görüş bildirmelerine rağmen yine de ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının genel özellikler, kazanımlar ve içerik bakımından verimsiz olduğunu düşünmektedirler.

Seçkin'in (2011) *“İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”* adlı çalışmasında eğitim programının temel öğeleri olan kazanımlar, etkinlikler, araç gereçler ve değerlendirme süreçleri ölçüt alınarak İlköğretim 4. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşleri belirlenmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 4. sınıf İngilizce dersini yürüten 15 İngilizce öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin programla ilgili bilgilendirme düzeylerinin yeterli olmadığı, ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu, sınıf mevcutlarının fazla olması ve derse ayrılan sürenin yetersiz olması gibi nedenlerden ötürü programın uygulanmasının engellediği belirtilmiştir. Öğretmenler, programın en güçlü yönünü öğrenme sürecinde öğrencileri aktif kılma olarak belirtirken; en zayıf yönünü ise yoğun bir program olması şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca, uygulanan programın geliştirilmesi için de öğretmenler daha nitelikli ders kaynaklarının hazırlanması, derse

ayrılan sürenin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve değerlendirmeye ilişkin yardımcı kaynakların sağlanması gerektiğini bildirmişlerdir.

Gürten ve Cihan'ın (2013) "*İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*" adlı çalışmalarında İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Ankara iline bağlı toplam 288 İngilizce öğretmeninden araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve ayrıca seçilen 9 öğretmenden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında programda yer alan hedef ifadelerinin anlaşılır ve öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyine uygun olduğu bulunmuştur. Programın içeriğinin hedeflerle tutarlı olduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru gibi öğretim ilkelerinin dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Programının öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrencilerin derse etkin şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak da programın hedeflerle tutarlı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden ise en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır.

Gürsoy, Korkmaz ve Damar'ın (2013) "*Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voice*" adlı çalışmalarında, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil eğitime başlama yaşına, küçük çocuklara yönelik İngilizce öğretiminin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri ve İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından ne tür öğretimsel uygulamaların yapıldığı belirlenmek istenmiştir. Çalışma kapsamında, Türkiye'nin 7 farklı bölgesindeki İlkokullarda görev yapan toplam 203 ilkökul İngilizce öğretmeninden araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 3 kısımdan oluşan ölçme aracı aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, İlkokul İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin yabancı dil eğitime ilkökul veya daha erken bir dönem olan okul öncesi dönemde başlamaları gerektiği görüşünü savunduğu ve bu yaş grubundaki öğrencilere yönelik yürütülecek dil öğretiminin dilbilgisi yerine ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine yoğunlaşması ve öğretim aktivitelerinin çalışma yaprakları yerine oyun ve şarkılar aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerektiği görüşünde

oldukları saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin görüşleri ile öğretimsel uygulamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubu ve örnekleme, veri toplama aracına ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012: 79).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır iline bağlı merkez ilçe ilkokullarında görev yapan ve 2. sınıf İngilizce dersini yürüten toplam 144 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır fakat 2. sınıf İngilizce dersini yürüten 141 öğretmene ulaşılabilirdi için sadece 141 İngilizce öğretmeni çalışma kapsamına alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 alt boyut ve 37 maddeden oluşan “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayanılarak incelenbilmesi için öncelikle konuyla ilgili geniş bir literatür taraması yapılmış ve yurt içinde ve dışında yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Yapılan araştırma ve incelemelerin ardından programın genel özellikleri, hedefler, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları olmak üzere toplam 5 alt boyut altında 40 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken; Barnard (2006), Büyükduman (2005), Cameron (2003), Carless (1998), Erdoğan (2005), Er (2006), Ersen Yanık (2008), Küçük (2008), Küçük ve Topkaya (2010), Kohonen (2006), Gürlen ve

Cihan (2009), Seçkin (2011), Demirel (2012a), Demirel (2012b), Frankel, Wallen & Hyun (2012), Halliwell (1993), Hanbay (2013), Kırkgöz, Haznedar, Akcan, Bayyurt, Yüksel, Gürbüz ve Gülpeker (2010), Mirici (2001), Nunan (2001), Uşun (2012), Uzunboylu ve Hürsen (2012), Yüksel ve Sağlam (2012) çalışmalarından yararlanılmıştır. Oluşturulan madde havuzu, bir eğitim bilimci, bir dil bilimci ve bir ölçme değerlendirmeciden oluşan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler ışığında 3 maddenin ölçekte yer almasının uygun bulunmadığı kanaatine varıldığından madde havuzundan çıkarılmasına karar verilmiş ve 5 alt boyut altında 37 maddeden oluşan 5’li Likert tipi şeklindeki taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek, anlam ve ifade karmaşalarını gidermek amacıyla Diyarbakır iline bağlı farklı semtlerde görev yapan toplam 10 İngilizce öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden alınan görüşler ışığında ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Programın genel özellikleri, hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 37 maddeden oluşan ve katılımcıların (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirebildikleri 5’li Likert tipi nihai ölçek oluşturulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Veri toplama aracının güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için Diyarbakır iline bağlı Bismil, Silvan, Çınar, Çermik, Ergani ve Dicle ilçelerinde yer alan ilkokullarda görev yapan toplam 97 İngilizce öğretmenine “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

3.3.1.1. Ölçme Aracının Güvenirliği

“İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği”nin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 1’de 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Ölçeğin Tamamı	,95	37
Genel Özellikler	,80	4
Hedef	,86	9
İçerik	,87	8
Eğitim Durumları	,83	7
Sınama Durumları	,88	9

Hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .95 ve “programın genel özellikleri” boyutu için .80, “hedefler” boyutu için .86, “içerik” boyutu için .87, “eğitim durumları” boyutu için .83 ve “sınama durumları” boyutu için .88 olarak tespit edilmiştir. .70 ve üzerindeki güvenilirlik katsayılarına sahip ölçekler güvenilir kabul edilebildiği görüşüne dayanarak (Nunnally & Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Büyüköztürk, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012) “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği”nin tamamının ve alt boyularının güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hiçbir alt değişkenin (maddenin) toplam korelasyon ile negatif ilişkisinin bulunmaması ve değişkenler arasındaki toplam korelasyonun düşük çıkmaması da ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.3.1.2. Ölçme Aracının Geçerliliği

Görünüş ve kapsam geçerliliği uzman görüşüne dayanır ve sayısal değerlerle belirlenmez, kanaatlere göre bir kabul söz konusudur. Ölçme aracı geliştirme sürecinde geliştiren kişinin sadece kendisinin yapacağı değerlendirmeler yeterli olmadığından alan uzmanlarıyla işbirliği içinde yapılır (Tavşancıl, 2010: 37-38). "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği"nin görünüş ve kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri alanında 2 ve yabancı diller alanından 1 olmak üzere toplam 3 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliğine uymadığı kanısıyla 3 madde ölçekten çıkarılmış, ölçeğe dahil edilmesi düşünülen diğer maddelerde de birtakım düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçme aracının anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için de ilkokulda görev yapan 10 İngilizce

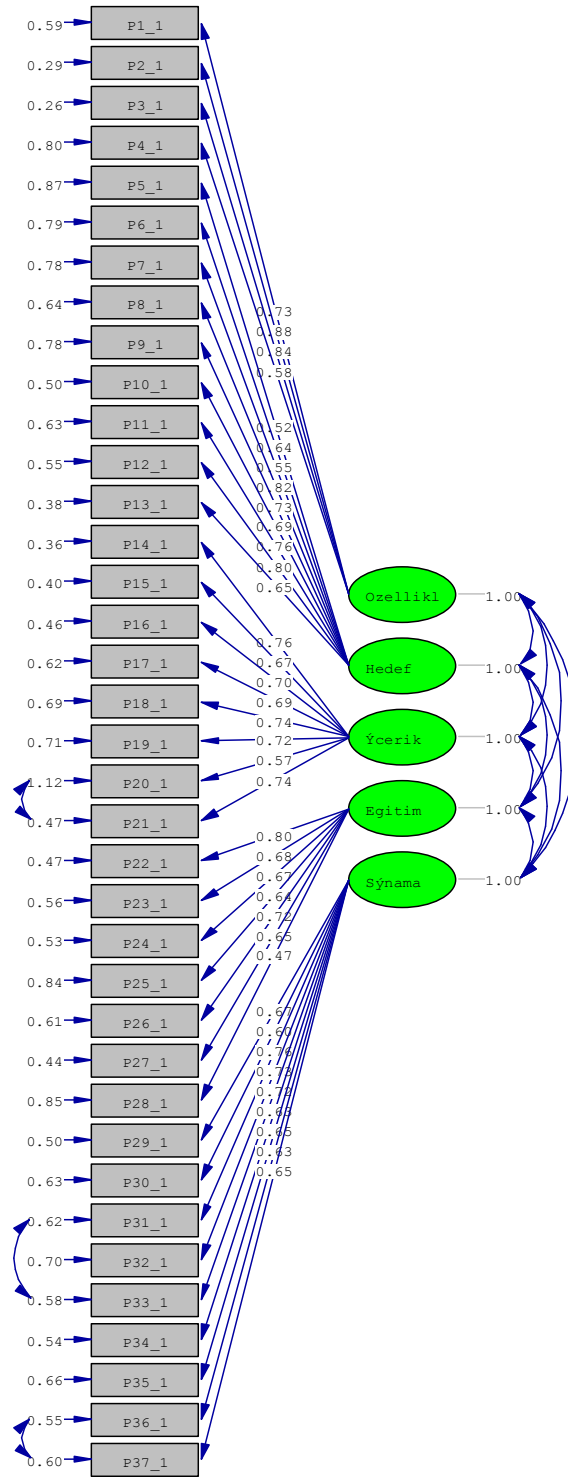
öğretmeninden görüş alınmıştır ve alınan dönütler neticesinde ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2012: 168). Faktör analizi p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Açımlayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımı vardır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem yapılırken, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012: 123). Doğrulayıcı faktör analizi bir tür hipotez testidir. Bu analizde, önceki araştırma sorularına ve kuramsal bilgiye dayalı olarak hazırlanan modelin doğrulanıp doğrulanmadığını ya da beklenen modelle gözlenen modelin ne ölçüde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014: 276).

"2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği" kuramsal temele dayalı olarak hazırlandığı ve ölçeğin boyutları daha önceden belirlendiği için bu boyutların ve kuramın test edilmesi için doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etme amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için Ki-Kare Uyum Testi, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. RMSEA için .08 ve aşağı değerler iyi uyuma .08 ile .10 arası değerler zayıf uyuma işaret etmektedir (MacCallum ve diğerleri, 1996; Akt. Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). *GFI*, *CFI*, *NFI*, ve *IFI* indeksleri için 0.90 değeri kabul edilebilir uyuma ve 0.95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller 2003). *AGFI* için .85 değeri kabul edilebilir uyum değer ve .90 değeri iyi uyumu; *SRMR* için 0.05 değeri iyi uyumu ve 0.05 ile 0.10 arasındaki değerler ise kabul edilebilir uyumu; χ^2/sd için 2 ve altı iyi uyumu, 2 ile 3 arası ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller,

2003). 3 modifiye kullanılarak yapılan DFA’da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerin (x²= 972.06, N=97, sd= 616, p= 0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0.078, SRMR; 0.086, GFI; 0.065, AGFI; 0.060, CFI; 0.094, IFI; 0.094, NFI; 0.088; x²/df = 1.58 olarak bulunmuştur. Buna göre genel itibariyle modelin uyum verdiği söylenebilir.

Modele ilişkin Path Diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Ölçeği'ne İlişkin Path Diyagramı

3.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin (EARGED) izniyle, ölçme aracı il merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulanmasında Diyarbakır il merkezine bağlı 54 ilkokula gidilmiş olup 144 adet form dağıtılmıştır. Dağıtılan formlardan 3 adet form ciddi kodlanmadığı kanısına varıldığından değerlendirme dışı bırakılmıştır ve toplam 141 adet forma ait veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN TEKNİKLER

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde toplanan 141 adet forma ait veriler bilgisayara girilmiş olup verilerin çözümlenmesi için gerekli istatistiksel tekniklere başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurma tekniği, ölçeğin yapı geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için ise Lisrel paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle toplanan verilerin uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilebilmesi için normal dağılım analizi ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre verilerin homojen olmadığı ve normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu sebeple verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinde;

1. Öğretmenlerin genel olarak 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için yüzdelik ve frekans değerleri,
2. Öğretmenlerin görüşlerinin lisans eğitiminde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için

Kruskal Wallis-H testi, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için de Mann Whitney U-testi,

3. Öğretmenlerin görüşlerinin 1. kademe 2. sınıfta İngilizce dersinin başlatılmasını dil öğrenimi açısından yararlı bulma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruskal Wallis-H testi, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için de Mann Whitney U-testi,
4. Öğretmenlerin görüşlerinin 2. sınıf İngilizce ders saatlerini yeterli bulma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruskal Wallis-H testi, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için de Mann Whitney U-testi,
5. Öğretmenlerin görüşlerinin dil öğretimi açısından gerekli ortam ve koşullara sahip olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruskal Wallis-H testi, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için de Mann Whitney U-testi,
6. Öğretmenlerin görüşlerinin 1. kademe 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi için uygun bulma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Mann Whitney U-testi,
7. Öğretmenlerin görüşlerinin öğrencilerin İngilizce öğretmenine uyum sağlayabilme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aramak için Kruskal Wallis-H testi, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için de Mann Whitney U-testi,
8. Değişken ayrımı yapmaksızın İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik genel görüşlerini belirlemek için de aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Ayrıca aritmetik ortalama puanlarının yorumlanmasında ise 5'li Likert tipi ölçekler için kullanılan dereceleme kriteri esas alınmış ve bu dereceleme kriteri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 5'li Likert Tipi Ölçek İçin Kullanılan Dereceleme Kriteri

En Düşük	En Yüksek	Görüş
1,00	1,79	Kesinlikle Katılmıyorum
1,80	2,59	Katılmıyorum
2,60	3,39	Kararsızım
3,40	4,19	Katılıyorum
4,20	5,00	Kesinlikle Katılıyorum

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. GENEL OLARAK ÖĞRETMENLERİN 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini alma durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin lisans eğitimlerinde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini alma durumuna göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisans Eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Ç.Y.D.Ö. Dersi Alma Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet	79,4	112
Hayır	16,3	23
Hatırlamıyorum	4,3	6
Toplam	100,0	141

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alma durumuna bakıldığında öğretmenlerin %79,4’ünün Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini almış olduğu, %16,3’ünün Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini almamış olduğu ve %4,3’ünün ise Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini alıp almadığını hatırlamadığı saptanmıştır. Böylece çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini almış olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce dersinin dil öğrenimi açısından yararlı bulma durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersinin dil öğrenimi açısından yararlı bulma durumuna göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Dil Öğrenimi Açısından Yararlı Bulma Durumuna Göre Dağılımı

2. Sınıf Dersini Yararlı Bulma Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet	90,1	127
Hayır	2,1	3
Kısmen	7,8	11
Toplam	100,0	141

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini dil öğrenimi açısından yararlı bulma durumuna bakıldığında öğretmenlerin %90,1'inin dersi yararlı bulduğu, %7,8'inin dersi kısmen yararlı bulduğu, %2,1'inin ise dersi yararlı bulmadığı saptanmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini dil öğrenimi açısından yararlı veya kısmen yararlı bulduğu belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulma durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulma durumuna göre dağılımları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulma Durumuna Göre Dağılımı

2.Sınıf Ders Saatini Yeterli Bulma Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet	21,3	30
Hayır	64,5	91
Kısmen	14,2	20
Toplam	100,0	141

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulma durumuna bakıldığında öğretmenlerin %64,5'inin ders saatini yeterli bulmadıkları, %21,3'ünün ders saatini yeterli bulduklarını ve %14,2'sinin ise ders saatini kısmen yeterli buldukları saptanmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatinin yeterli olmadığı görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olma durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli olan ortam ve koşullara sahip olma durumuna göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Olan Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet	5,0	7
Hayır	73,8	104
Kısmen	21,3	30
Toplam	100,0	141

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli olan ortam ve koşullara sahip olma durumuna bakıldığında öğretmenlerin %73,8'inin dil öğretimi için ihtiyaç duyulan ortam ve koşullara sahip olmadığı, %21,3'ünün için ihtiyaç duyulan ortam ve koşullara kısmen sahip olduğu ve %5'inin ise için ihtiyaç duyulan ortam ve koşullara sahip olduğu saptanmıştır. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli olan ortam ve koşullara sahip olmadığı belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulma durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf mevcutlarının dil öğretimi açısından uygun bulma durumuna göre dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Dil Öğretimi Açısından Uygun Bulma Durumuna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet Sınıf Mevcutları İdeal	19,4	27
Hayır Sınıf Mevcutları Çok Kalabalık	79,9	111
Toplam	100,0	139

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf mevcutlarının dil öğretimi açısından uygun bulma durumuna bakıldığında öğretmenlerin %79,9'u sınıf mevcutlarının

çok kalabalık olduğunu belirtirken %19,4'ü ise sınıf mevcutlarının ideal sayıda olduğunu belirtmiştir. Böylelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun olmadığını ve sınıf mevcutlarının olması gerekenden fazla kalabalık olduğunu belirtmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayabilme durumunu belirlemek için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayabilme durumuna göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayabilme Durumuna İlişkin Dağılımları

Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlayabilme Durumu	Yüzde (%)	Frekans (f)
Evet	60,4	84
Hayır	9,4	13
Kısmen	30,2	42
Toplam	100,0	139

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kendilerine uyum sağlayabilme durumuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin %60,4'ünün öğrencilerin kendilerine uyum sağlayabildiğini, %30,2'sinin kendilerine kısmen uyum sağlayabildiğini ve %9,4'ünün ise öğrencilerin kendilerine uyum sağlayamadığı görüşünü belirttiği saptanmıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin kendilerine tamamen veya kısmen uyum sağlayabildiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN LİSANS EĞİTİMİNDE ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ DERSİ ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Programın Genel Özellikleri	Evet	112	68,86	2	2,410	,300
	Hayır	23	75,59			
	Hatırlamıyorum	6	93,33			
	Toplam	141				

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2,41$ $p > .05$).

Programın hedefleri boyutunda, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Hedefler	Evet	112	67,67	2	5,732	,057
	Hayır	23	78,22			
	Hatırlamıyorum	6	105,42			
	Toplam	141				

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın hedefleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,73$ $p > .05$).

Programın içeriği boyutunda, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının

içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
İçerik	Evet	112	68,08	2	5,534	,063
	Hayır	23	75,87			
	Hatırlamıyorum	6	106,83			
	Toplam	141				

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,53$ $p > .05$).

Programın eğitim durumları boyutunda, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Eğitim Durumları	Evet	112	68,54	2	6,169	,046	Evet- Hatırlamıyorum
	Hayır	23	72,59				
	Hatırlamıyorum	6	110,83				
	Toplam	141					

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim

durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=6,16$, $p < 05$).

Bu duruma göre, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almadığını “hatırlamayan” öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenme öğretme süreçlerine yönelik görüşlerinin “bu dersi alan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın sınama durumları boyutunda, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi	N	Sıra	sd	X²	p
	Alma Durumu		Ortalaması			
Sınama Durumları	Evet	112	68,40	2	3,573	,168
	Hayır	23	76,54			
	Hatırlamıyorum	6	98,33			
	Toplam	141				

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın sınama durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3,57$, $p > 05$).

Programın tamamında, lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi Alıp Almama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ç.Y.D.Ö.Dersi Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Toplam	Evet	112	67,73	2	6,238	,044	Evet- Hatırlamıyorum
	Hayır	23	77,20				
	Hatırlamıyorum	6	108,25				
	Toplam	141					

Lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi alıp almama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=6,23$, $p < 05$).

Bu duruma göre, öğretmenlerin lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersini alıp almadığını “hatırlamayan” öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerinin “bu dersi alan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.3. İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİNİ DİL ÖĞRENİMİ AÇISINDAN YARARLI BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Programın Genel Özellikleri	Evet	127	73,44	2	5,771	,056
	Hayır	3	71,17			
	Kısmen	11	42,73			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,77$, $p > .05$).

Programın hedefleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Hedefler	Evet	127	73,37	2	4,544	,103
	Hayır	3	59,50			
	Kısmen	11	46,77			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın hedefleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=4,54$, $p > .05$).

Programın içeriği boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İçerik	Evet	127	73,33	2	6,718	,035	Evet-Kısmen
	Hayır	3	83,00				
	Kısmen	11	40,77				
	Toplam	141					

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=6,71$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini “yararlı bulan” öğretmenlerin, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinin bu dersi “kısmen yararlı bulan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın eğitim durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Eğitim Durumları	Evet	127	72,11	2	1,889	,389
	Hayır	3	81,17			
	Kısmen	11	55,41			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim durumları

boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=1,88$, $p > .05$).

Programın sınama durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Sınama Durumları	Evet	127	71,50	2	,195	,907
	Hayır	3	66,67			
	Kısmen	11	66,36			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın sınama durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=,195$, $p > .05$).

Programın tamamında, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yararlı Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Toplam	Evet	127	72,96	2	3,632	,163
	Hayır	3	70,50			
	Kısmen	11	48,50			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3,63$, $p > .05$).

4.4. İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERS SAATLERİNİ YETERLİ BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Programın Genel Özellikleri	Evet	30	82,55	2	10,239	,006	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	91	72,73				
	Kısmen	20	45,83				
	Toplam	141					

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=10,239$ $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini “yeterli bulan” öğretmenlerin, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin bu dersi “yeterli bulmayan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı şekilde İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini “yeterli bulmayan” öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşleri ise bu dersi “kısmen yeterli bulan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın hedefleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Hedefler	Evet	30	78,43	2	5,532	,063
	Hayır	91	72,74			
	Kısmen	20	51,93			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın hedefleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,532$ $p > .05$).

Programın içeriği boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
İçerik	Evet	30	77,82	2	3,604	,165
	Hayır	91	72,05			
	Kısmen	20	56,00			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda

sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3,604$, $p > .05$).

Programın eğitim durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Eğitim Durumları	Evet	30	81,70	2	2,852	,240
	Hayır	91	68,97			
	Kısmen	20	64,18			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=2,852$, $p > .05$).

Programın sınav durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce öğretim programının sınav durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınav Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Sınav Durumları	Evet	30	82,52	2	3,129	,209
	Hayır	91	68,44			
	Kısmen	20	65,38			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın sınama durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3,129$, $p > .05$).

Programın tamamında, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Dersi Yeterli Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Toplam	Evet	30	82,02	2	5,359	,069
	Hayır	91	70,95			
	Kısmen	20	54,73			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,359$, $p > .05$).

4.5. İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİNİ YÜRÜTMEK İÇİN GEREKLİ ORTAM VE KOŞULLARA SAHİP OLUP OLMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Programın Genel Özellikleri	Evet	7	78,21	2	4,881	,087
	Hayır	104	66,55			
	Kısmen	30	84,73			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=4,481$, $p > .05$).

Programın hedefleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Hedefler	Evet	7	89,00	2	11,275	,004	Hayır-Kısmen
	Hayır	104	64,12				
	Kısmen	30	90,65				
	Toplam	141					

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre;

programın hedefleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11,275$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara “kısmen” sahip olan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerinin, bu dersi yürütmek için gerekli ortam ve koşullara “sahip olmayan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın içeriği boyutunda öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
İçerik	Evet	7	98,36	2	5,628	,060
	Hayır	104	66,69			
	Kısmen	30	79,55			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,628$, $p > .05$).

Programın eğitim durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Eğitim Durumları	Evet	7	69,79	2	5,619	,060
	Hayır	104	66,58			
	Kısmen	30	86,60			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,619$, $p > .05$).

Programın sinama durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sinama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sinama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Sinama Durumları	Evet	7	81,43	2	5,105	,078
	Hayır	104	66,38			
	Kısmen	30	84,57			
	Toplam	141				

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sinama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına

göre; programın sınamaya durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=5,105$, $p > .05$).

Programın tamamında, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersini Yürütmek İçin Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olup Olmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gerekli Ortam ve Koşullara Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Toplam	Evet	7	84,71	2	7,190	,027	Hayır-Kısmen
	Hayır	104	65,50				
	Kısmen	30	86,85				
	Toplam	141					

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=7,190$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara “kısmen” sahip olan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerinin bu dersi yürütmek için gerekli ortam ve koşullara “sahip olmayan” öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.6. İLKOKUL 2. SINIF MEVCUTLARINI DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN UYGUN BULUP BULMAMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel

özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Programın Genel Özellikleri	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	80,91	2184,50	1190,50	,097
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok	111	66,73	7406,50		
	Kalabalık					
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=1190$, $p > .05$).

Programın hedefleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hedefler	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	76,35	2061,50	1313,50	,320
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok	111	67,83	7529,50		
	Kalabalık					
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın hedefleri boyutunda sıra

ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=1313$, $p > .05$).

Programın içeriği boyutunda, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçerik	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	81,70	2206,00	1169,00	,072
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok Kalabalık	111	66,53	7385,00		
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=1169$, $p > .05$).

Programın eğitim durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Durumları	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	84,93	2293,00	1082,00	,025
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok Kalabalık	111	65,75	7298,00		
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($U=1082$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını “uygun” bulan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları boyutuna yönelik görüşlerinin İlkokul 2. sınıf mevcutlarını “çok kalabalık” bulan öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın sınama durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınama Durumları	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	80,28	2167,50	1207,50	,118
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok Kalabalık	111	66,88	7423,50		
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın sınama durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=1207$, $p > .05$).

Programın tamamında, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. İlkokul 2. Sınıf Mevcutlarını Uygun Bulup Bulmama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	2. Sınıf Mevcudunu Uygun Bulma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam	Evet Sınıf Mevcutları İdeal	27	82,72	2233,50	1141,50	,055
	Hayır Sınıf Mevcutları Çok Kalabalık	111	66,28	7357,50		
	Toplam	138				

İlkokul 2. sınıf mevcutlarını uygun bulup bulmama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=1141$, $p > .05$).

4.7. İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMENİNE KARŞI UYUM GÖSTERİP GÖSTERMEME DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Programın genel özellikleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Programın Genel Özellikleri	Evet	84	74,45	2	8,137	,017	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	13	40,35				
	Kısmen	42	70,29				
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin kendilerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın genel

özellikleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=8,13$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın hedefleri boyutunda, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedeflerine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Hedefler	Evet	84	74,24	2	13,250	,001	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	13	31,35				
	Kısmen	42	73,48				
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın hedefleri boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=13,250$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerinin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi hedeflerine yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın içeriği boyutunda, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
İçerik	Evet	84	73,13	2	13,341	,001	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	13	31,38				
	Kısmen	42	75,70				
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın içeriği boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=13,341$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı

zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi içeriğine yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın eğitim durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
	Evet	84	75,14				
Eğitim Durumları	Hayır	13	35,19	2	11,126	,004	Evet-Hayır
	Kısmen	42	70,50				Hayır-Kısmen
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın eğitim durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=11,126$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerinin, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi eğitim durumlarına yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine

“uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın sinama durumları boyutunda, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sinama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Sinama Durumlarına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Sinama Durumları	Evet	84	76,48	2	13,018	,001	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	13	33,38				
	Kısmen	42	68,38				
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sinama durumlarına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın sinama durumları boyutunda sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=13,018$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının sinama durumlarına yönelik görüşlerinin, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi sinama durumlarına yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

Programın tamamında, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmış ve analiz sonuçları Tablo 44 'de verilmiştir.

Tablo 44. İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğretmenlerine Uyum Sağlayıp Sağlayamama Durumunun Öğretmenlerin 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Tamamına Yönelik Görüşlerini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Öğrencilerin İngilizce Öğretmenine Uyum Sağlama Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p	Anlamlı Fark
Toplam	Evet	84	75,32	2	16,590	,000	Evet-Hayır Hayır-Kısmen
	Hayır	13	26,85				
	Kısmen	42	72,73				
	Toplam	139					

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun öğretmenlerin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; programın tamamında sıra ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=16,590$, $p < .05$).

Bu duruma göre, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına yönelik görüşlerinin İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu, aynı zamanda İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “kısmen uyum sağladığını” düşünen öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik görüşlerinin de İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine “uyum sağlamadığını” düşünen öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.8. İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GENEL OLARAK 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerini belirlemek için ölçekteki programın genel özellikleri boyutu altındaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin programın genel özellikleri boyutu altındaki maddelerden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın Genel Özellikleri” Boyutu Altındaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programın Genel Özellikleri Boyutu Altındaki Maddeler	N	X	Ss
1. İngilizce dersi öğretim programı öğrenci düzeyine uygundur.	141	3,19	3,1857
2. İngilizce dersi öğretim programı öğrenciye İngilizceyi sevdirek öğretme niteliğindedir.	141	3,38	3,3759
3. İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.	141	3,65	3,6500
4. İngilizce dersi öğretim programı öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	141	2,77	2,7681

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın genel özellikleri boyutunda yer alan ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin, programın genel özellikleri boyutunda yer alan 1., 2. ve 4. maddeye “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenirken 3. maddeye “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini belirlemek için ölçekteki programın hedefleri boyutu altındaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin programın hedefleri boyutu altındaki maddelerden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın Hedefleri” Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programın Hedefleri Boyutu Altındaki Maddeler	N	X	Ss
5. İngilizce dersi öğretim programındaki hedefler yeterince açık ve anlaşılırdır.	141	3,11	1,06034
6. İngilizce dersi öğretim programının hedefleri öğrenci gelişim düzeyine uygundur.	141	3,20	1,05708
7. İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen dinleme becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.	141	2,18	1,01842
8. İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen konuşma becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.	141	2,46	1,12926
9. İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen kelime bilgisini öğrencinin kazanması mümkündür.	141	3,40	1,10065
10. İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen iletişim becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.	141	2,82	1,03695
11. İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımlar günlük yaşam durumlarında kullanılabilir niteliktedir.	141	3,13	1,15400
12. İngilizce dersi kazanımları öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	141	3,23	1,10608
13. İngilizce dersi öğretim hedefleri tutarlıdır.	141	3,15	,94803

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın hedefleri boyutunda yer alan ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlerin, programın hedefleri boyutunda yer alan 5., 6., 10., 11., 12. ve 13. maddeye “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenirken 7. ve 8. maddeye “Katılmıyorum” ve 9. maddeye ise “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini belirlemek için ölçekteki programın içeriği boyutu altındaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin programın içeriği boyutu altındaki maddelerden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin “Programın İçeriği” Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programın İçeriği Boyutu Altındaki Maddeler	N	X	Ss
14. İngilizce ders içeriği öğretim hedefleriyle tutarlıdır.	141	3,15	,97771
15. İngilizce ders içeriği kendi içinde tutarlılık göstermektedir.	141	3,30	,95326
16. İngilizce ders içeriği bilimsel gerçekler ile tutarlılık göstermektedir.	141	3,32	1,03003
17. İngilizce ders içeriği günceldir.	141	3,55	1,02972
18. İngilizce ders içeriği öğrenci için anlamlıdır.	141	3,36	1,08194
19. İngilizce ders içeriği öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.	141	3,26	1,09134
20. İngilizce ders içeriği ara tekrarları teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.	141	3,06	1,16357
21. İngilizce ders içeriği iyi düzenlenmiştir.	141	2,91	1,05211

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın içeriği boyutunda yer alan ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin, programın içeriği boyutunda yer alan 14., 15., 16., 18., 19., 20. ve 21. maddeye “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenirken 17. maddeye “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek için ölçekteki programın eğitim durumları boyutu altındaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin programın eğitim durumları boyutu altındaki maddelerden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 48’ de verilmiştir.

Tablo 48. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin "Programın Eğitim Durumları" Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programın Eğitim Durumları Boyutu Altındaki Maddeler	N	X	Ss
22. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri çocuklara yabancı dil öğretimi yaklaşımlarına uygundur.	141	3,19	1,02745
23. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri öğrenci gelişim özelliklerine uygundur.	141	3,23	1,00263
24. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri öğrenci ilgisini ve dikkatini çekecek niteliktedir.	141	3,52	1,03235
25. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri, sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.	141	2,84	1,14399
26. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri, öğrenilenlerin tekrarına ve pekiştirilmesine olanak sağlamaktadır.	141	3,13	1,08129
27. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğrenme yaşantıları, öğretim hedeflerini kazandıracak niteliktedir.	141	3,15	,99229
28. İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri zaman, maliyet ve emek açısından ekonomiklik ilkesine uygun düzenlenmiştir.	141	2,97	1,06867

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın eğitim durumları boyutunda yer alan ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin, programın eğitim durumları boyutunda yer alan 22., 23., 25., 26., 27. ve 28. maddeye “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenirken 24. maddeye “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının sınama durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek için ölçekteki programın sınama durumları boyutu altındaki maddelere verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Buna göre öğretmenlerin programın sinama durumları boyutu altındaki maddelerden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 49' da verilmiştir.

Tablo 49. İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin "Programın Sinama Durumları" Boyutundaki Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Programın Değerlendirme Sürecine İlişkin Maddeler	N	X	Ss
29. İngilizce dersi öğretim programında ürün ve süreç odaklı bir değerlendirme şekli dikkate alınmıştır.	141	3,15	1,02076
30. İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen kelime bilgisinin değerlendirilmesi mümkündür.	141	3,48	1,02526
31. İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen konuşma becerisinin değerlendirilmesi mümkündür.	141	2,88	1,11783
32. İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen dinleme becerisinin değerlendirilmesi mümkündür.	141	2,55	1,11756
33. İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen iletişim becerilerinin değerlendirilmesi mümkündür.	141	2,91	1,06832
34. İngilizce dersi öğretim programında önerilen ödev ve projeler öğrenci gelişim düzeyine uygundur.	141	3,30	1,01644
35. İngilizce dersi öğretim programında önerilen ödev ve projeler ders kazanımlarının ölçülüp değerlendirilmesi için uygundur.	141	3,25	1,06779
36. İngilizce dersi öğretim programında önerilen alternatif değerlendirme (portfolyo değerlendirme, sınıf içi değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemine gibi) yöntemleri öğrenci gelişim özelliklerine uygundur.	141	3,14	1,01123
37. İngilizce dersi öğretim programında önerilen alternatif değerlendirme (portfolyo, sınıf içi değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemine gibi)	141	2,97	1,04159

değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programın sınama durumları boyutunda yer alan ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin, programın sınama durumları boyutunda yer alan 29., 31., 33., 34., 35., 36. ve 37. maddeye “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenirken 30. maddeye “Katılıyorum” ve 32. maddeye ise “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik genel görüşlerini belirlemek için de ölçeğin her bir boyutuna verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçeğin her bir boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Boyutlara Göre İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçeğin Boyutları	N	X	Ss
Programın Genel Özellikleri	141	3,24	,8398
Hedefler	141	2,97	,7491
İçerik	141	3,24	,7836
Eğitim Durumları	141	3,15	,7581
Sınama Durumları	141	3,07	,7622

Boyutlara göre ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama değerlerinin programın genel özellikleri boyutunda 3,24, hedefler boyutunda 2,97, içerik boyutunda 3,24, eğitim durumları boyutunda 3,15 ve sınama durumları boyutunda 3,07 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin, programın genel özelliklerine, hedeflerine, içeriğine, eğitim durumlarına ve sınama durumlarına ilişkin “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlar çıkarılmıştır. Sonuçlar diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

1. Genel olarak ilkokullarda 2. sınıf İngilizce dersinin uygulanmasına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersini almış olduğu, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini dil öğrenimi açısından yararlı bulduğu, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi için ayrılan haftalık ders saatini yetersiz bulduğu, İlkokulların 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olmadığı, İlkokul 2. sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu ve İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayabildiği görüşünde olduğu saptanmıştır. Türkiye'deki eğitim reformu doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programlarının uygulanma sürecinde benzer bulgular farklı araştırmacılar tarafından da saptanmıştır. Kırkgöz (2008a) ve (2008b), 2006 eğitim reformu doğrultusunda hazırlanan İngilizce öğretim programı üzerine yaptığı çalışmalarında, öğretmenlerin yapılan eğitim reformlarını uygulamak için gerekli anlayış ve altyapıya sahip olmadığını ve bu durumun da eğitim hedeflerini gerçekleştirmeyi engellediğini belirtmiştir. 1997 eğitim reformu doğrultusunda, öğretmenleri küçük çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi yapabilmeleri konusunda hazırlamak amacıyla yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların müfredatına Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi eklenmiştir. Ancak alan yazında yapılan çalışmalar, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi'nin öğretmenlere küçük çocuklara yönelik anlayış ve beceri kazandırmada tek başına yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Haznedar (2012) ilkokullardaki yabancı dil eğitimi ve öğretmen yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmasında bu öğretmenlerin alt yapılarının erken yaşta çocuklara İngilizce öğretecek nitelikte olmadığını ve çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin neredeyse yarısının küçük yaştaki öğrencilere yönelik dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlarından habersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Haznedar'ın (2012) çalışması, Türkiye'de ilköğretim seviyesinde İngilizce dersi

veren öğretmenlerin, çocuklukta ikinci dil edinimi ve bu konunun birinci dil edinimi sırasındaki dilsel gelişimle ilişkilendirilmesi, İlköğretim çağındaki öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, çocuk gelişimi ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri ile ilgili öz değerlendirmeleri konularında kısıtlı bilgiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple Bayyurt (2013), 4+4+4 eğitim reformu doğrultusunda yürütülecek yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında, Eğitim Fakülteleri Yabancı Diller Eğitimi müfredatında mevcut olan küçük yaşta çocuklara yönelik yarı teorik yarı uygulamaya yönelik derslere ek olarak erken yaşta çocuklara yönelik müfredat geliştirme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, çocuklarda okuryazarlık gelişimi, çocuklarda öğrenme sorunları, çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları gibi derslerin yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların müfredatına eklenmesini önermiştir.

Genel olarak İlkokul 2. sınıf İngilizce dersinin uygulanmasına ilişkin bulgularda öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini dil öğrenimi açısından yararlı bulduğu ancak programı uygulamak için ayrılan haftalık ders saatini yetersiz buldukları saptanmıştır. Bu duruma benzer sonuçlar farklı araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Gürsoy, Korkmaz ve Damar (2013) yabancı dil öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarında da, İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun İngilizce dersinin erken yaşta başlatılmasını dil öğrenimi açısından yararlı buldukları ancak haftalık İngilizce ders saatinin arttırılması gerektiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Büyükduman (2005), Kırkgöz (2008a) ve (2008b), Seçkin (2011) ve Er (2006) çalışmalarında programda yer alan her ünite için ayrılan sürenin ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumlu olmadığı ve program için ayrılan sürenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Böylece İngilizce dersi öğretimi için bir süre yetersizliğinin her zaman var olduğu söylenebilir.

Genel olarak İlkokul 2. sınıf İngilizce dersinin uygulanmasına ilişkin bulgularda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olmadığı ve 2. sınıf mevcutlarının dil öğretimini yürütmek için aşırı kalabalık olduğu saptanmıştır. Kırkgöz (2008a) ve (2008b), 2006 eğitim reformu doğrultusunda hazırlanan İngilizce öğretim programı üzerine yaptığı çalışmalarında, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu ve gerekli donanım ve materyalin mevcut olmadığını ve bu durumun da

dil öğretimini zorlaştırdığını belirtmiştir. Tilfarlioğlu ve Öztürk (2008) de, Türkiye’deki birçok ilkokulda video, projeksiyon, bilgisayar ve CD/CD çalar gibi dil öğretimi için gerekli olan birtakım teknolojik cihazların bulunmadığını, Seçkin (2011) ise Türkiye’deki birçok ilkokulun ders araç gereçleri yönünden yetersiz olduğunu ve bu durumun da dil öğretimini ve İngilizce öğretmenlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu verilerden hareketle daha önceki eğitim reformlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan problemlerin günümüzde de devam ettiği söylenebilir.

Genel olarak İlkokul 2. sınıf İngilizce dersinin uygulanmasına ilişkin bulgulara, 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayabildiği saptanmıştır. Küçük çocuklar sınıf ortamında tanıdıkları, bildikleri etkinlik ve durumlarla karşılaşmaktan hoşlanmaktadırlar (Scott & Ytreberg, 1990: 6). Bu sebeple birçok Avrupa ülkesinde küçük çocuklara yönelik yabancı dil eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Aslan, 2008: 5-6). Ayrıca Çelik (2005), İpek ve Terzi (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine nazaran öğrencilerle daha çok uyum sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Ancak, İlkokul 2. sınıf öğrencileriyle İngilizce öğretmenleri arasında böyle bir uyum sorunu yaşanmadığı ve genel itibariyle öğrencilerin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayabildiği ve böylece iyi bir öğrenme ortamı sağlandığı söylenebilir. Çünkü öğrencinin olumsuz davranışı oluşturulan öğrenme çevresinin olumsuzluğuyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Deniz, Avşaroğlu & Fidan, 2006: 63).

2. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde öğretmenlerin lisans eğitiminde Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi alıp almama durumuna göre özellikle eğitim durumları boyutunda ve boyut ayrımı yapmaksızın programın tamamına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin bu dersi almış olmalarının küçük yaş grubundaki öğrencilere yönelik uygulanacak yabancı dil öğretiminin etkililiği açısından 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının tamamına ve öğrenme-öğretme süreçlerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. 1997 eğitim reformu doğrultusunda yabancı dil öğretmeni yetiştiren fakültelerin programına eklenen Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Dersi, yabancı dil öğretmenlerine küçük

çocuklara yönelik verilecek dil öğretimi konusunda bilgi-beceri ve anlayış sağlamaktadır. Böyle bir anlayış ve beceriye sahip öğretmenlerin yeni eğitim reformunun alt yapısını daha iyi anladığı düşünülebilir. Fullan (1993) yapılan eğitim reformlarının altındaki nedenleri ve anlayışları daha iyi anlayan öğretmenlerin reform dahilindeki yenilik ve değişimleri sınıf ortamına daha iyi yansıtabildiğini vurgulamıştır. Doğal olarak 1997 reformu sonucunda, 1997 öncesinde mezun olan öğretmenler ile 1997 sonrasında mezun olan yabancı dil öğretmenleri arasında bilgi-beceri ve anlayış bakımından bir farklılık söz konusu olmuştur. Öğretmenler arasındaki alt yapı ve görüş farklılığını Demirel (2007), MEB ve YÖK arasında eşgüdüm sağlanamamasına bağlamakta ve dil öğretiminde meydana gelen değişim ve gelişmeleri ülkemizdeki yabancı dil eğitimine yansıtılamamasına ve üniversitelerde okutulan kuram ile okul ortamındaki uygulamanın birbiri üzerine tam oturtulamamasına bağlamaktadır. Bunun sonucunda da herhangi bir yabancı dil eğitim yaklaşımı ile üniversitelerde eğitilen öğretmen adaylarının, bu yaklaşıma uygun hazırlanmamış bir MEB izlencesi, malzemeleri, beklentileri ve ders ortamı ile karşı karşıya geldiğini belirtmektedir. Ayrıca yine yabancı dil öğretmenlerinin yeni gelişmeler yönünde üniversite destekli hizmet içi eğitim alma konusunda kopukluk yaşadığını, kısacası, üniversite ve MEB arasında gerekli iletişim ve eşgüdümün sağlanamadığını ileri sürmektedir (Demirel, Özcan. 2007, Kişisel görüşme, Akt. Işık, 2008: 20-21).

3. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulup bulmama durumuna göre sadece içerik boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu boyutta, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulan öğretmenler bu dersi kısmen yararlı bulan öğretmenlere nazaran uygulanan programın içeriğine yönelik daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, özellikle İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yararlı bulan öğretmenlerin programın içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve erken yaşta bu içerik ile tanışmanın öğrencinin dil öğrenme sürecine katkıda bulunacağını düşünerekten olumlu bir değerlendirme yaptıkları düşünülebilir. Ülkemizde ve Dünya’da, yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlatılması gerektiği üzerine görüş birliği bulunmasına rağmen yabancı dil öğrenimine başlama yaşı üzerine net bir görüş belirtilmemektedir. Gürsoy,

Korkmaz ve Damar (2013) yabancı dil öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlatılmasının çocuğun dil öğrenim süreci açısından yararlı olacağı görüşünde olduklarını saptamıştır. Öğretmenlerin bir kısmının çocuklara yönelik yürütülecek yabancı dil eğitiminin 4+4+4 eğitim sisteminin ilk 4'ünde, diğer bir kısmının ise daha erken bir dönem olan okul öncesinde başlatılması gerektiği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Çocuklara yönelik yürütülecek yabancı dil eğitiminin ilkökul döneminde başlatılması gerektiği görüşünde olan öğretmenler, öğrencinin yabancı bir dil öğrenmeden önce anadilinde okur yazar olması gerektiğini düşünerekten yabancı dil eğitiminin ilkökulda başlatılması gerektiğini savunurken, çocuklara yönelik yürütülecek yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde başlatılması gerektiği görüşünde olan öğretmenler ise dil gelişimi sürecinde kritik dönemin önemini vurgulayarakten yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde başlatılması gerektiği görüşünü savunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, her iki gruptaki öğretmenler, yetişkinlere nazaran küçük çocukların çevreyle daha fazla bir sosyal iletişime girebildikleri ve yeni şeyler öğrenmeye karşı daha istekli ve daha az kaygılı olduklarından dolayı yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlatılması gerektiği konusunda görüş birliğinde oldukları belirlenmiştir. Genç İlter ve Er'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin yanında velilerin de erken yaşta yabancı dil eğitiminin gerekli olduğuna inandıkları belirtilmiştir. Bunun aksine, Doğan'ın (2003) çalışmasında Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi temel derslerin yanında İngilizce dersinin de gereksiz olduğunu söyleyen çok az sayıda öğretmen görüşlerinin de olduğuna rastlanmıştır.

4. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulup bulmama durumunun programın genel özellikleri boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu boyutta, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulan öğretmenlerin programın genel özelliklerine ilişkin görüşlerinin, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulmayan öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu saptanırken; İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini yeterli bulmayan öğretmenlerin programın genel özelliklerine ilişkin görüşlerinin ise İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatini kısmen yeterli bulan öğretmenlerin

görüşlerine oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın genel özelliklerini değerlendirirken tasarlanan program ile programı yürütmek için ayrılan süreyi de göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yaptıkları düşünülebilir. Bu durum, özellikle küçük çocuklara yönelik uygulanan dil eğitiminin zaman alıcı olması gerçeğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Küçük yaştaki öğrencilere yönelik yabancı dil öğretim süreci; hedef dilde tekrar etme ve dil ile oynama fırsatını, sınıf içinde öğrencilerin dikkatini canlı tutabilecek çeşitli etkinlikleri ve öğrencilerin grup çalışmaları aracılığıyla işbirliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir (Scott ve Ytreberg, 1990: 4). Bu sebeple, İlkokul 2. sınıf İngilizce ders saatinin artırılmasının İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının anlaşılması ve uygulanması sürecine katkıda bulunacağı düşünülebilir.

5. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olup olmama durumunun programın hedefleri boyutunda ve öğretim programının tamamında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hedefler boyutunda ve programın tamamında İlkokul 2. sınıf İngilizce dersini yürütmek için gerekli ortam ve koşullara tamamen veya kısmen sahip olan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına ve programın tamamına yönelik görüşleri bu dersi yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olmayan öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durumda çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tasarlanan programı yürütmek için gerekli ortam ve koşullara sahip olmamasının, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine ve programın tamamına yönelik değerlendirmelerinde olumsuz yönde etki bıraktığı söylenebilir. Ayrıca, fiziksel donanım ve ortamın yetersiz olması öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmasını da güçleştirebilir. Çünkü fiziksel ortam yabancı bir dilin küçük çocuklara aktarılmasında kullanılan en önemli unsurdur. Bu yüzden, küçük yaştaki çocuklara yönelik yürütülen yabancı dil eğitiminde çok çeşitli öğretim teknoloji ve materyallerinin kullanılması öğrenmeyi daha eğlenceli ve basit kılar (Scott ve Ytreberg, 1990: 108).

6. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulup bulmama durumunun özellikle eğitim durumları boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu boyutta, İlkokul 2. sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulan öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşleri, bu kademedeki sınıf mevcutlarını dil öğretimi açısından uygun bulmayan öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durumda, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İlkokul 2. sınıf mevcutlarının dil öğretimi açısından çok kalabalık olduğunu düşünmesi, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik değerlendirmelerinde olumsuz yönde etki bıraktığı söylenebilir. Küçük çocuklara yönelik yürütülen 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı çoğunlukla iletişim ve etkinlik temellidir. Bu iletişimsel etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilmesi için, öğrencilerin sınıf içinde fiziksel, duyuşsal ve bilişsel olarak etkin olması gerekmektedir. Bu iletişimsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi yönündeki en büyük engellerden birinin ise kalabalık sınıf mevcutları (35-40) olduğu düşünülmektedir (Kırkgöz, 2010: 31). Öğrenci sayısının fazla olduğu dil öğretim ortamlarında her öğrenciye oyunlara etkin katılım veya tekrar yapma gibi etkinliklerde eşit derecede fırsat tanınamayabilir. Bu sebeple, kalabalık sınıf mevcutlarının küçük çocuklara yönelik yürütülen dil öğretiminin öğrenme-öğretme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.
7. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinde İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayıp sağlayamama durumunun programın genel özellikleri, hedefleri, içeriği, eğitim durumları, sınav durumları ve programın tamamında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Tüm boyutlarda ve programın tamamında, İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerine tamamen veya kısmen uyum sağladığını bildiren öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik görüşlerinin, bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayamadığını bildiren öğretmenlerin görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu durumda, çalışmaya katılan öğretmenlerin küçük bir

kısının İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden sonra İngilizce öğretmenlerine uyum sağlayamadığı gerekçesiyle İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunduğu ve böylece çalışma kapsamındaki öğretmenlerin programı değerlendirirken öğretmen-öğrenci ilişkisini göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisi etkili bir öğretim için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Pianta; iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisinin, öğrencinin okula uyumunu sağlamakla beraber, öğretmenin akıl sağlığını iyileştirdiğini, bir eğitimci olarak mesleki doyumunu ve mesleki becerilerini arttırdığını belirtmiştir (Fraire, Longobardi ve Sclavo, 2008: 50). Mantzicopoulos (2005), iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisinin sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerinden oldukça etkilendiğini ve öğretmenin öğrenci gelişimini destekleyen öğretim yöntemlerini kullanması öğrenci ve öğretmen arasındaki uyumu arttırdığını belirtmiştir.

8. Değişken ayrımı yapmaksızın İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının genel özelliklerine, hedeflerine, içeriğine, eğitim durumlarına ve sınav durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla ölçeğin beş alt boyutu altındaki maddelere ayrı ayrı ve boyutlar kapsamında ağırlıklı olarak “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği saptanmıştır. Bu durumda, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İlkokul 2. sınıf öğretim programına ve programın öğelerine yönelik net bir görüş bildirmediği saptanmıştır. Bu, özellikle çalışmaya katılan öğretmenlerin yeni öğretim programında yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu düşünmüş olmalarından veya programa ilişkin yeterli bir bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Bu durum diğer araştırma verileriyle de tutarlılık göstermektedir. Özellikle Küçük (2008) çalışmasında, öğretmenlerin yeni programın genel özellikleri, kazanımları ve içeriği hakkında ılımlı ölçüde olumlu görüş bildirmelerine rağmen yine de ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği görüşünde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, ilköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının genel özellikleri, kazanımlar ve içerik bakımından verimsiz olduğunu da belirtmişlerdir. Seçkin (2011) çalışmasında, öğretmenlerin uygulanan programla

ilgili bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2003) ise çalışmasında, öğretmenlerin yaklaşık yarısının ders programlarını kısmen yeterli görürken, ders programlarını yetersiz görenlerin oranının, yeterli görenlerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerinin öğrenciye İngilizce dersini öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirecek nitelikte olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu veriden hareketle, küçük çocuklara yönelik hazırlanan İngilizce programlarının genel itibariyel öğrencilere İngilizce dersini sevdirecek öğretme niteliğinde olduğu söylenebilir. Büyükduman (2001) ve Küçük (2008) de, 1997 ve 2006 yıllarında hazırlanan İngilizce öğretim programları üzerine yaptıkları değerlendirmelerinde benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının hedeflerine yönelik değerlendirmelerinde, öğrencinin hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerine ulaşamayacağı görüşünde oldukları saptanırken öğrencilerin hedeflenen kelime bilgisine ulaşabileceği görüşünde oldukları saptanmıştır. Dinleme ve konuşma becerileri birbiriyle ilişkili olan iki dil becerisidir ve öğrenci yeterli dinleme becerisi edinmeden konuşma becerisini gösterememektedir. Brown ve Yule (1983) dinleme becerisinin kazandırılmasında dinleme materyalinden, konuşmacıdan, dinleyiciden ve fiziksel ortamdan kaynaklanan dört temel problemin olduğunu belirtmiştir. İlkokullarda dinleme becerisinin kazandırılmaması özellikle fiziksel ortam unsurundan kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin genel olarak programın yürütülmesi için okulun fiziki ortam ve donanımlar bakımından yetersiz olduğunu belirtmesi, sınıf mevcutlarının aşırı kalabalık olmasından kaynaklı gürültü, ses vb. etmenlerden dolayı dinleme becerilerine ulaşılmasını engellediği düşünülebilir. Dolayısıyla yeterli dinleme girdisi alamayan öğrencinin konuşma becerisini de ulaşamaması kaçınılmazdır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının içeriğine yönelik değerlendirmelerinde, İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin güncel olduğu görüşünde olduğu saptanmıştır. Bu sebeple ilkokul 2. sınıf İngilizce ders kitaplarının içeriğinin de güncel olduğu söylenebilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumlarına yönelik değerlendirmelerinde, İngilizce dersi

öğretim programında önerilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu sebeple, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak bu öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında ne derecede kullanılabildiği ve uygulanabildiği bilinmemektedir. Çelik-Korkmaz (2010) ve Gürsoy, Korkmaz ve Damar (2013) çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri ve sınıf ortamındaki uygulamaları arasında her zaman farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının sınama durumlarına yönelik değerlendirmelerinde, İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi hedeflenen kelime bilgisinin değerlendirilmesinin mümkün olduğu ancak hedeflenen dinleme becerisinin değerlendirilmesinin mümkün olmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Böylece, öğrencinin ulaşması mümkün olarak düşünülmeyen dinleme becerisinin değerlendirilmesinin de benzer sebeplerden ötürü gerçekleştirilemeyeceği düşünülebilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yararlanılarak; Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve öğretmenler, aileler ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.1. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA ÖNERİLER:

- MEB, program geliştirme çalışmalarına üniversiteleri, bilimsel araştırma verilerini ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden gelen dönütleri dahil etmelidir.
- MEB, üniversitelerle işbirliği yaparak ilköğretim birinci kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerine yönelik küçük çocuklara İngilizce öğretimi konusunda hizmet-içi seminerler ve çalıştaylar düzenlemelidir.
- Etkinliklerin uygulanmasındaki zaman yetersizliği ve İngilizce dersi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz kalmasından dolayı öğrenmelerin daha kalıcı olması, dil öğrenimine yönelik etkinliklere ve pratik yapmaya daha fazla yer verilebilmesi için haftalık İngilizce ders saatleri arttırılmalı veya öğretmenler, ek etkinlikler için teşvik ettirilmelidir.
- Çocuklara yönelik dil öğretim sürecinde görsel ve işitsel araçların önemi göz önünde bulundurularak gerekli ortam ve koşullar sağlanmalı en azından programda kullanılması önerilen CD, CD çalar ve projeksiyonun tüm okullarda bulunması sağlanmalıdır.
- Çocuklara yönelik dil öğretiminin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için ilköğretim 2. sınıf mevcutları dil öğretimi açısından uygun sayıya indirilmelidir.

6.2. OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER:

- Okul yöneticilerinin küçük çocuklara yönelik dil öğretiminin doğasını uygun anlayış geliştirerek öğretmenlere gereken anlayış, teknolojik altyapı ve araç gereçleri sağlamalıdır.
- Öğretmenlerin, çocuklara yönelik dil öğretim ve yaklaşımları konusunda bireysel gelişimlerini sağlamak amacıyla yurt içi ve yurt dışında uygulanan dil eğitim süreçlerini, yapılan bilimsel araştırma ve makaleleri takip etmelidirler.

- İngilizce öğretmenleri, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını daha ayrıntılı inceleyip analiz etmelidirler. Ayrıca deneyim ve tecrübelerini seminer dönemlerinde paylaşıp tartışmalıdırlar.

6.3. AİLELER VE ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER:

- Çocuklara yönelik dil öğretiminin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için velilerin okul ile iletişimde bulunup çocukların evde öğrendiklerini tekrar edip pekiştirebilecekleri ortam sunmalıdırlar.
- Çalışma bulgularının doğrulanması açısından farklı bir bölgede ve farklı bir örneklem üzerinde 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir.
- 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğrenci, yönetici ve müfettiş görüşlerine göre incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçakaya, N. (2009). The Organization of 8th Grade Learners' Beliefs Related to Learning English As a Foreign Language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Antep Üniversitesi, Gazi Antep.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Andrews, S. J. (1999). Why Do L2 Teachers Need to Know About Language ? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning. *Language and Education*. 13(3), 161-177.
- Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(35), 1-9.
- Atay, M. (1998). "Piaget's Theory and Its Educational Implications." *Education and Science*. 22(109), 17-21.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Barnard, R. (2006). International Languages in Primary Schools: Aims, Constraints, and One Way Forward. In NZALT Biennial Conference.
- Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. 11/2012 Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Ankara.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NewYork: Longman.
- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 55-64.
- Büyüköztürk. Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (16.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *English Language Teaching Journal*. 57(2), 105-112.
- Cangil Erişkon, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikaları Işığında 2000 li Yıllarda Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2, 273-282.
- Carless, D. R. (1998). A Case Study of Curriculum Implementation in Hong Kong. *System*, 26(3), 353-368.
- Clark, B. A. (2000, November). "First and Second Language Acquisition in Early Childhood. In Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium.
- Çakmak, M. & Erol, M. Ş. (2001). Öğretim Yöntem ve Stratejileri. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. (Editör: Küçükahmet, L.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, N. (2005). Okul Aile İlişkilerinde Yaşanan SorunlarYayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik Korkmaz, Ş. (2010). Does Experience Differentiate the Student Teachers' Perceptions About Teaching Young Learners? *The 6th International ELT Research Conference Proceedings: Current Trends in SLS Research and Language Teaching*, 14-16 Mayıs 2010, Selçuk- İzmir, Turkey.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 6(1), 65-74.
- Çevik, H. (2006). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012a). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012b). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist Theory and Language Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 135-140.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*. 118, 5-15.

- Deniz, M., Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 61-73.
- Deniz-Yöndem, Z. & Taylı, A. (2011). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi. (Editör: Kaya, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doff, A. (1988). *Teach English Trainer's Handbook: A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan, C. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri (İstanbul İli Örneği). *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 8, 31-48.
- Doğan, M. (1996). Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/16.html> adresinden 21 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, K.O. (2006) Evaluation of English Curricula in 4th and 5th Grade Primary Schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*. 39(2), 1-25. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/151/1086.pdf> adresinden 17 Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Erdoğan, V. (2005). An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Fraire, M., Longobardi, C. & Sclavo, E. (2008). Contribution to Validation of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS Italian Version) In the Italian Education Setting. *European Journal of Education and Psychology*. 1(3), 49-59.
- Flege, J.E., Yeni-Komshian, G.H. & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*. 41(1), 78-104.
- Frankel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). New York: McGraw Hill.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2011). *An Introduction to Language*. United States of America, Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London: Palmer Press.

- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Genç-İlter, B. & Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1), 21-30.
- Görgen, İ. (2012). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar. (Editor: Şeker, H). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş.Ç. & Damar, E.A. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey.: Language Teachers’ Voices. *Eurasian Journal of Educational Research*. 53/A, 59-74.
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplum-Dilbilimsel Yaklaşım. *Turkish Studies* 8(10), 313-330.
- Gürten, E. & Cihan, T. (2013). İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(13), 131-146.
- Halimi, F. & Kochova, N. (2013, June). Foreign Language Curriculum Development: A Case Study Analysis of Program Goals And Objectives.” 1st International Virtual Scientific Conference..
- Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. London : Longman.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haznedar, B. & Uysal, H. H. (2010). *Handbook for the Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on Preservice Education of English Language Teachers in Turkish Primary Schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Hazırlayan), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Herron, C. (1982). Foreign-Language Learning Approaches as Metaphor. *The Modern Language Journal*, 66(3), 235-242.
- Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit.”*he Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60. <https://www.ejbrm.com> adresinden 13 Kasım 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huitt, W.& Hummel, J. (2003). Piaget's Theory of Cognitive Development. *Educational Psychology Interactive*. 3(2), 2-24.
- Hurford, J. R. (1991). The Evolution of the Critical Period for Language Acquisition. *Cognition*. 40(3), 159-201.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor ? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(2), 15-26.
- İpek, C. & Terzi, A. R. (2010). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Van İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(3), 433-456.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Ş. & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 9(2), 56-81.
- Kırkgöz, Y. (2008a). A Case Study of Teachers’ Implementation of Curriculum Innovation in English language Teaching in Turkish Primary Education. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1859-1875.
- Kırkgöz, Y. (2008b). Curriculum Innovation in Turkish Primary Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 36(4), 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at Primary Education: From Policy Planning to Practice. *Handbook for the Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*. (Editörler: Haznedar, B. & Uysal, H.H.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with Teachers about the Challenges in Public Primary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 1(3), 188-201.
- King, K. A. (2006). Child Language Acquisition. *An Introduction to Language and Linguistics*. (Editors: Fasold, R.W. & Connor-Linton, J.). United States of America, New York: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (2006). Student Autonomy and the European Language Portfolio: Evaluating the Finnish Pilot Project (1998-2001). In The Canarian conference on developing autonomy in the classroom: each piece of the puzzle enriches us all. La Laguna, Gobierno de Canarias, Conserejía de Educación, Culturay Deportes.

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (2002). Theory versus Practice in Language Training. Enriching ESOL Pedagogy, [http://www.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=0ayPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA211&dq=Krashen,+S.+\(2002\).+Theory+versus+Practice+in+Language+Training.+Enriching+ESOL++%09Pedagogy,&ots=mOJEiq9mJX&sig=iL1yyUVAxJDMjEHof_2520pEheQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=0ayPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA211&dq=Krashen,+S.+(2002).+Theory+versus+Practice+in+Language+Training.+Enriching+ESOL++%09Pedagogy,&ots=mOJEiq9mJX&sig=iL1yyUVAxJDMjEHof_2520pEheQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden 21 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method, Theory and Its Application to Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 3(6), 1-4.
- Küçük, Ö. (2008). An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage I and The Opinions of Teachers Regarding the Program. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Larsen-Freeman, D. (1990). *Language Teaching Methods*. Washington D.C.: Office of English Language Programs.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd Edition). New York, NY: Oxford University Press.
- Lazanov, G. (2005). *Suggestopaedia - Desuggestive Teaching Communicative Method on The Level of The Hidden Reserves of The Human Mind*. Austria, Vienna: International Centre for Desuggestology.
- Lee, J. F. & Valdman, A. (1999). *Form and Meaning: Multiple Perspectives. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Lin, G. H. C. (2008). Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*. 14, 113-131.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. United States of America, Edinburgh: Cambridge University Press.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

- MacWhinney, B. (1997). Implicit and Explicit Processes. *Studies in Second Language Acquisition*. 19(2), 277-281.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual Relationships Between Kindergarten Children and Their Teachers: Associations with Child and Classroom Context Variables. *Journal of School Psychology*. 43(5) 425-442.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-cultural, Psychometric Comparisons across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı.
- McLaughlin, B. (1990). "Conscious" versus "Unconscious" Learning. *TESOL Quarterly*. 24(4), 617-634.
- McKay S. L. (2010). English as an International Language: Where we are and where we need to go. *The English International Language Journal*. (Special issue). 5, 27-54.
- Nunan, D. (1988). *Learner Centred Curriculum, A Study in Second Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). Syllabus Design. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Editör: Celce-Murcia, M.). Boston: Thomson Learning Inc.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd Edition). McGraw Hill.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the Curriculum*. USA, Boston: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum, Foundations, Principles and Issues*. United States of America: Pearson.
- Paksoy, E. (2008). The Effects of Process Drama on Enhancement of Self-Esteem and Oral Skills in English Language Classroom. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Paker, T. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar. *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen's 'i+1' Acquisition Model in the Classroom. *Linguistics and Education*. 22(4), 419-429.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salazar, P. (1996). Comprehensible Input and Learning Outcomes. *Jornades de Foment de la Investigació*. www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/compren.pdf. adresinden 21 Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Savignon, S. (1990). Communicative Language Teaching: Definitions and Directions. *Linguistics, Language Teaching, and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice, and Research*. (Editör: Alatis, J.E.) Georgetown University Press. 207-217.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scott, A.W. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakış*. (Çeviri Editörü: Şahin, M.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sevinç, K. Ü. (2006). İlköğretim Okullarında İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(2), 550-578.
- Snow, C. E., Hoefnagel-Höhle, M., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*. 49(4), 1114-1128.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(28), 397-404.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, B. P. (1974). Toward a Theory of Language Acquisition¹. *Language Learning*. 24(1), 23-35.
- Teperoğlu, A. Ç. (2007). Sinir-Dilsel Programlama (NLP) Destekli Dil Öğretme-Öğrenme Modeli. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Tilfarlioglu, F. Y. & Öztürk, A. R. (2007). An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 3(1), 202-217.
- Tran, T. H. (2009). The Critical Period and Second Language Acquisition. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507240.pdf> adresinden 21. Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vroman, B. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*. 20(1-2), 2-49.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yanık Ersen, A. (2007). A Study of English Language Curriculum Implementation in 6th, 7th and 8th Grades of Public Primary Schools Through Teachers' and Students' Perceptions. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yule, G. (1996). *The Study of Language*. United States of America, New York: Cambridge University Press.
- Yuvaraj, A. (2009). Age Factor and Its Implications For Teaching English To Young Learners. *Modern Journal of Applied Linguistics*. 1(6), 350-359.
- Yücel, F. (2005). Dil Edinimi ve Masal Dili. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 105-115.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zainuddin, H., Yahya, N., Morales-Jones, C.A., & Whelan-Ariza, E.N. (2011). *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms*. (3rd edition). United States of America: Kendall Hunt Publishing Co.

EKLER**EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI****EK 2. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ**

EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu anket, 2. sınıf İngilizce derslerini yürüten İngilizce öğretmenlerinin 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplanacak veriler, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Düzeyinde hazırlanmakta olan bir tezde kullanılacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Çalışmanın sağlam bir temele oturtulması için her bir maddeyi okuduktan sonra size uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Arş.Gör. Sedef SÜER

D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

1. **Lisans eğitiminizde çocuklara yabancı dil öğretimi dersi aldınız mı?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Hatırlamıyorum
2. **2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını incelediniz mi?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
3. **İngilizce öğretiminin 1. Kademe 2. Sınıfta başlatılmasını dil öğrenimi açısından yararlı buluyor musunuz?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
4. **2. Sınıf İngilizce ders saatlerini (2 saat) yeterli buluyor musunuz?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
5. **Dil öğretimi için gerekli olan ortam ve koşullara sahip misiniz?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen
6. **1. Kademe 2. sınıf mevcutlarının dil öğretimi açısından uygun mu ?**
☐ Evet sınıf mevcutları ideal ☐ Hayır sınıf mevcutları çok kalabalık
7. **Öğrenciler, yeni branş öğretmenine uyum sağlayabilmekteler mi ?**
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

Aşağıda ilkökul 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik maddeler yer almaktadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra size en uygun gelen kutucuğun altına (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. İlkokul 2. Sınıf;		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	İngilizce dersi öğretim programı öğrenci düzeyine uygundur.					
2.	İngilizce dersi öğretim programı öğrenciye İngilizceyi sevdirecek öğretme niteliğindedir.					
3.	İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerde İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.					
4.	İngilizce dersi öğretim programı öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.					
5.	İngilizce dersi öğretim programındaki hedefler yeterince açık ve anlaşılabilir.					
6.	İngilizce dersi öğretim programının hedefleri öğrenci gelişim düzeyine uygundur.					
7.	İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen dinleme becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.					
8.	İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen konuşma becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.					
9.	İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen kelime bilgisini öğrencinin kazanması mümkündür.					
10.	İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen iletişim becerilerine öğrencinin ulaşması mümkündür.					
11.	İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımlar günlük yaşam durumlarında kullanılabilir niteliktedir.					
12.	İngilizce dersi kazanımları öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.					
13.	İngilizce dersi öğretim hedefleri tutarlıdır.					
14.	İngilizce ders içeriği öğretim hedefleriyle tutarlıdır.					
15.	İngilizce ders içeriği kendi içinde tutarlılık göstermektedir.					
16.	İngilizce ders içeriği bilimsel gerçekler ile tutarlılık göstermektedir.					
17.	İngilizce ders içeriği günceldir.					
18.	İngilizce ders içeriği öğrenci için anlamlıdır.					
19.	İngilizce ders içeriği öğretim ilkeleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
20.	İngilizce ders içeriği ara tekrarları teşvik edecek şekilde düzenlenmiştir.					
21.	İngilizce ders içeriği iyi düzenlenmiştir.					
22.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri çocuklara yabancı dil öğretimi yaklaşımlarına uygundur.					
23.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri öğrenci gelişim özelliklerine uygundur.					
24.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri öğrenci ilgisini ve dikkatini çekecek niteliktedir.					

	Aşağıda ilkökul 2. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik maddeler yer almaktadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra size en uygun gelen kutucuğun altına (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	İlkokul 2. Sınıf;					
25.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.					
26.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri öğrenilenlerin tekrarına ve pekiştirilmesine olanak sağlamaktadır.					
27.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğrenme yaşantıları öğretim hedeflerini kazandıracak niteliktedir.					
28.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretim etkinlikleri zaman, maliyet ve emek açısından ekonomiklik ilkesine uygun düzenlenmiştir.					
29.	İngilizce dersi öğretim programında ürün ve süreç odaklı bir değerlendirme şekli dikkate alınmıştır.					
30.	İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen kelime bilgisinin değerlendirilmesi mümkündür.					
31.	İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen konuşma becerisinin değerlendirilmesi mümkündür.					
32.	İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen dinleme becerisinin değerlendirilmesi mümkündür.					
33.	İngilizce dersi öğretim programında öğrencinin edinmesi beklenen iletişim becerilerinin değerlendirilmesi mümkündür.					
34.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen ödev ve projeler öğrenci gelişim düzeyine uygundur.					
35.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen ödev ve projeler ders kazanımlarının ölçülüp değerlendirilmesi için uygundur.					
36.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen alternatif değerlendirme (portfolyo değerlendirme, sınıf içi değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemine gibi) yöntemleri öğrenci gelişim özelliklerine uygundur.					
37.	İngilizce dersi öğretim programında önerilen alternatif değerlendirme (portfolyo, sınıf içi değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, öğretmen gözlemine gibi) değerlendirme yöntemleri uygulanabilir niteliktedir.					

EK 2. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/1503743

11/04/2014

Konu: Anket Uygulaması

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 03/04/2014 tarih ve 2183 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi Elif KILIÇ ÖZEN, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sedef SÜER ve Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Bedirhan ERTEM'in kendi alanlarıyla ilgili hazırlamış oldukları tez çalışmaları Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, İlimiz merkez ve ilçelerindeki okullarda anket çalışmasını eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin DİREK
Milli Eğitim Müdür V.

EKİ:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Onaylı Anket Formu (..... Sayfa)

Şükrü COŞKUN

Memur

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

11.1.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1772-cebe-34dd-a4fd-7e8b kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü -Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 412) 226 58 28

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sedef SÜER
Kurum / Üniversitesi	Dicle Üniversitesi / Eğitim Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Diyarbakır İli ve Merkez İlçelerine bağlı İlköğretim Okullarına Yönelik
Araştırma Konusu	"İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin 2.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi"
Kurum / Üniversitesi onayı	Var
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Müdürlüğümüz anket araştırma ve değerlendirme komisyonu tarafından yapılan incelemede "İlkokul İngilizce Öğretmenlerinin 2.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" Diyarbakır İli ve Merkez İlçelerine bağlı İlköğretim Okullarına Yönelik uygulanacak anket çalışmasının komisyonumuzca sakınca olmadığına dair oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:
.....	

KOMİSYON 10/04/2014

Komisyon Başkanı

Mehmet AKIN

Üye

Cihat ÖZCENGİZ

Üye

Ali KÖRDEMİR

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1988 yılında Diyarbakır ilinin Kulp ilçesinde dünyaya geldi. İlk, orta ve yüksek öğrenimini Diyarbakır'da tamamladı. 2006 yılında yerleştiği Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Öğretimi bölümünden birincilikle mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında Diyarbakır iline bağlı Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim okulunda iki yıl ingilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2012 yılında Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim dalında yüksek lisansa başladı. 2013 yılından bu yana Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

VİTAE

The researcher was born in Kulp- the district of Diyarbakır in 1988. Having completed her primary, secondary and higher education in Diyarbakır, she graduated from English Language Teaching Department of Ziya Gökalp Education Faculty in Dicle University with a first rank. Between the years 2010 and 2013, she had worked as an English teacher in Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği primary school in Diyarbakır for two years. In 2012 She began her post graduate education in Dicle University, Institute of Education Sciences, Department of Curriculum and Instruction. Since the year of 2013, she has been working as a research assistant in Educational Sciences Department of Ziya Gökalp Education Faculty in Dicle University.