

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ OLMAK:
ÖĞRETMEN ALGILARI, GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Rumeysa GÜLER**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR**

ŞUBAT 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olmak: Öğretmen Algıları, Görüşleri ve Önerileri “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim

Rumeysa GÜLER

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olmak: Öğretmen Algıları, Görüşleri ve Önerileri

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 60 sayfalık kısmına ilişkin 06/02/2023 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %16'dır.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/02/2026

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

Öğrenci: Rumeysa GÜLER

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olmak: Öğretmen Algıları, Görüşleri ve Önerileri” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Rumeysa GÜLER

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR



KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR danışmanlığında **Rumeysa GÜLER** tarafından hazırlanan “**İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olmak: Öğretmen Algıları, Görüşleri ve Önerileri**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

06/02/2026

JÜRİ:

Danışman : **Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR** (İmza)

Üye : **Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü Bahar** (İmza)

Üye : **Doç. Dr. Elif İLHAN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.....

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu tez, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı bünyesinde yürütülen yüksek lisans eğitimi kapsamında hazırlanmıştır. Çalışmada, ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algıları, görüşleri ve önerileri ele alınmış; ilgili öğretmenlerle görüşülüp incelenerek araştırma problemi doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya dair algılarını, görüşlerini ve mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Tez sürecinin her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, sabrı ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez izleme ve jüri sürecinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmanın gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü Bahar ve Doç. Dr. Elif İLHAN'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde veri toplama ve analiz aşamalarında destek olan, görüş ve önerileriyle katkı sunan tüm katılımcılara teşekkür ederim. Bunun yanı sıra, akademik hayatım boyunca bana rehberlik eden tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme ve bu zorlu süreçte anlayışlarıyla yanımda olan tüm sevdiklerime teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, ilgili alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara katkı sağlamasını temenni ederim.

Rumeysa GÜLER, ERZİNCAN, 2026

TEŞEKKÜR

Bu kısımda çalışmanın yürütülmesi ve tezin düzenlenmesi sırasında doğrudan veya dolaylı olarak katkısı bulunan kişi ve kuruluşlara teşekkür edilmelidir. Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmalarım süresince engin bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, bu çalışmada çok büyük emeği geçen kıymetli danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih Demir’e derin saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. Tez komitesi jüri başkanı Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR ve Doç. Dr. Elif İLHAN’a tüm katkıları ve yorumları için içtenlikle teşekkür ederim.

Bu yola çıktığım andan itibaren her adımda ve zorlukta yanımda bulunan, hep destekleyip cesaretlendiren değerli eşim Muhammed Furkan GÜLER’e olan minnettarlığımı ifade etmek isterim. Bu süreçte aramıza katılan biricik kızım Asel Güler’e sevgiyle teşekkür ederim.

Akademik hayatım boyunca bana her zaman destek olan, sabır ve anlayışlarıyla bu süreci kolaylaştıran anneme, babama, abime ve yanımda olan tüm sevdiklerime teşekkür ederim.

Bu çalışmayı öncelikle aileme, sonrasında ise işini tutkuyla ve özveriyle bir şekilde yürüten tüm öğretmenlere ithaf ediyorum.

Rumeysa GÜLER

İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ OLMAK: ÖĞRETMEN ALGILARI, GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ

Rumeysa GÜLER

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

ÖZET

Bu çalışma, ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya dair algılarını, görüşlerini, mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 32 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler görüşme yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada, ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenliğe olumlu bir bakış açısı benimsediği, bu mesleği duygusal doyum sağlayan bir iş ve yaşam biçimi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, öğretme kaygısı, kademeye uyum güçlüğü ve İngilizce öğretmenliğinin ciddiye alınmaması gibi durumların, öğretmenlerin olumsuz algılarını oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerinden hareketle ilkokulda alan bilgisinin körelmesi, sınıf yönetimi sorunları, yetersiz ders saatleri ve materyal eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlarla başa çıkmak için yeni yöntemler denemeye başvurdukları belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılması, ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, veli iş birliğinin daha da güçlendirilmesi ve teknolojik altyapının geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ana dil, Yabancı dil, İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce öğretmenliği lisans programı.

BEING AN ENGLISH TEACHER IN PRIMARY SCHOOL: TEACHERS' PERCEPTIONS, VIEWS, AND SUGGESTIONS

Rumeysa GÜLER

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2026

Supervisor: / Asst. Prof. Dr. Fatih DEMİR

ABSTRACT

This study aims to reveal primary school English teachers' perceptions of the teaching profession as well as their expectations and suggestions regarding their professional development. The research was designed as a qualitative case study. The study group consisted of 32 English teachers working in public primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Erzincan. Data were collected through interviews and analyzed using content analysis. The findings revealed that teachers generally hold positive perceptions of the profession and view teaching as a source of emotional satisfaction and a way of life. However, factors such as physical and mental fatigue, teaching anxiety, difficulties in adapting to the primary school level, and the perception that English teaching is not taken seriously contribute to negative perceptions. In addition, teachers reported challenges including the deterioration of subject-matter knowledge, classroom management problems, insufficient course hours, and lack of instructional materials. Based on the findings, it is recommended that continuous and up-to-date in-service training programs be provided, weekly course hours be reconsidered, parent–teacher collaboration be strengthened, and the technological infrastructure of schools and classrooms be improved.

Keywords: Primary school, Native language, Foreign language, English language teaching programme, English language teaching degree programme.

İÇİNDEKİLER

İLKOKULDA İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ OLMAK: ÖĞRETMEN ALGILARI, GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırmanın Önemi.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırma soruları	7
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Nedir?	8
2.2. Ana dil ve Yabancı dil	9
2.3. Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yabancı Dil.....	10
2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi	13
2.5. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı	16
2.6. İlkokulda Dört Temel Beceri	18
2.7. Öğretmen Kimliği	21
2.8. Dünyada Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programları	22
2.9. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programı	24
2.10. İlgili Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.1.2. Çalışma Grubu	33
3.1.3. Verilerin Toplanması.....	35
3.1.4. Verilerin Analizi.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Olmaya İlişkin Algılarına Ait Bulgular	37
4.2. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	42
4.3. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentilerine Ait Bulgular	49
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	54
KAYNAKÇA.....	62

EKLER.....	71
EK-1.: Araştırma İzni.....	71
EK-2.: Görüşme Soruları.....	72
EK-3: Etik Kurul Onayı	73
ÖZ GEÇMİŞ	74



SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NATO	: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
TYMM	: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Türkiye'de Yabancı Dillerin Dönemlere Göre Öncelik Sırası	10
Tablo 2. 2: Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı (2018/2019 Yılı İçin)	14
Tablo 3. 1: Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Bilgiler.....	34
Tablo 4. 1: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerin Öğretmen Olmaya İlişkin Algıları ve Bu Algıları Oluşturan Etmenler	37
Tablo 4. 2: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar ...	43
Tablo 4. 3: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunları Çözmek İçin Kullandığı Stratejiler	47
Tablo 4. 4: İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentileri .	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Öğretmen Kimliği Boyutları	22
Şekil 4. 1: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Olmaya İlişkin Algılarına Ait Bulgular	38
Şekil 4. 2: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	44
Şekil 4. 3: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunları Çözmek İçin Kullandığı Stratejiler	48
Şekil 4. 4: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentilerine Ait Bulgular	50

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesi ile insanlar çeşitli iletişim ağları üzerinden farklı dillere ve kültürlere sahip insanlarla etkileşime girmektedir. Dil ise insanlar arasındaki iletişimin en etkili araçlarından biridir. Günümüzde, yalnızca bir yabancı dil bilmenin yeterli olmadığı açık bir şekilde görülüyor. Entelektüel mesleklemeye doğru bir yönelim söz konusu ve bu bağlamda bilgisayar ve yabancı dil bilgisi, çağın gerekliliklerini karşılamak için vazgeçilmez unsurlar haline gelmiştir (Çelebi, 2006). Yabancı dil bilmek birçok alandaki gelişmeleri yakından takip etme ve farklı ülkelerle etkileşim açısından önemlidir. Dünya dilleri üzerine en yetkili kaynak olan Ethnologue tarafından yapılan çalışmaya göre yaşayan 7164 dil kullanılmaktadır (SIL, 2024). Söz konusu veriyi göz önünde bulundurduğumuzda her milletin kendi ana dili üzerinden kültürlerarası etkileşimde bulunması mümkün değildir. Bu yüzden herkes tarafından kabul edilen ve konuşulması beklenen ortak diller vardır. Son yirmi yıl içinde İngilizce, dünya genelinde bir lingua franca (ortak dil) haline gelmeye başladı (Seidlhofer, 2005). Bu durumda, İngilizce ana dili olmamasına rağmen pek çok insan tarafından kullanılmaktadır. Kasap'a (2019) göre, kesin rakamlar vermek zor olsa da, dünya genelinde yaklaşık 380 milyon insan İngilizceyi birinci dili olarak konuşmaktadır. Bunun yanı sıra, 250 milyondan fazla kişi, ana dilleri olmasa da, İngilizceyi günlük yaşamlarında sıklıkla ikinci dil olarak veya yabancı bir dil olarak kullanmaktadır. İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı, öğrencilerin aynı dili ve kültürü paylaştığı ve sınıf dışında İngilizce kullanma fırsatlarının sınırlı veya hiç bulunmadığı ortamlarda, İngilizce yabancı dil olarak öğretilmektedir. İngilizcenin baskın bir dil olduğu, öğrencilerin farklı dil ve kültürlere sahip olduğu ve günlük hayatta İngilizcenin zengin bir şekilde kullanılabileceği ortamlar, İngilizcenin ikinci dil olarak öğretilmesine olanak tanımaktadır (Bell, 2011). İngiliz kültür komisyonuna göre 2050 yılına kadar İngilizce bilenlerin sayısının dünya nüfusunun yarısına tekabül etmesi öngörülmektedir. Dolayısıyla herkesin İngilizce öğrenme sebebi farklı olsa da kullanımı çok yaygındır. Yabancı dil öğrenmenin temel nedenleri, bireylerin kişisel hedeflerine, sürekli ya da geçici olarak içinde bulundukları toplumların ihtiyaçlarına, farklı kültürlerle olan meraklarına, mesleki hayatlarında ilerleme arzusuna ve eğitim programlarının getirdiği öğrenme zorunluluklarına dayanmaktadır (Harmer, 1991). Türkiye için İngilizce, ekonomik ve politik önemi olan uluslararası kuruluşlar ile resmi ve ortak dil olarak kullanılması açısından önem arz etmektedir (Demirel, 2014). Bu

yüzden geçmişten günümüze kadar okullarda yer verilen temel yabancı dil olarak öğretilmesinin asıl sebebidir. Günümüz toplumunda ekonomik, siyasi ve sosyal ilerlemenin anahtarının, Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma becerisine bağlı olduğuna ve İngilizce yeterliliğinin bu süreçte kilit bir faktör olduğuna şüphe yoktur (MEB, 2018). Fakat Türkiye’de erken yaşta dil öğretimine başlanmasına rağmen öğrenciler istenen yeterlilik düzeyine ulaşamamaktadır (Duyar, 2019). Dünyaca ünlü eğitim kuruluşu Education First, 2025 yılına ait dünya genelindeki İngilizce yeterlilik verilerini yayımlamıştır. Bu rapora göre Türkiye, “düşük” seviyede değerlendirilirken, dünya genelinde ise 123 ülke arasında 71. sırada yer almaktadır.

Profesyonel hayata bir adım önde başlamak için siyasetten ekonomiye, sosyal yaşamdan eğitime kadar her alanda iletişimin büyük bir önem taşıdığı günümüzde, yabancı dil bilmek büyük bir önem taşımaktadır (Hamiloğlu, 2013). Türkiye’de ilkökul seviyesinde İngilizce öğretimi giderek daha yaygın hale gelmektedir. Bu süreci etkili bir şekilde yönetebilmek için hazırlanan öğretim programı ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Erkan, 2015). Özellikle ilkökul seviyesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin yalnızca kendi alanlarına dair pedagojik bilgiye sahip olmaları yeterli değildir; aynı zamanda o yaş grubundaki çocukların pedagojisi konusunda da yeterlilik göstermeleri gerekmektedir (Kozikoğlu ve Arkalı, 2024). Öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretim program bilgisi açısından yetkinlik düzeylerinin yüksek olması gerekir. Shulman’ın (1986) tanımına göre öğretim programı bilgisi, öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarındaki derslerin hangi sınıf seviyelerinde yer aldığını ve bu derslerin içeriklerini, amaçlarını ve kazandırmayı hedeflediği becerileri genel hatlarıyla bilmelerini ifade eder. Eğitim politikaları, her yaştan bireyin yabancı dil öğrenimini desteklemektedir. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de göz önünde bulundurulmalıdır. İlk ve orta öğretim düzeyinde çok dilli ve çok kültürlü bireyler yetiştirilmesi gerektiğinin altını çizirken, bu bireyleri eğitecek öğretmenlerin de çok dilli ve çok kültürlü bir bakış açısıyla yetişmesi gerektiğini savunmak son derece yerinde olacaktır (Ceylan ve Yorulmaz, 2010). Dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar öğrenenin yaşına göre değişiklik gösterebilmektedir. Çocuklara yönelik derslerde kullanılan yöntemler, genellikle dilin oyunlaştırılmış yönleri üzerine kuruludur. Burada asıl amaç, dil bilgisi öğretmek değil, çocukları yabancı dile alıştırmaktır (Anşın, 2006). Bu derslerin temelinde ise sözlü iletişim yer almaktadır. Öğrencilerin gerçek

hayatta kullanabileceği temel kalıplara yer verilmektedir. Anaokulunun son dönemleri ve temel eğitimin başlangıcı, ikinci bir dilin sözlü becerilerinin kazanılması açısından son derece uygun bir dönemdir (Bulut ve Atabey, 2016). Çocuklara yabancı dil öğretimine erken başlamak birçok açıdan faydalıdır. Dil bilimcileri, erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların problem çözme yeteneklerinin oldukça güçlü olduğunu, bunun yanı sıra bu durumun çocukların kıvrak zekâlarını geliştirdiğini ve ana dillerinde anlama kabiliyetlerini artırdığını vurgulamaktadır (Solak ve Semerci, 2015). Okullarda yabancı dil programları tüm dünyada giderek daha erken yaşlarda başlıyor. Yabancı dil öğretiminin ilkokulda başlaması, öğrencilere dış dünyaya açılma fırsatı sunan önemli bir adımdır. Yabancı dil öğretimine erken başlamak çocukların düşünme becerilerini geliştirerek kıvraklık ve esneklik kazandırır; ayrıca dinleme yeteneklerini ve hassasiyetlerini artırır (Anşin, 2006). Bu bağlamda, çocuklara yönelik dil eğitiminde, yetişkinlere uygulanan yöntem ve yaklaşımlardan farklı stratejilerin kullanılması beklenmektedir (Süer vd., 2019). Erken yaşta başlanan yabancı dil eğitimi çocuğun öğrendiği dil, dilsel ve bilişsel esnekliği sayesinde neredeyse ana dil düzeyinde bir yetkinliğe ulaşmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar, erken yaşta çocukların yabancı bir dili daha kolay ve kalıcı bir şekilde edinebildiklerini göstermektedir (Kuru Atadere, 2012). Ayrıca İngilizcenin daha erken öğretilmesinin sebepleri arasında küreselleşmenin ilerlemesi ve taleplerin artması yer almaktadır. Çünkü geçmişte lise mezunları iş bulma konusunda daha fazla fırsata sahipken, günümüzde üniversite mezunları bile iş bulma konusunda zorluklar yaşamaktadır.

Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin ilkokulda görev yapmalarına ilişkin algıları, görüşleri ve mesleki gelişimlerini sağlamak için sundukları öneriler ele alınacaktır. Sonuç olarak, çeşitli çalışmalar ilkokullarda yüksek kalitede öğretme-öğrenmede İngilizce öğretmenlerinin öğretim sorumluluklarının önemini ve öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik genel ihtiyacı ortaya koymaktadır, ancak İngilizce öğretmenlerinin farklı bağlamlardaki görüşlerinin belirlenmesine ve algılarının, duygularının ve çabalarının bütünsel olarak analiz edilmesine hâlâ ihtiyaç vardır. Genel olarak bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin ilkokulda öğretmen olmayı nasıl algıladıklarını, görüşlerini ve mesleki anlamda gelişmek için ne tür önerilerde bulunduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en önemli etken, bu sistemi uygulayan öğretmenlerdir (Baskan vd., 2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi zamanla değişikliklere uğramıştır. İlk öğretmen yetiştiren kurumlar Cumhuriyet öncesi döneme dayanmaktadır. Rüştîyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için Darülmuallimin ve liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ve ortaokuldan sonra dört yıllık eğitim veren Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmuallimin-i Aliye), ilk öğretmen yetiştirme kurumlarından (Akdemir, 2013). Darülmualliminler, 1924 yılında Muallim Mektebi adını almış ve ardından 1935’te Öğretmen Okulu olarak anılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, 1940 yılına kadar Öğretmen okulları ve ilk öğretmen okulları vasıtasıyla sürdürülmüştür. Bu tarihte, ilk öğretmen okullarının yanı sıra Köy Enstitüleri de açılmaya başlamıştır. Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştiren başlıca kaynaklar ilk öğretmen okulları ve köy enstitüleridir (Baskan, 2001). 1982 yılında gerçekleştirilen yasal düzenlemelerle birlikte, öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere devredilmiştir. Bu değişiklikle, ilkokul öğretmenleri eğitim yüksek okulları tarafından, ortaöğretim kurumları öğretmenleri ise Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmeye başlanmıştır (Baskan vd., 2006). Türkiye’de bir öğrencinin, alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli derslerden oluşan en az 152 kredi değerindeki dersleri tamamlaması gerekmektedir. Bu dersler arasında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, toplam 152 kredinin 21 kredi kadarını kapsamaktadır. Fakat ABD’ de ilköğretim öğretmenliği yetiştirme programına katılan öğrenciler, süreç boyunca en az 147 kredi değerinde ders alırlar. Bu programda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam kredi miktarı ise en az 46’dır. Almanya’da ise öğrencilerin lisans programları süresince aldıkları derslerin yaklaşık dörtte biri, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine

ayrılmaktadır (Sağlam, 1989). Türkiye’de öğretmen olabilmek için, Eğitim Fakülteleri’nin ilgili bölümlerinden mezun olmak gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama derslerini içermektedir. Bu program, geleceğin öğretmenlerini donanımlı hale getirmeyi amaçlamaktadır.

İngilizce öğretmenleri mezun olduktan sonra istedikleri kademedeki göreve başlayabilmektedir. Fakat Matematik Öğretmenliği bölümüne baktığımızda İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği olarak ayrılmaktadır. Türkiye’de İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı (4 yıl), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı (5 yıl) ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı (1 yıl) olmak üzere matematik öğretmeni yetiştiren üç farklı program mevcuttur (Erbilgin ve Boz, 2013). 1997 yılında Eğitim Fakülteleri’nin eğitim programında önemli değişiklikler yapılmış ve programlar yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya alınan öğretmen yetiştirme programlarında, ortaöğretim düzeyinde matematik öğretmeni adaylarının tez yazmadan yüksek lisans yapabilecekleri bir seçenek sunulmuş, bu süreç toplamda 5 yıl (3,5+1,5) olarak planlanmıştır (Karakuş ve Akbulut, 2010).

2006 yılında yapılan yeni düzenleme ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara yayılması ve beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçişi sağlanmıştır (YÖK, 2007). Bütün öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler bulunmaktadır. YÖK (2018), öğretmenlikle ilgili üç ana yeterliliği alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi olarak tanımlamış ve öğretmen yeterliliği için bu bilgilerin önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin atanabilmesi, mezun oldukları yükseköğretim programlarına bağlı olarak belirlenen alanlara ve okutacakları derslere dayanmaktadır. Bu süreç, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından düzenlenmektedir. İlkokul, ortaokul veya lisede İngilizce öğretmeni olabilmek için, aşağıdaki bölümlerin birinden mezun olmak ve İngilizce öğretmenliği dışındaki alanlarda pedagojik formasyon eğitimi almak gerekmektedir (Ertem, 2023):

1. İngilizce Öğretmenliği
2. İngiliz Dili ve Edebiyatı
3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

4. Mütercim-Tercümanlık (İngilizce)
5. İngiliz Dil Bilimi
6. Çeviribilim (İngilizce)
7. İngiliz Dili ve Kültürü
8. Mütercim-Tercümanlık (Türkçe / İngilizce / Fransızca)

Bu şartları yerine getiren adaylar, İngilizce öğretmeni olarak atanma hakkına sahip olurlar. Branşlaşma sürecinde ilkokul, ortaokul ve lise arasında bir ayrım bulunmamaktadır (MEB TTKB, 2014).

Günümüzdeki araştırmalar, dil gelişiminin ilk on yılının son derece önemli olduğu konusunda ortak bir görüşü paylaşmaktadır. Aile ve okul öncesi eğitim sonrasında, çocukların bulunduğu önemli bir yer olarak ilkokulların diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimindeki etkileri dikkate alınmalıdır. Savucu'ya (2024) göre, küçük yaştaki çocuklar için başka bir dili öğrenmek daha basittir. Yaş büyüdükçe, dil edinme süreci daha çetin hale gelir. Bu yüzden, yabancı dil eğitimi anaokulunda ya da ilkokul döneminde başlamalıdır. Çünkü çocuklar duyduğu her şeyi çok hızlı bir şekilde zihinlerine kaydederler. Ellis (2004), daha ayrıntılı bir sınıflama yaparak küçük yaşlarda yabancı dil eğitiminin okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için gruplandırıldığını belirtmiştir. Her yaş grubunun kendine has ihtiyaçları olduğunu ve bu öğrencilerin uygun bir yöntem ve eğitim pedagojisi ile ele alınması gerektiğini savunmuştur. Harmer'e (2001) göre, küçük yaş grubundaki çocuklar dil edinme sürecinde genellikle istekli ve meraklıdır. Gözlem yapmak, sesleri duymak ve en önemlisi dokunmak isterler; bu nedenle öğrenme yöntemleri doğrudan değil, dolaylı bir şekilde gerçekleşir.

Alanyazını incelediğimizde, ilkokul seviyesinde İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklara dair sınırlı sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar genellikle mevcut programların değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Fakat İngilizce öğretmenlerinin öğretim sorumluluklarını nasıl yerine getirdikleri, ilkokuldaki öğretim algılarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca lisans eğitiminde ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretmenliği olarak ayrılmamasının ilkokul İngilizce öğretmenlerinin algılarına nasıl etki ettiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışma ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmayı nasıl algıladıklarını, İngilizce öğretmeni olmaya ilişkin deneyimlerini, mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1.3. Araştırma soruları

1. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin algıları nasıldır?
2. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için öneri ve beklentileri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada görüşlerine başvurulanan öğretmenler, yöneltilen sorulara samimi ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlarca incelenen sorular, araştırmanın amacını gerçekleştirecek düzeyde, geçerli bilgileri yansıtan niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: İletişim ve düşünceyi ifade etmenin bir aracıdır.

Ana dil: Bireyin en rahat ve doğal şekilde iletişim kurabildiği dildir

Yabancı dil: Bir bireyin ana dilinin dışında öğrendiği ve kullandığı dildir

İkinci dil: Birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Nedir?

Dil, insanların düşüncelerini, duygularını, bilgilerini ve niyetlerini başkalarına aktarabilmeyi sağladığı için önemli bir yere sahiptir. Bunun yanı sıra dil, bireyler arasında sosyal ilişkilerin kurulmasında, bilgi alışverişinde bulunmasında ve toplumsal yapının sürdürülmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Çünkü insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Her dil, belirli bir toplumun veya kültürün ortak kurallarını ve sembollerini yansıtır. Dil, zihinsel süreçlerin bir ögesi olarak iletişim kurma ve düşünme amacıyla sembolleri kullanma ve anlama yeteneğidir (Tosuncuk, 2016). Bununla birlikte dili kullananların duygularını, düşüncelerini ve hayal dünyalarını şekillendirir. Birçok bilim insanı dil üzerine farklı tanımlarda bulunmuşlardır ve yapılan tanımların ortak noktalarına baktığımızda şu şekilde sıralayabiliriz (Soner, 2007):

- Dil kendisine anlam yüklenmiş ses gruplarından meydana gelmektedir.
- Dil, bir sistem olarak işlev görür; başka bir deyişle, belirli kalıplara ve kurallara uyum sağlar. Aynı zamanda, dilin kendine özgü bir kodlama yöntemi bulunmaktadır.
- Dil, iletişim ve düşünceyi ifade etmenin bir aracıdır.

Yeni bir dil öğrenmek; farklı kültürler ile etkileşimde bulunmamıza ve bilim, sanat ve teknoloji alanındaki gelişmeleri yakından takip etmemize fırsat sunar. Dünyaya açılmak ve farklı kültürlerle, insanlarla etkileşimde bulunmak için o dili bilmek önemlidir (Abacıoğlu, 2002). İnsan yapısı gereği sosyal bir varlıktır. Bu yüzden sürekli yeni şeyler öğrenmekle ve öğrendiklerini hayata geçirmekle yükümlüdür. Bilgi çağında yaşadığımızı göz önünde bulundurursak hayat boyu öğrenmenin ve gelişimin anahtarının dil olduğu

gerçeğini yadsıyamayız (Güneş, 2011). Dahası, hayatın birçok alanında karşımıza çıkan sorunlarla baş edebilmek ve kendimizi anlatabilmek için de gerekli bir araçtır.

2.2. Ana dil ve Yabancı dil

Ana dil öncelikle doğduğumuz çevrede şekillenir çünkü ana dil dinlemeyle başlar. Üstelik bireyin doğduğu andan itibaren etkileşimde bulunduğu ve doğal yollarla öğrendiği dildir. Yeni doğan bir çocuk, ailesi ve çevresiyle bu dilde iletişim kurarak gelişir çünkü ana dil tanımı doğrudan aile ve anne ile ilişkilidir (Oruç, 2016). Henüz hiçbir şey bilmeyen çocuk doğrudan etrafındakilerin çıkardığı sesleri taklit ederek öğrenir. Böylece ana dil, kişinin kültürünü, düşünce yapısını ve dünyayı algılayışını biçimlendirir. Kısacası, ana dil, bireyin en rahat ve doğal şekilde iletişim kurabildiği dildir. Doğduğumuz çevrede konuşmacı, ana dilini farkında olmadan doğal ve akıcı bir şekilde kullanır. İlk olarak ailede öğrenilen ve ardından okullar vasıtasıyla öğretimi gerçekleştirilmektedir (Solak ve Semerci, 2015). Sadece ailede öğrenimi yeterli olmamaktadır çünkü dil bilgisi kurallarının okul ortamında planlı bir şekilde bireye öğretilmesi gerekmektedir. Ana dildeki yeterlik yeni bir dil öğrenmeyi de etkilemektedir.

Artmakta olan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle etkili iletişim kurmalarını zorlaştırmakta ve bu durum, diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dil, bir bireyin ana dilinin dışında öğrendiği ve kullandığı dildir. Genellikle başka toplumlarla iletişim kurmak, iş yapmak, seyahat etmek veya kültürel etkileşimlerde bulunmak amacıyla öğrenilir. Yabancı bir dil, genellikle kişinin ana diline kıyasla daha az doğal bir iletişim aracı olup, daha fazla çaba ve pratik gerektirir. Örneğin, bir Türk'ün İngilizce, Fransızca ya da Almanca öğrenmesi bu duruma güzel bir örnek teşkil eder. Dil edinimi bir gelişim sürecidir ve bu süreç, hem ana dilde hem de yabancı dilde benzer özellikler taşımaktadır (Tosuncuk, 2016). Ayrıca, yaşayan dillerin öğretimi, çocuğun kendi çevresinin dilini aşamalı bir şekilde edinmesi ile yabancı bir dili öğrenen öğrencinin davranışları arasında tam bir örtüşme olmamakla birlikte, bazı benzerliklerin bulunduğunu öngörmektedir (Kara, 2004). İngilizce, eğitim almak için en popüler Second Language (İkinci Dil) veya Foreign Language (Yabancı Dil) haline geldi. Gelişen teknoloji ve iletişim imkânları, farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurmayı bir gereklilik haline getirmiştir. Özellikle bilimsel çalışmalar yürüten akademisyenler için yabancı dil bilgisi artık bir lüks değil, adeta bir zorunluluk olmuştur (Şahin vd., 2018).

Yapılan araştırmalarda hem yurtiçi hem de yurtdışındaki kaynakların kolayca taranmasını sağlamaktadır. Öncelikle, yabancı dil bilmek ve bu dili etkili bir şekilde kullanmak sadece bir dil bilgisi meselesi değil, aynı zamanda bir tutum ve davranış biçimidir. Bu nedenle, öğrenilen her yeni dil bireyin tutum ve davranışlarına yenilikler getirerek onun kişiliğini şekillendirir (Onursal, 2019). Böylece yeni kimlik ve bakış açısı geliştirmeye katkı sağlar.

2.3. Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yabancı Dil

İngilizce, 5. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıkmış bir Batı Cermen dili olup, günümüzde ortak bir dil (lingua franca) haline gelmiştir (Culpeper, 2015). Ülkemizde İngilizce, en yaygın olarak öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olma niteliği taşımaktadır. Hatta yabancı dil dersi, 1927 yılından bu yana eğitim programının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur (Tekin ve Gürkan, 2022). Batılılaşma hareketinin miladı olarak kabul edilen Tanzimat Dönemi’nde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarına dâhil edilmesi, günümüzdeki liselerin temellerini atan Sultanilerin açılmasıyla gerçekleşmiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılması ile Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitim kurumlarında uzun süre boyunca yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça, giderek yerini Batı dillerine, özellikle Almanca, Fransızca ve İngilizceye bıraktı. Bu diller, okul programlarına dâhil edildi. Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte ülke, dış ilişkilerinde batıya yönelmeye başlamıştır. Bu nedenle, yabancı dil eğilimleri de Doğu dillerinden Batı dillerine kayış göstermiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Türkiye’de yabancı dillerin dönemlere göre öncelik sıralaması şu şekildedir.

Tablo 2. 1: Türkiye’de Yabancı Dillerin Dönemlere Göre Öncelik Sırası

Öncelik Sırası	1923-1950	1950-1980	1980 Sonrası
1	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Almanca	Almanca	Fransızca

Kaynak: (Oral, 2010, s. 63)

Tablo 2.1’i incelediğimizde 1980’lerden günümüze kadar öncelik sıralamasında herhangi bir değişiklik olmamıştır ve İngilizcenin tartışmasız egemenliği, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de devam etmektedir. Okullardaki öğrencilerin büyük bir kısmı, yani %98,4’ü, birinci yabancı dil olarak İngilizceyi tercih etmektedir (Seçkin, 2011). Uluslararası alanda güçlü olmak isteyen ülkeler, yabancı dil öğretimi ve

öğrenimine büyük önem vermektedir. Gelişmekte olan ülkeler, özellikle Türkiye, İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana gelişmiş ülkelerin eğitim standartlarına ulaşmanın yollarını aramaktadır. Aynı zamanda, gelişmiş ülkeler de kendi eğitim seviyelerini artırmak ve toplumlarındaki eğitim sorunlarını çözmek amacıyla yeni düzenlemeler geliştirmekte ve uygulamaya koymaktadır (Türkoğlu, 2020). Özellikle 1952'de Türkiye'nin NATO'ya katılmasıyla birlikte, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi yaygınlık kazanmıştır. Avrupa Topluluğu'na katılmak isteyen ülkeler için ulusal ve uluslararası politikaların eğitim sistemi ile uyumlu hale getirilmesi, iki dilliliğin veya çok dilliliğin gerekliliğini vurgulamakta ve bu durum Türkiye'nin de paylaştığı önemli bir hedef olma özelliği taşımaktadır (Çiçek, 2024). Bu hedefe ulaşmak için de birçok okul açılmıştır. Örneğin, büyük şehirlerde "Kolej" adı altında, öğretim dili İngilizce olan okulların sayısı artmıştır (Tosun, 2006). Özellikle Amerika ile olan ilişkiler ve dünya üzerindeki gelişmeler nedeniyle, 1955 yılında İngilizce bilen bireyler yetiştirmek amacıyla kurulan Maarif Okulları açıldı (Akdeniz ve Burakgazi, 2020). Bu okullar, İngilizce öğretimi konusunda önemli katkılarda bulundu. 1975 yılında Anadolu Liseleri olarak yeniden adlandırılan bu okullar, uzun yıllar boyunca İngilizce öğretime katkıda bulundu (Güçlü ve Şahan, 2018).

Türkiye'de üç kez eğitim reformu olmuştur. Bu reformlar sırasıyla 1997, 2006 ve 2013 yıllarında yapılmıştır. Türkiye'deki ilk kapsamlı eğitim programı yeniliği, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarıldığı 1997 eğitim programının ülke genelinde uygulanmaya başlatılmış ve nihai amaç öğrencilerin ilköğretime daha fazla maruz kalmalarını sağlamak olmuştur. Aynı yılda Türkiye'de erken yaşlarda yabancı dil eğitimine başlanması benimsendi. Her eğitim programının yenilemesiyle birlikte, İngilizce öğretim programları diğer okul dersleriyle birlikte önemli değişiklikler almış ve metodolojiden İngilizce öğrenmeye başlama yaşına kadar yenilikler yapılmıştır (Eraslan, 2019). Sekiz Yıllık Eğitim Reformu ile İngilizce 4. sınıftan itibaren okutulmaya başlamıştır. İngilizce derslerinin 4. sınıftan itibaren başlaması ve 'erken yaş' ilkesinin dikkate alınması, önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir (Yaman, 2018). Çocuğa, mümkün olan en erken yaşta farklı dillere ve kültürlerle yönelik olumlu bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen erken yaşta yabancı dil eğitimi, günümüzde dünya genelinde temel eğitim reformu tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Gelişmiş ülkeler, Avrupa Birliği ülkeleri örneğinde olduğu gibi, dil eğitimine erken yaşta başlamayı desteklemektedir. Bu nedenle,

pek çok ülke, yabancı dil eğitimine 7-8 yaş gibi oldukça erken bir dönemde başlamaktadır (Haznedar ve Uysal, 2010). Hatta bazı ülkelerde bu yaş daha da küçülebilmektedir. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokula başlama yaşı gönüllülük esasına dayalı olarak 5'e çekildi. Ayrıca, İngilizce eğitimi 2. sınıftan itibaren verilmeye başladı. Böylece Türkiye'de de erken yaşta yabancı dil eğitimi başlamış oldu.

Türkiye'nin eğitim yapısı, geçmişten bugüne dek sürekli bir ilerleme ve değişim süreci yaşamıştır. Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alınarak yapılan detaylı çalışma sonucunda, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim programları değiştirilmiştir. Bu değişiklikler, Nisan 2024 itibariyle eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Yeni eğitim programı reformunun adı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)" olarak açıklanmıştır. MEB, 2024-2025 eğitim döneminde okulöncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflardan başlayarak aşamalı şekilde uygulanacağını duyurdu. TYMM'nin esasları, eğitim sisteminin tarihsel tecrübelerinden, dünya genelindeki en iyi uygulamalardan ve mevcut zamanın ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır (Ülçay, 2024). Ayrıca TYMM, bireyin varoluşsal bütünlüğünü dikkate alarak öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini dengeli bir biçimde ilerletmeyi hedefleyen kapsamlı bir yöntemdir.

Eğitim, çeşitli unsurlardan oluşan bir bütündür. Eğitimin bir yönü geçmişe bağliken, diğer yönü geleceğe geniş bir bakış açısı sunan bir kapıdır. TYMM, milli ve manevi değerleri koruyup ilerletmeyi amaçlamaktadır. TYMM; öğrenme sürecinin, öğrencilerin inanç, kimlik veya sosyoekonomik durumları sebebiyle geri planda kalmadığı bir şekilde düzenlenmesini öngörür ve bu çeşitlilikleri gözetererek olası dezavantajları ortadan kaldıracak önlemlerle herkes için eşit bir eğitim sürecini güçlendirir. TYMM'nin içeriği incelendiğinde, kavram becerileri, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme yetenekleri, okuryazarlık becerileri, değerler ve eğilimler hakkında bilgiler sunduğu gözlemlenmektedir. Model, esasen beceri odaklı bir yapıdadır ve milli ile kültürel değerlere vurgu yaparak erdemli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Seyyar ve Aydın, 2025).

Yabancı dil alan becerileri; alımlayıcı beceriler, üretici beceriler ve yabancı dil destek becerileri kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda, alımlayıcı beceriler

“dinleme/izleme-anlamlandırma” ve “okuma-anlamlandırma” becerilerinden oluşurken üretici beceriler “konuşma-anlatma” ve “yazma-anlatma” becerilerinden oluşmaktadır. "Dil bilgisi seçme-kullanma", "sözcük seçme-kullanma" ve "sesletim seçme-kullanma" becerileri ise yabancı dil destek becerilerindendir. Her öğrencinin becerilerini, ilgi alanlarını ve öğrenme tarzlarını dikkate alarak, çeşitli farklılaştırma yöntemleri ile kapsayıcı bir eğitim ortamı sağlanmaktadır. Öğretmenlerin, yansıma süreçleri sayesinde hem kendi gelişimlerini hem de öğretim programlarının geliştirilmesi gereken noktalarını incelemeleri gerekmektedir (TYMM, 2025). Öğretmenlerin eğitim süreçlerini geliştirmeleri ve öğrencilere daha etkili öğrenme fırsatları sağlamaları hedeflenmektedir. Bu süreçte, eğitim programının esnek bir yapıya kavuşturulması, öğretmenlerin uyum sağlama süreçlerinin dikkatlice hazırlanması ve gerekli pedagojik destek sistemlerinin kurulması önemlidir. Aksi durumda, öğretmenler yeterli yardım olmadan bu yaklaşımı uygulamak zorunda kalırlarsa, sürecin verimliliği düşebilir ve modelin amaçladığı eğitimsel değişimin hayata geçmesini engelleyebilir.

2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

Tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirdiğimizde, çok dilliliğin baskın olduğu İsviçre, Belçika, İrlanda gibi ülkelerin yanı sıra, Hindistan gibi sömürge geçmişine sahip ülkeler ve göçmen kabul eden Kanada gibi devletlerde ve Almanya’da uygulanan iki dilli eğitim programları dikkat çekmektedir. Özellikle 1919 yılında Almanya’da Rudolf Steiner tarafından kurulan, çocuk merkezli bir eğitim modelini benimseyen okullardan biri olan Waldorfschulen, kendine özgü ders programlarıyla erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda önemli bir geçmişe sahiptir. Ancak dünya genelinde bu alana olan ilgi, özellikle I. Dünya Savaşı sonrası dönemde artış göstermiştir (Aslan, 2008). Daha sonra Amerika Birleşik Devletleri tarafından hayata geçirilen FLES (Foreign Languages in Elementary Scholls) hareketi ile diğer ülkelere örnek olmuştur. Bunun üzerine ilgi artmış ve diğer ülkeler de yabancı dilin erken başlamasıyla ilgili yeni projeler hazırlayarak uygulamaya geçirmiştir. 1970’li yıllardan itibaren Finlandiya, Norveç ve İsveç, ilköğretimde 3. sınıftan itibaren yabancı dil dersleri vermeye başlamıştır (Aslan, 2008). Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-CEFR), kültürlerarası iletişimsel yeterliliği, Avrupa ülkeleri ve eğitim politikaları genelinde dil öğreniminin ana hedefi

olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de ise eğitim alanında yapılan reformlar ile yabancı dil öğrenme yaşı giderek küçülmüştür.

Tablo 2. 2: Bazı Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı (2018/2019 Yılı İçin)

Sıra No	Zorunlu Yabancı Dile Başlama Yaşı	Ülkeler
1	5	Malta
2	5 yaş 7 ay	Kuzey Makedonya
3	5 yaş 9 ay	Türkiye
4		Belçika,Almanya,Danimarka,İrlanda,İspanya,Portekiz,Slovenya
5	7	Estonya, Hırvatistan

(Eurydice, 2018/2019)

Tablo 2.2’de yer alan verilere baktığımızda ülkelere göre zorunlu yabancı dil eğitimine başlama yaşları 5 ile 7 arasında olduğu görülmektedir. Ülkeler arasında farklılık göstermesine rağmen bütün ülkeler zorunlu yabancı dil eğitimine erken başlanması konusunda hemfikir gözükmemektedir. Artık çoğu eğitim sisteminde 7 yaşından önce yabancı dil eğitimi zorunludur.

Yabancı dil eğitimine ne zaman başlanacağına dair farklı görüşler bulunmaktadır. Pinter (2006), genç öğrencileri anaokulu ve ilkököl düzeyindeki çocuklar olarak tanımlamaktadır. Uysal ve Yavuz’a (2015) göre kazanım yaşı, ikinci dil edinimi konusunda büyük bir öneme sahiptir ve bu konu üzerinde araştırmacılar arasında birçok tartışma yaşanmaktadır. “Ne kadar genç, o kadar iyi” ifadesi, bu tartışmanın ortak zemini olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalar 6 yaşından sonra ses bilgisinde ana dil yeterliliğine neredeyse ulaşamadığını, 12 yaşından sonra ise biçim bilgisi ve sözdiziminde benzer sorunların çıktığını ortaya koymaktadır (Long, 1990). Görüldüğü üzere, dil ediniminde yaşı göz ardı edilemeyecek bir etkisi bulunmaktadır. Erken yaşta yabancı dil eğitimi almanın önemli faydaları vardır. Bu nedenle, erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların, daha büyük yaştaki çocuklara kıyasla daha başarılı oldukları söylenebilir. Çünkü Hisar’a göre, çocukların erken yaşlarda yabancı dil öğrenmeye başlamaları dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (2006). Genellikle, genç öğrencilerin ikinci dili öğrenme performansının daha iyi olduğu düşünülmektedir.

Dil öğrenmek isteyen bireylerin yeni bir dili daha kolay edinebileceği kritik bir dönemin varlığına vurgu yapılmaktadır ve bu dönemin doğumdan ergenliğe kadar sürdüğü ifade edilmektedir (Şimşek, 2023). Bu süreçte dil edinilmediği takdirde problemlere neden olacaktır. Haznedar ve Uysal (2010) da tam yeterliliğe ulaşmak için farklı becerilerde dil edinimine duyarlı bazı dönemler olduğunu iddia etmektedir. Bu dönemler kişiden kişiye göre değişiklik gösterebilir. Demirezen (2003), çocukların dil öğrenme sürecinde belirli kritik dönemlerin bulunduğunun altını çizmektedir. Bu dönemlerde, okul, aile ve çevre arasındaki işbirliğinin eksikliği durumunda dil öğretiminde büyük sorunların ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Bilhassa dil öğreniminde gecikme yaşanabilir. Ergenlik döneminden önce yabancı dil öğrenen bireyler, bu dili daha etkili bir şekilde öğrenip kullanma yetisine sahip olurlar. Bunun nedeni, yabancı dil öğrenirken beyinlerinin ana dillerini öğrenirken kullandığı mekanizmaları kullanmaya devam edebilmesidir (Cameron, 2005). Bu mekanizmaların etkinliği sayesinde bireyler, hedef dilde daha doğal bir telaffuz geliştirebiliyor ve dili akıcı biçimde kullanabiliyorlar. Flege'e (1999) göre, yaş ilerledikçe ikinci dilin telaffuzunu öğrenme konusundaki azalışın nedeni sadece telaffuz öğrenme yeteneğinin kaybı değil, aynı zamanda ana dilin telaffuzunu da oldukça iyi bilmekle ilgilidir. Bu yüzden dil öğrenimi, kuralları bilinçli olarak ezberlemekten ziyade doğal etkileşimler ve anlamlı bağlamlar üzerinden gelişmelidir. Bu durum öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır.

İlk dilin edinimi çok erken yaşlarda gerçekleşir ve çocuklarda iletişim becerisi 2-13 yaşına geldiğinde tamamlanmış olur. Yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamak, dil eğitim programlarının etkililiğini artıran önemli bir unsurdur. Yabancı dil öğretimi yaşa göre farklılık göstermektedir çünkü yetişkinlerde ve çocuklarda aynı şekilde dil öğretimini yapmak çok doğru değildir. Çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde yetişkinlere göre en büyük avantajlarından biri, bu öğrenme sürecine karşı daha istekli ve enerjik olmalarıdır. Giderek daha erken bir yaşta öğretilmeye başlanan yabancı dil çocuklar tarafından daha hızlı öğrenilmektedir. İlkokul düzeyinde yabancı dil eğitimi, erken yaşta öğrenmenin sağladığı avantajlardan yararlanmak amacıyla planlanmıştır. Küçük yaştaki öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle çeşitli öğretim teknikleri ve yöntemlerine ihtiyaç duyduklarından, öğretmen adaylarının çocuklara etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması büyük önem

taşımaktadır (Kara, 2024). Ayrıca, çocukların yaş gruplarına uygun temaların titizlikle seçilmesi ve öğretmenlerin tüm çocukların öğrenme stillerini kavrayabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenlerinin de dikkatle eğitilmesi ve çocuk psikolojisini anlamaları gerekmektedir (Yazıcı ve Genç İter, 2018). Her yaş grubu için farklı yöntem ve teknikler uygulanmakla birlikte çocuklara yönelik derslerde, genellikle dilin oyuna dayalı yönleri ön planda tutulmaktadır (Anşin, 2006). Üstelik çocuklara yabancı dil öğretimi bağlamında, Er (2010) yabancı dil öğretiminde oyun kullanımının sınıf içindeki etkinlikler açısından öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Oyunun, aktif öğrenmeyi teşvik ettiğini, gerçek iletişim ortamları oluşturduğunu ve dilin pratikte kullanılmasına fırsat sunduğunu ifade etmiştir. Dil eğitiminde materyal kullanımı, öğrenmenin sürdürülebilirliğini artıran ve öğrencinin derse aktif olarak katılmasını destekleyen önemli unsurlardandır. Özellikle yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda, soyut dil yapılarını somut hale getirmenin büyük bir rolü vardır. Öğretim araçlarını oluştururken öğretmenlerin, öğrencileri ve bağlamsal faktörleri dikkate almasının yanı sıra ders içinde iletişimsel yönü mü yoksa dil kurallarını öğrenmeyi mi ön plana çıkaracağına da karar vermesi gerekir (Tümen Akyıldız, 2019). Bu sayede hangi araçların kullanılacağını belirlemiş olacaklardır. Yabancı dil eğitimi sırasında uygun sınıf koşullarına bağlı olarak geniş bir materyal yelpazesi kullanılabilir. Özellikle görsel içerikler öğrencilerin duyularını uyararak etkili bir öğrenme ortamı oluşturacağı için son derece önemlidir (Karakaş ve Karaca, 2011). Sonuç olarak, çocuklara yabancı dil öğretiminde yaşa uygun, oyun temelli ve pedagojik açıdan yapılandırılmış yaklaşımlar öğrenme sürecinin başarısı için önemlidir.

2.5. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

Günümüz eğitim sistemleri, hızla değişen toplumsal ihtiyaçlar ve dinamik iş gücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda sürekli bir evrim süreci içerisinde. 1960'lı yıllarda Avrupa'da, yabancı dil eğitiminin ilkokullarda başlaması konusunda önemli bir gelişme kaydedilmiş ve bu konu ile ilgili olarak 1962 ile 1966 yıllarında düzenlenen Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) konferansları da dâhil olmak üzere birçok konferansta güçlü bir fikir birliği sağlanmıştır (Yıldıran ve Tanrıseven, 2015). Eğitim programı reformu, başta 21. yüzyıl bilgi ekonomisinin talepleri olmak üzere en iyi eğitim uygulamaları için çaba sarf eden ve dünya çapında uygulanan bir olgudur. İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2006 yılı itibarıyla 4. ve 5. sınıflar için 10

yıl, 6. , 7. ve 8. sınıflar içinse 17 yıl geçtikten sonra yenilenmiştir (Yücel vd., 2017). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarlanırken, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) ilkeleri ve açıklamaları dikkate alınmıştır (Küçüktepe vd., 2014). Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programları, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel hedefler doğrultusunda oluşturulmuştur. Etkili bir dil öğretimi sağlamak amacıyla bu program, düzenli olarak güncellemelerle yenilenmektedir (MEB, 2018a). Dil öğretiminde yaşanan sorunların üstesinden gelmek için alternatif bir yaklaşım olan yapılandırmacılık benimsendi. Yapılandırmacı yaklaşım açısından, dil öğrenimi öğrenenin aktif çabaları ve sosyal etkileşimleri sayesinde gerçekleşir. Bu nedenle, dilin öğrenilmekten çok edinildiğinden bahsetmek daha doğru olur. Yapılandırmacı yaklaşımın Türk Eğitim Sistemi üzerindeki etkileri, 2005-2006 yıllarında ilk ve orta dereceli okullarda hayata geçirilen öğretim programlarıyla görünür hale gelmiştir (Demir, 2020).

İngilizce öğretmenlerinin dil becerileri açısından yeterli düzeyde olmaları büyük önem taşımaktadır. Cameron'a (2003) göre, öğretmenlerin çocukların nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini anlaması, dersin tamamını İngilizce olarak yürütebilecek düzeyde konuşma dilinde yeterli olmaları ve çocukların ilgisini çekebilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, İngilizcenin temel becerilerini etkili bir şekilde öğretme konusunda da donanımlı olmaları önemlidir. Çünkü küçük yaştaki öğrencilerin derse karşı ilgi göstermelerini sağlamak amacıyla pek çok kaynak, fikir ve etkinlik planlanmalıdır. Bu nedenle, anlaşılabilir girdi sağlamak için etkinlikler 'yaparak öğrenme' üzerine odaklanmalı ve dersler şekilden ziyade anlama odaklanmalıdır (Keskin, 2019). Çocuklar, ana sınıfında doğal bir ortamda yabancı dille tanışmalıdır. Dil eğitimi, okul öncesi dönemde bilişim teknolojileriyle birlikte, oyunlar, şarkılar ve tekerlemeler gibi doğal yöntemlerle sunulmalıdır (İlter ve Er, 2007). Henüz oyun çağındaki çocuklar için bu yöntemlerin kullanılması etkili olacaktır. İlk aşamada, çocukların ikinci dile duyarlılıklarını artırmak önemlidir. Bu süreçte, kelime ritmi ve ses düzeyi gibi unsurları dikkate alarak, günlük etkinliklerinde kullanabilecekleri iletişim araçlarıyla donatmalarına özen göstermek gerekmektedir (Kara, 2004). Özellikle ilköğretim seviyesinde dinleme ve konuşma yeteneklerine odaklanılması, gelişimsel özelliklerle uyumlu bir öğretim yöntemini göstermektedir.

Sınıf mevcudu dil öğrenirken önemli kıstaslardan biridir. Harfitt (2012), küçük olan yabancı dil sınıflarında öğrencilerin derse katılım konusunda daha istekli olduklarını, daha fazla soru sorduklarını ve öğretmenle etkileşimde bulunduklarını vurgulamıştır. Türkiye’de devlet okullarında ortalama sınıf mevcudu 24, özel okullarda ise 18 olarak belirlenirken, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasında devlet okullarında sınıf mevcutları 21, özel okullarda ise 20’dir (OECD, 2024). Yine rapora göre OECD ortalamasında, ilkokulda her öğretmene 14 öğrenci düşerken, Türkiye’de bu oran ilkokulda 18 olarak belirlenmiştir. “Bir Bakışta Eğitim 2024” raporundaki verilere göre Türkiye’nin eğitimde nicelik açısından ilerleme kaydettiğinin kanıtıdır. İngilizce Dersi Öğretim Programı, ilkokul (2-4. sınıflar) ve ortaokulda (5-8. sınıflar) uygulanmakta olup, öğrencilerin 2. , 3. , 4. , 5. ve 6. sınıf seviyelerinde A1, 7. ve 8. sınıf seviyelerinde ise A2 dil yeterliliğine ulaşmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2018a). Avrupa Konseyi’nin belirlediği dil seviyesinde bir birey, günlük hayatta karşılaşılabileceği somut ihtiyaçları ifade eden tanıdık ve basit ifadelerle hâkimdir. Bu kişi, kendisini ve diğerlerini tanıtarak, nerede yaşadığını, tanıdığı insanları ve sahip olduğu eşyaları içeren kişisel bilgileri sorma ve yanıtlama yeteneğine sahiptir. Ayrıca, karşıdaki kişinin yavaş ve net bir şekilde konuşması ve yardım etmeye istekli olması durumunda, basit bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Yine Avrupa Konseyi’ne göre, hedef dilde A2 seviyesinde olan bir birey, kişisel yaşam, aile, alışveriş, iş ve yakın çevresiyle ilgili konularda sıkça kullanılan temel deyim ve cümleleri anlayabilir. Bu kişi, bildik konularda doğrudan bilgi alışverişi yaparak basit bir iletişim kurma yeteneğine sahiptir. Ayrıca, basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık ihtiyaçlarını karşılayabilir. Maarif Modeli’nin temelinde yetkin ve erdemli bireyler yetiştirme amacı bulunmakta olup, bu hedef İngilizce öğretim programında iletişim becerileri ve kültürel farkındalıkların kazandırılmasıyla pekiştirilmektedir. Dil eğitimi, dil kurallarının öğretilmesinin ötesinde; öğrencinin duygularını ve düşüncelerini ifade etme yeteneği, farklı kültürleri anlama kabiliyeti ve çok dilli bir ortamda etkin bir şekilde iletişim kurma bağlamında ele alınmaktadır.

2.6. İlkokulda Dört Temel Beceri

Türkiye’de bir öğrenci, 12 yıllık ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi süresince yaklaşık 1.296 saat kadar İngilizce dersi almaktadır. Bu sürenin 720 saati ilkokul döneminde gerçekleşmektedir (Kandemir, 2016). Dört ana dil becerisi genellikle şu

sırayla gelişir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma (Kisilu & Lelei, 2008). Bahsi geçen beceriler, TYMM modeli kapsamında artık alımlayıcı ve üretici beceriler olarak ele alınmaktadır. Yabancı dildeki alımlayıcı becerilerden biri olan dinleme, ilkökul seviyesinde en çok üzerinde durulan beceridir. Özellikle ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik eğitim programı, öğrencilerin gelişim aşamalarını göz önünde bulundurarak konuşma ve dinleme becerilerine odaklanırken okuma ve yazma etkinlikleri ise temel düzeyde tutulmaktadır (Çiçek, 2024). Bir konuşmada, doğru bir şekilde yanıt verebilmek için öncelikle dikkatlice dinlemek gerekir. Çocuklar, bilgilerin büyük bir kısmını dinleyerek edinirler (Kurniasih, 2011). Dinlemenin önemine rağmen, yabancı dildeki sesleri dinlemek, öğrenenlerin en zorlandığı becerilerden biri olabilir. Bu oldukça doğal bir durumdur çünkü başlangıç aşamalarında duyulan sesler genellikle tanıdık değildir. Bu nedenle, bir ifadenin iletme istediği mesajı anlamak için her kelimeyi anlamak adına gereksiz bir baskı altında hissederler.

Üretici becerilerden biri olan konuşma üzerinde en çok durulan becerilerdendir. Ertem (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, İngilizce öğretim programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde en fazla uygulama boyutunu içerdiğini ve bu boyut içinde özellikle konuşma becerisinin öne çıktığını göstermektedir. 2018 İngilizce öğretim programının önceki programlara kıyasla dört temel beceriye, özellikle de konuşma becerisine daha fazla önem verdiğini ortaya koymuştur. İngilizce öğretim programlarının işbirlikçi öğrenmeyi öncelikle hedef almasının, yabancı dil iletişim becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin dili günlük yaşam koşullarında kullanarak pratik yapmalarını sağladığı ve ayrıca öğrenenler arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Kaçar, 2024). Kurniasih'e (2011) göre ilkökullarda kullanabileceğimiz üç ana konuşma etkinliği türü bulunmaktadır. Birinci tür, şarkılar, tekerlemeler ve şiirlerdir; bunlar, genç öğrencilerin kaset veya videoda duydukları modeli taklit etmeleri için son derece etkili bir araçtır. Bu aktiviteler, öğrencilerin İngilizce dilinin seslerini, ritimlerini ve vurgu yapısını basit bir şekilde yeniden üretmeleri aracılığıyla öğrenmelerine yardımcı olur. İlkokullarda kullanılan ikinci tür konuşma etkinlikleri ise oyun ve eşli çalışma etkinlikleridir. Herhangi bir konuşma etkinliğinin başarılı olabilmesi için çocukların bir soru sormak ya da bir bilgi vermek için gerçek bir neden olduğunu kabul etmeleri gerekir. Bu nedenle, öğrencilere sunduğunuz etkinliklerin, ister bir oyun oynamak ister sınıftaki arkadaşlar hakkında gerçek bilgiler edinmek olsun, konuşmak için bir neden

sağladığından emin olun (Cabrera ve Bazo, 2002). İlkokullarda kullanılan üçüncü tür konuşma etkinlikleri, öğrencilerin okumayı bitirdikleri kitaplarla ilgili sözlü rapor ve tartışmalardır. Çocuklar, okudukları hakkında birbirleriyle sohbet etmeli ve fikirlerini, düşüncelerini paylaşmalıdır. Bu şekilde hikâyeler can bulur, öğrenciler birbirlerinden yeni bakış açıları ve fikirler kazanır ve dil öğrenimi de pekişmiş olur.

Küçük çocukların dilleri en iyi şarkılar, oyunlar ve uygulamalı aktivitelerle öğrendiğini gösteren araştırmalar doğrultusunda, bu aşamada okuma, yazma ve gramer yapılarına odaklanılmaz (Cameron, 2001). Bu nedenle, ilkokul seviyelerindeki okuma ve yazma görevleri sınırlıdır. Okuyucuların birçok yazılı metinden bilgiye ulaşma imkânı bulmaları yanı sıra, okuma yeterliliğinin bireyin kendini gerçekleştirmesine ve kişisel-sosyal uyumunu geliştirmesine katkıda bulunması da bulunmaktadır. Eğer okuma etkinliği anlamaya yönelik ise, öğrencilerin metinleri yüksek sesle okumaları teşvik edilmemelidir (Kurniasih, 2011). Yüksek sesle okumak, çoğu öğrenciyi olumsuz etkiler ve onların söylediklerine odaklanmalarına neden olarak, okudukları metnin anlamını kaybetmelerine yol açar. Ayrıca telaffuz hatası yapmaktan korkan öğrenciler için çok kaygı verici bir etkinliktir. Yüksek sesle okuma, yalnızca telaffuzu geliştirmek, yazılı sembollerle sesler arasındaki ilişkiyi tanımak, bir oyunu öğrenmek veya bir şiiri ezberleyip okumak gibi etkinlikler için kullanılmalıdır. İkinci Dil olarak İngilizce bağlamında, okuma sadece bu dört beceriyi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda kelime dağarcığı eksik olan öğrencilerin dili etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur (Rojalai, vd, 2021).

İlkokullarda, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, öncelikle yalnızca kelimeler ve ifadeler yazarak başlarlar. Zamanla, kendileri veya çok iyi bildikleri konular (aile, ev, hobiler, arkadaşlar, yiyecekler vb.) hakkında kısa paragraflar yazma aşamasına geçerler. Bu seviyedeki birçok öğrenci sıfırdan yazılı bir metin oluşturabilecek dilsel ya da entelektüel beceriye henüz sahip olmadığından, ihtiyaç duyacakları dili geliştirmek ve daha sonra kendi çabalarını temel alabilecekleri bir model sağlamak için zaman harcanması önemlidir (Cabrera ve Bazo, 2002). Öğrenciler yazı yazarken yazım yanlışları veya dil bilgisi hatası yapması kaçınılmaz bir durumdur. Fakat gün geçtikçe hatalarını düzelterek kendini geliştirmesi mümkündür. Bu süreçte öğretmenlerin yapılan hataları düzeltirken hassas olmalı ve düzeltme konusunda aşırı ısrarcı davranmamalıdır. Öğrenci

motive olduğu takdirde yazmak için çaba sarf edecektir. Lakin sürekli hatalarının düzeltilmesi konusunda uyarıldığında yazmak için içsel motivasyonu düşecektir.

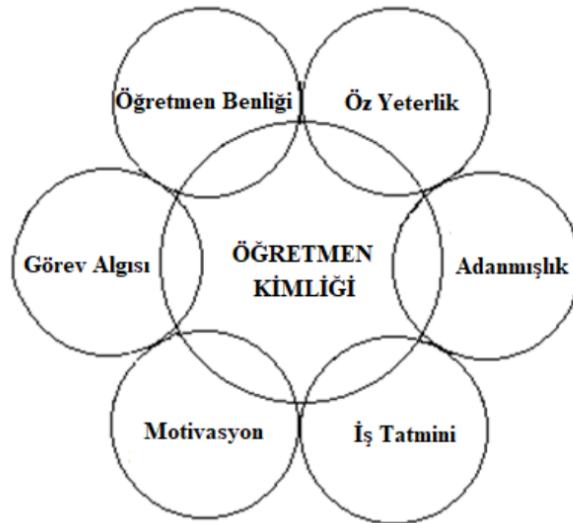
2.7. Öğretmen Kimliği

Kimlik, bireyin farklı ortamlarda nasıl bir kişi olarak algılandığını ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (O'Connor, 2008). Öğretmenlik kimliği, bir öğretmenin mesleki tutumunu, değerlerini, sorumluluklarını, eğitim anlayışını ve toplumdaki rolünü tanımlayan önemli bir kavramdır. Bu kimlik, öğretmenin meslek hayatındaki tutumlarını, davranışlarını, öğretme yöntemlerini ve öğrencilere yaklaşımını doğrudan etkiler. Aynı zamanda, bireysel deneyimler, eğitim süreçleri ve kişisel değerler bu kimliğin oluşumunda belirleyici bir rol oynar. Öğretmenlik kimliği, öğretmenin bu mesleğe olan bağlılığını ve mesleki sorumluluklarını nasıl algıladığını gözler önüne serer. Zembylas (2003), öğretmen kimliğini öğretmenin hem kendi kişiliği hem de çevresiyle kurduğu etkileşimlerin bir bütünüdür diye tanımlamıştır. Bu kimlik, öğretim tasarımı ve uygulamasında nasıl bir rol oynadığını kapsamaktadır. Toplumların önemli bir bölümü, en nitelikli, en zeki ya da en yüksek akademik başarıya sahip bireyleri öğretmen olarak seçmese de, öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki değerini ve önemini iyi bilmektedirler (Uluyol ve Şahin, 2020). Öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanması, 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Özoğlu vd., 2013). Bu durumun en temel nedeni, zorunlu eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasıdır. Her ülkenin öğretmen yetiştirme programında ise farklılıklar gözlemlenmektedir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 187 bin 409 olarak belirlendi. Bu öğretmenlerden 1 milyon 9 bin 671'i resmi okullarda, 177 bin 738'i ise özel okullarda görev almaktadır. Öğretmenlerin 81.263'ü okul öncesi eğitimde, 322 bin 305'i ilkokulda, 381 bin 012'si ortaokulda ve 402 bin 829'u ortaöğretimde görev yapmaktadır (MEB, 2024/25). Öğretmen olmaya karar verdiğinizde, yeni bir kimlik yolculuğuna adım atmış olursunuz. Öğretmenlik mesleğini icra etmek, aynı zamanda öğretmen kimliğini şekillendirme ve bu kimliği temsil etme sürecidir (Aydın ve Aslan, 2024).

Öğretmen kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde kişisel, sosyolojik ve bilişsel faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmen kimliğini etkileyen unsurlar arasında öğretmen yetiştirme programlarının kalitesi, bireylerin deneyimleri,

alan bilgisi, sosyal çevrenin tanınması, saygınlık gibi faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin yaşadığı ve çalıştığı ortamların da büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Ulubey vd., 2018). Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, içinde yer aldıkları sosyal etkileşimler ve sahip oldukları psikolojik ve kültürel özellikler, kimlik oluşumunu önemli ölçüde etkiler. Küreselleşen dünyanın ihtiyaç ve gerekliliklerini yerine getirmek amacıyla ülkeler, eğitim kalitesini artırmak ve öğrencileri gerekli yaşam becerileriyle donatmak için önemli eğitim programı reformları başlatmış ve standartlar getirmiştir. Hanna vd. (2019), öğretmen kimliğinin boyutlarına dair kapsamlı bir inceleme gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada, öğretmen kimliği altı temel bileşenden oluşan bir yapı olarak değerlendirilmiştir: Öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmini. Şekil 2.1’de bu bileşenlere yer verilmiştir.

Şekil 2. 1: Öğretmen Kimliği Boyutları



Kaynak: (Aydın, 2022, s. 34)

Görüldüğü üzere farklı boyutlarda öğretmen kimliğinin oluşumuna değinilmiştir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, içinde yer aldıkları sosyal etkileşimler ve sahip oldukları psikolojik ve kültürel özellikler, kimlik oluşumunu önemli ölçüde etkilemektedir.

2.8. Dünyada Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programları

Tarih boyunca birçok meslek doğup yok olmuşken, öğretmenliğin bunca zaman boyunca önemini koruyarak günümüze ulaşmasının nedenini, bu mesleğin toplumsal sistem ve insanlık için hayati öneme sahip işlevinde aramak gerekir. Toplumdaki

yerlerine baktığımızda, öğretmenlerin pek çok önemli görev üstlendiğini görebiliriz. Bunlar arasında en kritik olanı, bilim ve insani değerlerin yeni nesillere aktarılmasındaki hayati rolüdür. Bu rolün gerektiği gibi yerine getirilmediği bir dünyayı düşünmek, bizi tahmin bile edemeyeceğimiz sonuçlarla karşılaştırabilir. Öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanması 19. yüzyıla dayanmaktadır (Özoğlu vd., 2013). Bunun en temel nedeni, zorunlu eğitimin yaygınlaşması sonucunda öğretmen ihtiyacının ortaya çıkmasıdır.

Her ülkenin öğretmen yetiştirme programında farklılıklar bulunmaktadır. Finlandiya’da yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi’nin ortaklaşa yürütülmektedir. Alan öğretmenlerinin derslerine ilişkin sorumluluk, Fen-Edebiyat Fakülteleri’nde alan bilgisi, Eğitim Fakülteleri’nde ise pedagojik eğitim ve öğretmenlik uygulamaları ile ilgilidir. Ayrıca, alan öğretmenlerinden yüksek lisanslarını kendi uzmanlık alanları üzerine yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenleri genellikle üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde iki farklı dil üzerine eğitim görmektedirler. Bu eğitim süreci, yaklaşık 5 yıl sürmekte ve ortalama olarak 180 kredi lisans ile 120 kredi yüksek lisans derecesi kazanılmaktadır (Larzen-Östermark, 2009; Niemi ve Sihvonen, 2006). Ayrıca, Eğitim Fakülteleri’nden aldıkları ortalama 60 kredilik pedagojik formasyon eğitimi (Silander ve Valijarvi, 2013) ile birlikte öğretmenlik uygulamalarını tamamladıklarında öğretmenlik yapma hakkına sahip olurlar (Aksoy ve Gözütok, 2014). Finlandiya’da öğretmen adayı eğitim sürecinde iki yıl süren dört aşamalı bir öğretmenlik uygulaması gerçekleştirmektedir (Çetinkaya vd., 2013). Bu öğretmenlik uygulaması, dört dönem boyunca farklı aşamalardan oluşan bir süreçle gerçekleştirilir. İlk olarak, gözlem ağırlıklı bir uyum stajı yer alır. Bu stajın ardından, öğretmen adayları kısa dersler anlattıkları temel stajı tamamlarlar. Üçüncü aşama ise, hem gözlem hem de kısa ders anlatımlarını içermektedir. Son olarak, öğretmenlik uygulamalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü ve değerlendirmelerin yapıldığı final stajı gerçekleştirilir.

Japonya’da İngilizce öğretmeni olabilmek için adayların, diğer alanlarda olduğu gibi, dört yıllık bir lisans diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimleri süresince öğrencilerin; Genel Kültür Dersleri, Pedagoji (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri) ve Alan Dersleri gibi dersleri tamamlamaları şarttır. Japonya’da öğretmenler için bir sertifika sistemi bulunmaktadır. İngilizce öğretmek için gereken sertifika türü, eğitim verilecek öğretim kademesine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Genel olarak

Japonya'daki öğretmenlik türlerini incelediğimizde, dört ana İngilizce öğretmeni kategorisi dikkat çekmektedir: lise öğretmeni, üniversite öğretmeni, iletişim okulu öğretmeni ve iş İngilizcesi öğretmeni (Aldemir, 2010).

Norveç'te 1-7, 5-10 ve 8-13 yaş grupları için üç ayrı öğretmen yetiştirme programı mevcuttur. Bu çerçevede, Norveç'teki öğretmen yetiştirme programları 1-7 yaş aralığı için dört farklı branşta öğretmenlik yapma imkânı sunacak şekilde tasarlanmıştır (Avcı ve Toy, 2018). Bu nedenle, İngilizce öğretimi yapacak adaylar; zorunlu Norveççe ve Matematik derslerinin yanı sıra İngilizce dersi ile ek bir ders seçmek durumundadır. 5-10 yaş aralığı için düzenlenen öğretmen yetiştirme programında ise İngilizce öğretimi yapacak adayların, biri İngilizce olmak üzere üç farklı branş dersi seçmeleri gerekmektedir. 8-13 yaş aralığı için ise yine biri İngilizce olmak üzere iki ders seçmeleri beklenmektedir. Genel olarak Finlandiya, yüksek lisans ve uygulama odaklı bir yapıya sahipken, Japonya sertifika temelli bir sistem izlemekte, Norveç ise yaş gruplarına göre uzmanlaşma yaklaşımını tercih etmektedir.

2.9. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programı

Yabancı dil öğretimi için öğretmen istihdamı yapılan reformlar Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Yabancı ve azınlık okullarında yabancı dil dersi yabancı dil öğretmenleri tarafından verilirken Osmanlı okulları ile Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim kurumlarında ise bu dersler, eski mektep hocaları veya o yabancı dili bilen başka kişiler tarafından verilmiştir (Işık, 2008). Öncelikle ortaöğretim için öğretmen yetiştirmek adına Darülmualimin-i Rüşdi (1848), ilkokul öğretmenleri için Darülmualimin-i Sıbyan (1868) ve 1870 yılında Darülmualimat ile kız ortaokullarında görevlendirmek üzere öğretmenler yetiştirilmiştir. Bu okulların eğitim süresi 3 yıldır. 1869 yılında yabancı dil eğitiminin ortaokulların milli eğitim programına dâhil edilmesinin, ülkede resmi yabancı dil öğretiminin ilk önemli adımı olduğu düşünülmektedir (İnceçay, 2011). Ayrıca öğretmenliği resmi bir meslek olarak tanımlayan bir yasa kabul edilmiştir. Bu yasa, okullarda mevcut olan pozisyonlar için öğretmen okullarından mezun olanların öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde Gazi Eğitim Fakültesi olarak bilinen Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu'nun yabancı dil bölümleri, önemli bir eğitim geçmişine sahiptir. Gazi

Eğitim Enstitüsü, 1924 yılında ünlü Amerikan eğitimci John Dewey'in Türkiye'ye gelmesiyle tarih sahnesine çıkmış; Dewey'in önerisi doğrultusunda 1925 yılında Konya'da 16 öğrenciyle eğitim vermeye başlamış ve ardından Ankara'ya taşınmıştır (Can, 2005). Bu okulda İngilizce bölümü 1944-1945 yıllarında açılmıştır. Başlangıçta öğretim süresi 2 yıl iken 1962-63 eğitim öğretim döneminde daha iyi öğretmen yetiştirebilmek için 3 yıla çıkartılmıştır. 1978-79 eğitim-öğretim yılında, öğrenim süresi üç yıl olan eğitim enstitüleri dört yıla çıkarılmış ve bu değişiklikle birlikte üç yıllık eğitim uygulamasına son verilmiştir. Ülkemizde 152 Fransızca, 71 İngilizce ve 41 Almanca öğretmeni yer alıyordu (Gömleksiz, 1999). Artan öğrenci sayısı ve öğretmen ihtiyacından dolayı yabancı dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1938-1939 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2 yıllık Yabancı Diller Yüksekokulu açılmıştır. Dil derslerine ek olarak Türk Edebiyatı ve öğretmenlik meslek dersleri alan öğrenciler ilk yılı Türkiye'de, ikinci yılı ise eğitim aldıkları dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkede eğitim alması planlanmıştı. Fakat II. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla bu program hayata geçirilememiştir. Amerika ile olan ilişkiler ve dünya üzerindeki gelişmeler nedeniyle, 1956 yılından itibaren Maarif Kolejleri açılmaya başlandı. Bu kolejler, İngilizce öğretimi konusunda önemli katkılarda bulundu. 1975 yılında Anadolu Liseleri olarak yeniden adlandırılan bu okullar, uzun yıllar boyunca İngilizce öğretimine katkıda bulundu. 1982 sonrası Türkiye'deki yabancı dil öğretmeni eğitimi kaynakları, genel bir değerlendirme yapıldığında şu şekilde özetlenebilir (Güçlü ve Şahan, 2018):

1. 1982 yılı itibarıyla, yabancı dil öğretmenlerinin en önemli kaynağı kuşkusuz, Eğitim Fakülteleri'nin yabancı dil öğretimi bölümlerinden mezun olanlardır.
2. Almanca ve Fransızca öğretmenleri, lisans eğitimleri sırasında en az 40 kredi alarak İngilizce öğretmeni oldular.
3. İngilizce öğretmeni yetiştirmek için alternatiflerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi tarafından ortaklaşa başlatılan Uzaktan Eğitim Fakültesi'nde İngilizce Öğretmenliği Bölümü açma projesiydi. Bu program 2000 yılında başlamış ve yaklaşık olarak 2012 yılına kadar devam etmiştir.
4. İngilizce eğitim veren üniversitelerden mezun olan ve İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programını başarıyla tamamlayanlar da İngilizce öğretmeni olarak değerlendirildi.

5. Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri'nden mezun olan, alan öğretmenleri olarak görev yapacak olan ve Devlet Memurları Yabancı Dil Yeterlilik Sınavı'ndan en az B puanı alan, ayrıca İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı'nı tamamlayan bireyler İngilizce öğretmenleri olarak atanmıştır. Ayrıca, branş öğretmenleri bulunmadığı durumlarda, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda sınıf öğretmenleri de İngilizce öğretmenleri olarak görevlendirilmiştir.

Günden güne artan yabancı dil öğrenme isteğinden dolayı o dili öğretecek öğretmen ihtiyacı da doğru orantılı olarak artmıştır. Artan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla, 1974-1975 öğretim yılından itibaren eğitim enstitülerine akşam bölümleri eklenmiştir. Daha sonra mektupla öğretim yapılmaya başlanmıştır. Bu eğitim-öğretim faaliyeti yaz tatillerinde devam etmiş olup, ilköğretim öğretmenleri bu uygulamaya katılım göstermiştir. Böylece, ilköğretimden ortaöğretime öğretmen aktarımını sağlamak amacı güdülmüştür (Gömlüksiz, 1999). Fakat istenen başarı yakalanamamıştır.

Dil öğrenme başarısının sağlanması, çocuklara sunulacak deneyimin kalitesinin yanı sıra, İngilizce öğretimini yürütecek öğretmenlerin mesleki hazırlığına ve onlara sağlanacak desteğe de büyük ölçüde bağlıdır (Rixon, 2013). Başarılı bir öğretim için öğretmenler, öncelikle öğrencilerinin kim olduğunu ve nasıl öğrenme süreci geçirdiklerini anlamalı; ardından buna uygun teknikler ve etkinlikler belirlemelidir. Küçük yaşındaki öğrencilerin özellikleri nedeniyle farklı öğretim teknikleri ve yöntemlerine ihtiyaç duyduğundan, öğretmen adaylarının çocuklara etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri için gerekli bilgilerle donatılması önemlidir (Kara, 2024). Öğretmen adaylarının çocukların psikolojik, duygusal, fiziksel ve bilişsel özelliklerini göz önünde bulundurarak dil öğretimi ile ilgili temel terimleri, bilgileri ve becerileri kavraması gerekir. Bu açıdan “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi, İngilizce Öğretmenliği Bölümleri'nde büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlik uygulaması için ayrılan zamanın kısıtlı olması, adayların uygulama sürecinde eksiklikler yaşamasına ve okul süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamamalarına yol açmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimleri, ülkemizde yabancı dil eğitimiyle ilgili en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Öğretmen istihdamı, dil politikaları ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme planlamalarındaki aksaklıklar nedeniyle 1980'lere kadar yeterli sayıda nitelikli yabancı dil öğretmeni yetiştirmek ciddi bir sorun olmuştur (Demircan, 1988). Uluslararası düzeyde belirlenen ihtiyaçlar ve çağın gereksinimlerine

yanıt verebilmek amacıyla, yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında yenilik arayışlarına girilmiştir. Yabancı dil öğretmen eğitimi alanında, dünya genelinde yaşanan gelişmelere paralel olarak gerçekleştirilen önemli değişikliklerden biri, 1997 programının hayata geçirilmesidir. Bu reform ile birlikte ülkede önemli bir değişiklik gerçekleştirilmiş ve ilk kez iletişimsel dil modeli tanıtılmıştır. Bu model, öğrenci merkezli dil öğretimini, öğrencilerin sınıfta aktif bir rol üstlenmelerini ve öğretmenin ‘otorite’ konumundan ziyade ‘yöneten’ bir rol oynamasını vurgulamaktadır (Kırkgöz, 2005). Bu doğrultuda Eğitim Fakülteleri’nin eğitim programında yeniliğe gidilmiştir. Çünkü eğitim alanında yapılan reformlar öğretmen yetiştirme programlarını da doğrudan etkilemiştir. Kırkgöz’e (2005) göre, yenilenen İngilizce Öğretmenliği eğitim programı ile birlikte öğretim yöntemleri derslerinin sayısı artırılmış, staj süreleri uzatılmıştır. Ayrıca, öğretim metotları dünya genelindeki standartlara uyum sağlanarak öğrenci merkezli ve iletişimi ön planda tutan uygulamalar geliştirilmiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitim ile İngilizce dersi 4. sınıftan itibaren okutulmaya başlamıştır. Alınan karar öğretmen açığına yol açmıştır. Bu durumu ortadan kaldırmak amacıyla yapılan çözüm, pedagojik formasyonu bulunmayan ve yabancı dile hâkimiyetleri sınırlı olan dört yıllık üniversite mezunlarının, başka bölümlerden mezun olmalarına rağmen, oldukça az bir hizmet içi eğitim alarak istihdam edilmesi olmuştur (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). İngilizce öğretimiyle ilgili bu yenilik, hem öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri’ne hem de Milli Eğitim Bakanlığı’na yeni görevler ve acil çözümler gerektiren sorunlar sunmuştur. Böylelikle, yabancı dil öğretiminde pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dezavantajlı bölgelerde İngilizce öğretmeni açığını kapatmak için mesleki olarak yetersiz ücretli öğretmenler çalıştırılmaktadır (ERG, 2018). 1997 reformunun ardından, İngilizce öğretmenliği lisans programının eğitim programı 2006, 2009 ve 2018 yıllarında olmak üzere üç kez revize edilmiştir.

Eğitim Fakülteleri’ndeki her bir bölümün programı, gerekli olduğunda reform veya düzenlemeler yapma yetkisine sahip olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından kontrol edilmektedir. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982 tarihinde YÖK çatısı altında üniversitelerin bünyesinde bir araya getirilmiştir (Çelik ve Kasap, 2019). Bu tarihten itibaren, Türkiye’de öğretmen eğitimi YÖK tarafından üniversiteler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme görevi Eğitim Fakültesi’nin

sorumlu tutulması bu alanda atılan önemli bir adımdır. Türkiye’deki son İngilizce öğretmenliği eğitim programı, öğretim sürecinin gereksinimlerine yanıt verecek ortak standartlar oluşturmak amacıyla 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur (Karabuğa, 2016).

2.10. İlgili Araştırmalar

Alanyazında erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak çeşitli çalışmaların (Akdeniz, 2018; Akdeniz ve Burakgazi, 2020; Aslan, 2008; Kuru Atadere, 2012; Genç İlter ve Er, 2007; Onursal, 2019; Şahin, Üstüner ve Korkmaz, 2018; Anşin, 2006; Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Yazıcı ve Genç İlter, 2018; Haznedar ve Uysal, 2010) yapıldığı görülmektedir. Çalışmaları göz önünde bulundurduğumuzda erken yaşta başlamanın birçok avantajına değinilmiştir. Ekuş ve Babayiğit (2013), ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitiminin erken olup olmadığına dair yaptıkları araştırmada, tüm İngilizce öğretmenleri 2. sınıfta yabancı dil eğitiminin erken olmadığını belirtmiştir. Hatta bazı öğretmenler (%30) bu konuda, eğitimin aslında geç kaldığını ifade etmişlerdir.

Akdeniz (2018) “Erken yaşta İngilizce konuşma becerisi öğretimi ve öğrenme: bir karma desen araştırması” isimli yüksek lisans tezinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin, 5. sınıfa geldiklerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen A1 düzeyindeki konuşma becerilerini kazanma düzeylerini, öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında incelemektedir. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin konuşma becerileri için belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin, okulların ders saatleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programında yeterli bilgiye sahip olmadığı, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içinde yapılan etkinliklerin sınırlı kaldığı ve öğrencilerin ilkokul öğretmenlerinin derste genellikle Türkçe iletişim kurduğu tespit edilmiştir.

Bilim dünyası, çocukların zihinsel ve duysal yetenekleri ile esneklikleri sayesinde yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda çok daha etkili sonuçlar doğuracağı görüşündedir. Anşin (2006), “Çocuklara yabancı dil öğretimi” adlı makalesinde belirttiği gibi, Fransa’da 2000 yılından beri uygulanan ilkokullardaki yabancı dil eğitimi, artık meyvelerini vermeye başlamıştır. İlköğretimde Almanca öğrenen çocukların, ortaöğretim

ve kolej döneminde İngilizce öğrenen gençlere göre sözlü ve yazılı ifade becerilerinde daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Yine yapılan çalışmalarda ilkokul İngilizce dersi programına yönelik öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Küçüktepe vd., 2014; Büyükduman, 2005; Seçkin, 2011; Yıldiran ve Tanrıseven, 2015; Çelik ve Kasapoğlu, 2014; İnceçay, 2012; Kızıldağ, 2009; Yücel vd., 2017; Bulut ve Atabey, 2016; Ekuş ve Babayigit, 2013; Kozikoğlu ve Arkalı, 2024; Mutlu, 2017; Bayraktar, 2014; Kubanç ve Selvi, 2022; Palabıyık ve Oral, 2022; Tosuncuk, 2016; Keskin, 2019) görülmektedir. Alanyazında yapılan incelemeler, ilkokul düzeyinde İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklarla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın var olduğunu göstermektedir. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar da genellikle mevcut programın öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Fakat ilköğretimde İngilizce öğretmeni olmanın nasıl algılandığı, öğretmenlerin nasıl hissettiği ve mesleki gelişimleri için önerilerine dair çalışma bulunmamaktadır.

Kubanç ve Selvi (2022) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimde İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara değinmişlerdir. İlk olarak, Türkçenin yeni öğrenilmesinden dolayı iki dili birbirine karıştırması, motivasyon düşüklüğü ve derse gereken önemin verilmemesi öğrenci kaynaklı sorunlardır. Diğer, dilin kendisinden kaynaklanan sorundan olup İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasındandır. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar arasında ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olması, ders saatlerinin yetersiz olması ve eğitim programının yoğunluğundan olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca programda her ünite için ayrılan zamanın, ilgili ünitenin zorluk derecesiyle uyumlu olmadığı düşünülmektedir (Büyükduman, 2005).

Yıldiran ve Tanrıseven (2015) İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri incelenmiş araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğunu, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin programı uygulama konusundaki yeterliliklerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları ile bu sorunlara yönelik önerilerini değerlendirilmiştir.

Ertem (2023), Hollanda ve Türkiye’de nasıl İngilizce öğretmeni olunacağı karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi olarak doküman

analizi kullanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, en belirgin farklılık öğretmen yetiştirme sistemlerinde görülmüştür. Türkiye’de üniversite son sınıfta haftada bir gün olarak düzenlenen öğretmenlik uygulaması dersi, Hollanda’da üniversitenin ilk yılından itibaren başlamakta ve uygulamalı olarak son seneye kadar sürmektedir. Ayrıca, ülkemizden farklı olarak Hollanda’da öğrencilerden on hafta boyunca İngiltere’de çalışmaları bekleniyor; bu sayede İngiliz dilini ve kültürünü daha iyi anlayabiliyorlar.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin ilkokulda İngilizce öğretmeni olmasına ilişkin algılarını, görüşlerini, beklenti ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma özelliği taşıyan bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Creswell'e (2009) göre, mevcut bir sorun üzerinden başlayarak tümevarımcı bir yaklaşım ile veri toplamak ve bu verileri incelemek için nitel araştırma yöntemi uygun bir modeldir. Nitel araştırma için çeşitli adlandırmalar yapılmıştır. Tarihsel olarak, nitel araştırma, doğal olayları tanımlama çabasından doğan 'doğal araştırma', araştırmacının problemle ilgili kişisel düşüncelerini içermesi nedeniyle 'yorumlayıcı araştırma' ve belirli bir sosyal ortamda bir konuyu derinlemesine incelemesi nedeniyle 'alan araştırması' gibi çeşitli adlarla anılmaktadır (Baltacı, 2017). Yapılan tanımlara baktığımızda nitel araştırma için doğal ortamında yoruma dayalı bir alan olduğu göze çarpmaktadır.

Nitel araştırma için yapılan çeşitli adlandırmalar dışında konu ile ilgili birçok tanım da yapılmıştır. Örneğin, nitel araştırma, bir sorunun çözümüne dair olayları, görüşmeleri ve belge incelemeleri gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanarak, daha önce bilinmeyen veya göz ardı edilen sorunların farkına varılmasına ve probleme dair doğal durumların gerçekçi bir biçimde incelenmesine yönelik öznel ve yorumlayıcı bir yaklaşımı tanımlar (Seale, 1999). Böylece belirlenen problemin sebepleri doğal bir şekilde yapılan görüşmeler ve gözlemlerle ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bir başka tanıma göre ise nitel araştırma bireyin kendi yeteneklerini kavraması, gizemlerini açığa çıkarması ve çabasıyla oluşturduğu sosyal yapı ile sistemlerin detaylarını araştırmak için geliştirdiği bilgi edinme yöntemlerinden biridir (Baltacı, 2019). Araştırmanın pek çok tanımı bulunmaktadır, ancak hepsinin ortak noktası, bir şeyi düzenli bir şekilde sorgulamak veya araştırmak fikridir. Nitel araştırmalardaki bilgiler sayısal veriler içermediği için, burada

esas hedef bireylerin hisleri, fikirleri ve deneyimleri üzerinde çalışmak ve bunu doğrudan ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sonuç olarak, nitel araştırmalar, ele aldığı sorunu kendi çevresinde, yorum yapıcı bir yöntemle değerlendirir; olay ve durumları incelerken insanların bu olaylara yüklediği anlamlara dikkat eder. Yapılan analizler ile daha önce gözden kaçmış ya da ihmal edilmiş sorunların açığa çıkarılmasını sağlar. Saban ve Ersoy'a (2019) göre, nitel araştırma yöntemlerinde katılımcılarla güçlü bir bağlantı oluşturmak son derece önemlidir; çünkü katılımcıların konu ile ilgili fikir, düşünce ve deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması, bu sıkı ilişki sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu bağlamda ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algılarını, görüşlerini, beklenti ve önerilerini araştırmayı hedefleyen durum çalışması tercih edilmiştir. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmayı nasıl algıladıklarını ve hangi görüşleri bildirdikleri ele alınmıştır. Aynı zamanda ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmeni olarak yaşadıkları deneyimleri ve gözlemleri göz önünde bulundurarak beklentilerini ve bu alandaki diğer öğretmenlere önerileri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Nitel araştırma metodu, çeşitli tasarımlar içermektedir. Durum çalışması ise, mevcut bir olayı araştırarak derinlemesine incelemeyi ve nasıl ile niçin sorularıyla veri toplamayı hedefleyen bir nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Berg, 2001). Bu araştırma, gerçek bir olayın kendi doğal şartları içinde incelenmesidir. Merriam (2013), durum çalışmasını, belirli bir sistemin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve araştırılması olarak belirtirken Hancock ve Algozzine (2006), doğal ortamlarında ortaya çıkan durumları zaman ve mekân kısıtlamaları altında çeşitli veri toplama yöntemleriyle kapsamlı bir şekilde açıklamaya çalışan ve sağlam bir temele dayanan araştırmaları durum çalışması olarak tanımlamaktadır. Çünkü bu yöntem sayesinde araştırmacılar, kişilerin yaşadıkları olaylar üzerinden kendilerini nasıl değerlendirdiklerini, çevre ile ilgili algılarını ve hislerini, ayrıca bu hislerin ardındaki sebepleri keşfedebilirler. Fakat durum çalışmalarında güvenilirlik ve geçerlilik açısından açıklık sağlanması, elde edilen sonuçlara bağlı kalınması ve etik bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Deniz, 2025). Gerçek hayatta, deneysel veya tarama teknikleriyle anlaşılması imkânsız olan, aralarında neden-sonuç ilişkisi olduğu varsayılan olayların tanımlanması, açıklanması ve incelenmesi için durum analizlerinin kullanılması, bu tür analizleri diğerlerinden ayıran belirgin bir özellik olarak öne çıkmaktadır (Yin, 1984). Bu doğrultuda, durum çalışması, çalışma için en uygun yaklaşım olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ili merkez ilçesindeki farklı devlet ilkokullarında görev yapan 32 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel çalışmalarda katılımcıların, ele alınan durumla ilgili tecrübe sahibi bireyler arasından belirlenmesi şarttır. Araştırmada çalışma grubunu belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden tanımlanmış belirli kriterleri karşılayan tüm durumların incelenmesidir. Kriterler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önce oluşturulmuş bir kriterler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçüt örnekleme yalnızca zamana dayalı yapılmaz; araştırmanın odak noktasındaki her türlü durum, bir ölçüt olarak seçilebilir (Grix, 2010). Bu araştırmada da çalışma grubunun belirlenmesinde İngilizce öğretmenlerinin devlet ilkokullarında görev yapması, en az 3 yıl tecrübe sahibi olması, aynı resmi düzenlemeler altında istihdam edilmesi gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Çalışma grubuna ait bazı demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1: Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Lisans Bölümü
Ö1	Kadın	10	İngilizce Öğretmenliği
Ö2	Kadın	5	İngilizce Öğretmenliği
Ö3	Kadın	7	İngilizce Öğretmenliği
Ö4	Erkek	10	İngilizce Öğretmenliği
Ö5	Kadın	12	İngilizce Öğretmenliği
Ö6	Kadın	6	İngilizce Öğretmenliği
Ö7	Kadın	6	İngilizce Öğretmenliği
Ö8	Kadın	11	İngilizce Öğretmenliği
Ö9	Kadın	6	İngilizce Öğretmenliği
Ö10	Kadın	6	İngilizce Öğretmenliği
Ö11	Kadın	6	İngilizce Dili ve Edebiyatı
Ö12	Kadın	12	İngilizce Öğretmenliği
Ö13	Kadın	7	İngilizce Öğretmenliği
Ö14	Kadın	6	İngilizce Öğretmenliği
Ö15	Kadın	13	İngilizce Öğretmenliği
Ö16	Kadın	4	İngilizce Öğretmenliği
Ö17	Kadın	5	İngilizce Öğretmenliği
Ö18	Kadın	25	İngilizce Öğretmenliği
Ö19	Kadın	4	Mütercim Tercümanlık
Ö20	Kadın	8	İngilizce Dili ve Edebiyatı
Ö21	Kadın	12	İngilizce Öğretmenliği
Ö22	Kadın	3	İngilizce Öğretmenliği
Ö23	Kadın	5	İngilizce Öğretmenliği
Ö24	Kadın	10	İngiliz Dili ve Edebiyatı
Ö25	Erkek	4	İngilizce Öğretmenliği
Ö26	Kadın	4	İngilizce Öğretmenliği
Ö27	Kadın	12	İngilizce Öğretmenliği
Ö28	Kadın	22	İngilizce Öğretmenliği
Ö29	Kadın	5	İngilizce Öğretmenliği
Ö30	Kadın	5	İngilizce Öğretmenliği
Ö31	Kadın	7	İngiliz Dili ve Edebiyatı
Ö32	Kadın	15	İngiliz Dili ve Edebiyatı

Tablo 3.1 incelendiğinde, toplamda 32 öğretmen ile görüşülmüştür ve katılımcıların 30'unun kadın 2'sinin erkek olduğu dikkat çekmektedir. Milli Eğitim İstatistikleri (2024/25) tarafından yayımlanan rapora göre ilkokulda çalışan 278 bin 278 öğretmenden 99 bin 175'i erkek iken 179 bin 103'ünün kadın olduğu açıklanmıştır. Mesleki kıdemi 10 yıldan az olan 20 öğretmen, mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan ise 12 öğretmen bulunmaktadır. Lisans bölümleri incelendiğinde katılımcılardan birinin Mütercim Tercümanlık, 5'inin İngiliz Dili ve Edebiyatı, 26'sının da İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir.

3.1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, çalışma grubundan verilerin toplanmasında görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme yöntemi ile katılımcıların görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını etkili bir şekilde ifade etmeleri sağlanabilir. Ayrıca görüşme, iletişimin en yaygın biçimi olarak konuşmayı temel almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenliğe ilişkin algıları, mesleki deneyimlerine ait görüşleri, beklentileri ve önerileri açığa çıkartılmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın ve araştırmanın amacı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, Türkçe olarak geliştirilmiş ve derinlemesine bilgi elde etmek için açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Belirsizlikten kaçınmak ve araştırmanın amacı ile görüşme soruları arasında bağlantı kurmak için uzman görüşüne sunulan form, alınan geri bildirimler temelinde yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda, öğretmen olma tanımları, öğretim hayatlarındaki en mutlu ve en üzücü anlar, pedagojik sorunları aşma yöntemleri ve kendilerini geliştirme yolları gibi konuları ele alan sorular ve çeşitli takip soruları yer almaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacına yönelik veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcının kişisel izni dâhilinde ses kaydı alınmış, ses kayıtları transkript edildikten sonra verilerin gizliliği için silinmiştir. Tüm katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak katıldığına dair Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu imzalatılmıştır. Görüşmeler ortalama 25-45 dakika sürmüştür. Görüşme formu Ek 2'de verilmiştir.

3.1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme kayıtlarından elde edilen veriler içerik analizi yönteminden yararlanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, emsal bilgileri belli başlı kavram ve konular kapsamında birleştirerek okuyucunun kavrayabileceği şekilde düzenleyip açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlk olarak, görüşme kayıtları transkript edilmiştir. Bu transkript metinleri titizlikle incelenerek tekrar tekrar okunmuştur. Ardından her bir araştırma alt problemine ilişkin temalar ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve kodlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yorumlanmış ve katılımcılardan alınan

doğrudan alıntı örnekleriyle desteklenmiştir. Her bir katılımcının verileri okuyucular tarafından anlaşılabilirliği için etiketler kullanılmış ve bu etiketler bulgular bölümünde de kullanılarak gizliliğin korunmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde, güvenilirlik, geçerlilik ve aktarılabilirlik açısından belirli önlemler alınmıştır. Örneğin, veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanındaki uzmanların görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu durum, çalışmanın güvenilirliğini ve aktarılabilirliğini artırmıştır. Veri toplama ve analiz yöntemlerinin detaylı bir şekilde açıklanması, çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır. Bu çalışmada verilerin toplanması ve analizi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Toplanan görüşler, transkripte edildikten sonra rastgele seçilen iki katılımcıya iletilerek doğrulama süreci gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve bu bilgilerin hiçbir şekilde açıklanmayacağı bildirilmiş olup onların sorulara içten bir şekilde yanıt vermelerini sağlanması amaçlanarak ve çalışmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca, tüm veriler, doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla arşivlenmiştir.

Görüşmelerde katılımcıların gizliliğini sağlamak için öğretmen adları kullanılmamış, bunun yerine her öğretmene “Ö1, Ö2, Ö3, ...” gibi kodlar atanmıştır. Bulgular sunulurken, öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlara somut örneklerle destek verilmiştir.

İçerik analizi sonucunda oluşturulan tema ve kodlar ise kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak açısından üç farklı uzman tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilmiş tema ve kodlar çerçevesinde “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan meseleler ele alınmıştır. Kodlayıcı güvenilirliğinin hesaplanırken Miles ve Huberman’ın (1994) sunduğu güvenilirlik formülü tercih edilmiştir. Bu süreç için Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik = $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak (Miles ve Huberman, 2015) yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu yaklaşık %88 çıkmıştır. Çıkan sonuç %70’in üzerinde olması araştırma sonucunun güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu yüzden çıkan sonuca bakıldığında araştırma güvenilir kabul edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde aşağıda sırayla verilmektedir.

4.1. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Olmaya İlişkin Algılarına Ait Bulgular

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin algılarına ait bulgular, algılar ve bu algıları oluşturan etmenler kapsamında tema ve kodlara ayrılarak aşağıda Tablo 4.1’de verilmektedir.

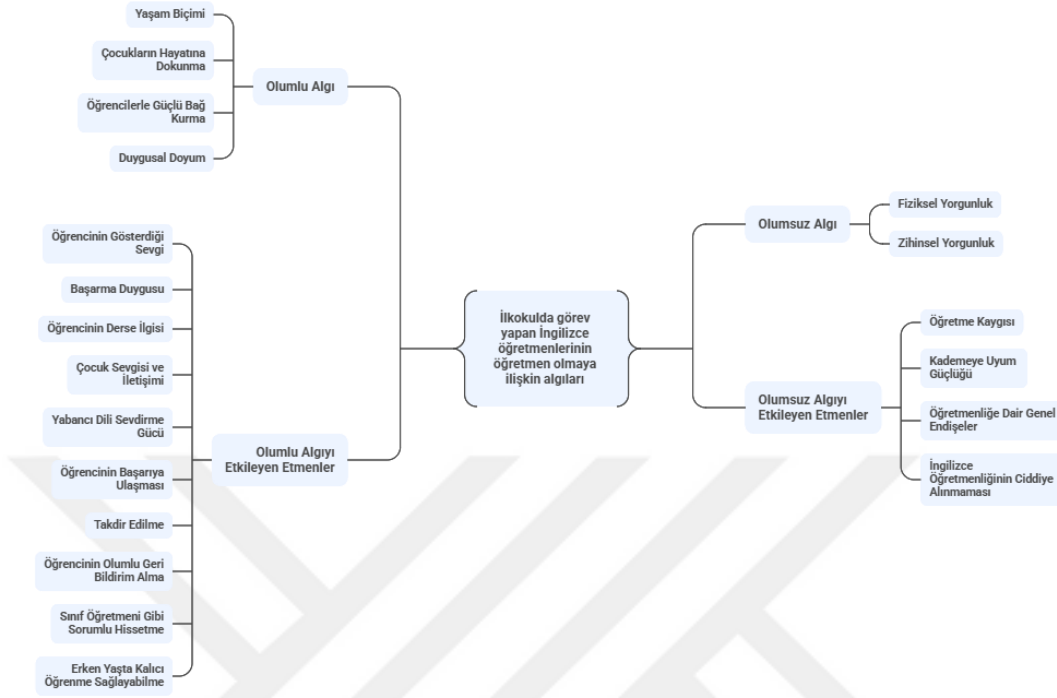
Tablo 4. 1: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerin Öğretmen Olmaya İlişkin Algıları ve Bu Algıları Oluşturan Etmenler

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Olumlu algı	Yaşam biçimi	15	Ö3, Ö6, Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27
	Çocukların hayatına dokunma	9	Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27
	Öğrencilerle güçlü bağ kurma	10	Ö1, Ö7, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö28, Ö31
	Duygusal doyum	18	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö27, Ö31, Ö32
Olumsuz algı	Fiziksel yorgunluk	10	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö28, Ö31
	Zihinsel yorgunluk	10	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö12, Ö14, Ö28, Ö31
Olumsuz Algıyı oluşturan Etkenler	Öğretme kaygısı	13	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20, Ö26
	Kademeye uyum güçlüğü	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö31
	Öğretmenliğe dair genel endişeler	8	Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö28, Ö31, Ö32
	İngilizce öğretmenliğinin ciddiye alınmaması	6	Ö3, Ö12, Ö28, Ö10, Ö20, Ö31

Tablo 4.1 (devamı)

Olumlu Algıyı oluşturan Etkenler	Öğrencinin gösterdiği sevgi	16	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö26, Ö31
	Öğrencinin derse ilgisi	21	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö32, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
	Çocuk sevgisi ve iletişimi	14	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö31
	Yabancı dili sevdirmeye gücü	15	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28, Ö32
	Öğrencinin başarıya ulaşması	9	Ö6, Ö16, Ö17, Ö18, Ö28, Ö23, Ö27, Ö30, Ö32
	Öğrencinin olumlu geri bildirim alma	7	Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö16, Ö29, Ö31,
	Erken yaşta kalıcı öğrenme sağlayabilme	12	Ö5, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö32
	Özgüven kazandırma	7	Ö10, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö30, Ö32
	Yeni bir kültür tanıtma	6	Ö10, Ö16, Ö20, Ö28, Ö30, Ö32
	Eğlenceli, dinamik ders ortamı	11	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö31
	Rehber ve rol model olma	7	Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32
	İlk öğretmen olmanın manevi anlamı	7	Ö8, Ö10, Ö12, Ö17, Ö29, Ö30, Ö32
	Öğrenciyle yakın ilişki kurulması	6	Ö3, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö28
	Sınıf öğretmeni gibi sorumlu hissetme	6	Ö2, Ö14, Ö17, Ö22, Ö23, Ö32
	Takdir edilme	4	Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	Başarma duygusu	5	Ö13, Ö19, Ö24, Ö25, Ö16

Şekil 4. 1: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Olmaya İlişkin Algılarına Ait Bulgular



Tablo 4.1 incelendiğinde, ilkökulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin algıları “olumlu algı”, “olumsuz algı”, “olumlu algıyı oluşturan etkenler”, “olumsuz algıyı oluşturan etkenler” temaları altında belirlenmiştir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin olarak en fazla “olumlu algıyı oluşturan etkenler” teması kapsamında, en az ise “olumsuz algıyı oluşturan etkenler” hakkında görüşlerini belirttikleri görülmektedir. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri öğretmenliği bir yaşam biçimi, çocukların hayatına dokunma, öğrencilerle güçlü bağlar kurma ve kendileri için duygusal doyum sağlayan bir meslek olarak nitelendirmektedirler. Öğretmenlerin en fazla “duygusal doyum” ve “yaşam biçimi” boyutunda görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin, duygusal doyum ile ilgili öğretmen Ö10 “*Öğretmenlik ilkökulda daha keyifli, çünkü her şeyi ilk senle öğreniyorlar ve önyargıları yok bu sebeple. Yapılan her etkinliğe daha da hevesli oluyor çocuklar bu da öğretmene manevi bir tatmin veriyor ve de daha fazla verici olma hissiyatı veriyor.*” şeklinde ifade ederken Ö30 “*...mesleki doyum için ilkökul kademesini mutlaka deneyimlemeliler.*” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleği yaşam biçimi olarak görmesine dair bazı görüşler ise şu şekildedir:

“Öğretmenlik bizim için sadece bir meslek değil, bir yaşam biçimi. Özellikle ilkökul düzeyinde çalıştığımız için çocukların hayatına yön verdiğimizizi, onların gelişiminde önemli bir rol oynadığımızı hissediyoruz. Öğretmenliği sevgi, sabır ve özveri isteyen bir meslek olarak görüyoruz. İngilizce öğretmenleri olarak bizler, dil öğretiminin yanında öğrencilerde özgüven oluşturmak, onların farklı kültürlere saygı duymasını sağlamak gibi görevler de üstleniyoruz.” (Ö16)

“Özellikle deneyimli öğretmenler öğretmenliği bir meslekten öte bir yaşam biçimi olarak görüyor. İngilizce öğretmenleri olarak çocuklara sadece bir dil değil, dünyaya açılan bir pencere sunduğumuzun farkındayız.” (Ö18)

Çocukların hayatına dokunma diğer ise olumlu algı temasında yer alan diğer kodlara göre nispeten daha az sayıdadır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

“Öğrencilerin bana olan bağlılığı ve öğrenme istekleri mesleğin ne kadar anlamlı olduğunu tekrar tekrar hatırlatıyor. Bazen öğretmenlik, onların dünyasında fark yaratmak oluyor.” (Ö17)

“Öğretmenliği bir misyon olarak görüyoruz. Sadece ders anlatmak değil, bir çocuğun dünyasına dokunmak gibi. Genç öğretmenler olarak biz bu bakış açısıyla hareket ediyoruz.” (Ö25)

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, öğretmenliğe ilişkin olumsuz algılarını “fiziksel” yorgunluk” ve “zihinsel yorgunluk” kapsamında ifade etmişlerdir. Olumsuz algı temasına dair incelemeler, öğretmenlerin hem fiziksel hem de zihinsel yorgunluktan (f=10) eşit bir şekilde bahsettiklerini göstermektedir. Örneğin Ö2 “Rahat olacağımı düşünerek yazdım ama rahat değil. Yani daha yorucu fiziksel olarak daha yorucu.” demiştir. Katılımcılardan Ö5 “Yorucu ve sabır gerektiren bir süreçten geçildiği için öğretmeni daha tecrübeli hale getiren bir şey ilkökulda görev yapmak. Daha sabırlı bir öğretmene dönüşüyorsunuz.” söylerken Ö7 “Kademe olarak avantajlı ama bir o kadar da yorucu.” şeklinde zihinsel ve fiziksel yorgunluğa dikkat çekmişlerdir. Fiziksel ve zihinsel yorgunluğun sebeplerini ise öğretme kaygısından, kademeye uyum güçlüğünden, öğretmenliğe dair genel endişelerden ve İngilizce öğretmenliğinin ciddiye alınmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Özellikle olumsuz algıyı oluşturan etkenlerde “öğretme kaygısı”nın ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretme kaygısı ile ilgili bazı görüşleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Benim için bu, temeli sağlam atmak demek. Öğrencilerin dil öğrenmeye dair ilk izlenimlerini oluşturuyorsunuz. Yanlış yönlendirilirse özgüven kaybına neden olabilir.” (Ö21)

“Benim için bu meslek bir gelecek inşa etme yoludur. İngilizce öğretmeni olarak çocuklara dünyaya açılacakları ilk kapıyı arıyorum.” şeklinde bu durumu anlatmışlardır.” (Ö24)

“İlkokulda İngilizce öğretmeni olmak benim için sadece bir dil öğretmekten çok daha fazlasıdır. Bu yaş grubundaki öğrenciler öğrenmeye en açık ve şekillenmeye en yatkın dönemdedir. Onlara sadece İngilizceyi değil, aynı zamanda öğrenmeyi sevmeyi, özgüven geliştirmeyi, farklı kültürlerle saygı duymayı ve iletişim kurmanın yollarını da öğretiyorum.” (Ö10)

Olumsuz algıyı oluşturan etkenlerde en alt sırada İngilizce öğretmenliğinin ciddiye alınmaması yer almaktadır. Bu konuda Ö28 “Öğretmenlik toplumda saygın bir meslek ama İngilizce öğretmenlerinin bazı yerlerde hâlâ ciddiye alınmadığını görüyorum. Ancak bu durum, öğrencilerin gözündeki değerimizi azaltmıyor.” diyerek fikrini açıklamıştır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri tarafından, “öğrencinin gösterdiği sevgi” ve “öğrencinin derse ilgisi” olumlu algıyı oluşturan etkenlerden en çok tekrar eden etkenler olmuştur. Bu noktada bazı olarak öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenliğin tadını daha çok alabiliyorsun çünkü öğrenciler sevgilerini daha çok gösteriyorlar sana genellikle de samimi bir ortam olduğu için bence keyifli bir öğretmenlik yapıyoruz.” (Ö13)

“Öğrencilerin sevgilerini göstermeleri. İlkokulu diğer kademelerden ayıran en büyük etmen öğrencilerin yapay değil doğal duygularını öğretmenlerine göstermeleridir.” (Ö4)

“İlkokulda İngilizce öğretmeni olmanın kolay yanıları öğrencilerin İngilizce dersine çok meraklı olmaları çünkü seçmeli ders olarak özellikle ikinci sınıfta bir tek İngilizce dersleri var, derse karşı meraklı oldukları için sınıfta güzel bir öğrenme atmosferi oluşuyor.” (Ö14)

Başarma duygusu (f=5) ve takdir edilme (f=4) öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artıran önemli faktörlerdir, ancak bu duygular nispeten az ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcılardan Ö13 “*Bir eTwinning projesi yapmıştık ve bu proje ile hem ulusal hem de uluslararası 2 tane ödül almıştık ve bu benim mesleki gelişimimde çok fazla benim motive etti bir şeyleri başarabileceğimi hissettirdi ve takdir edilmek beni mutlu etti.*” diyerek fikrini belirtmiştir.

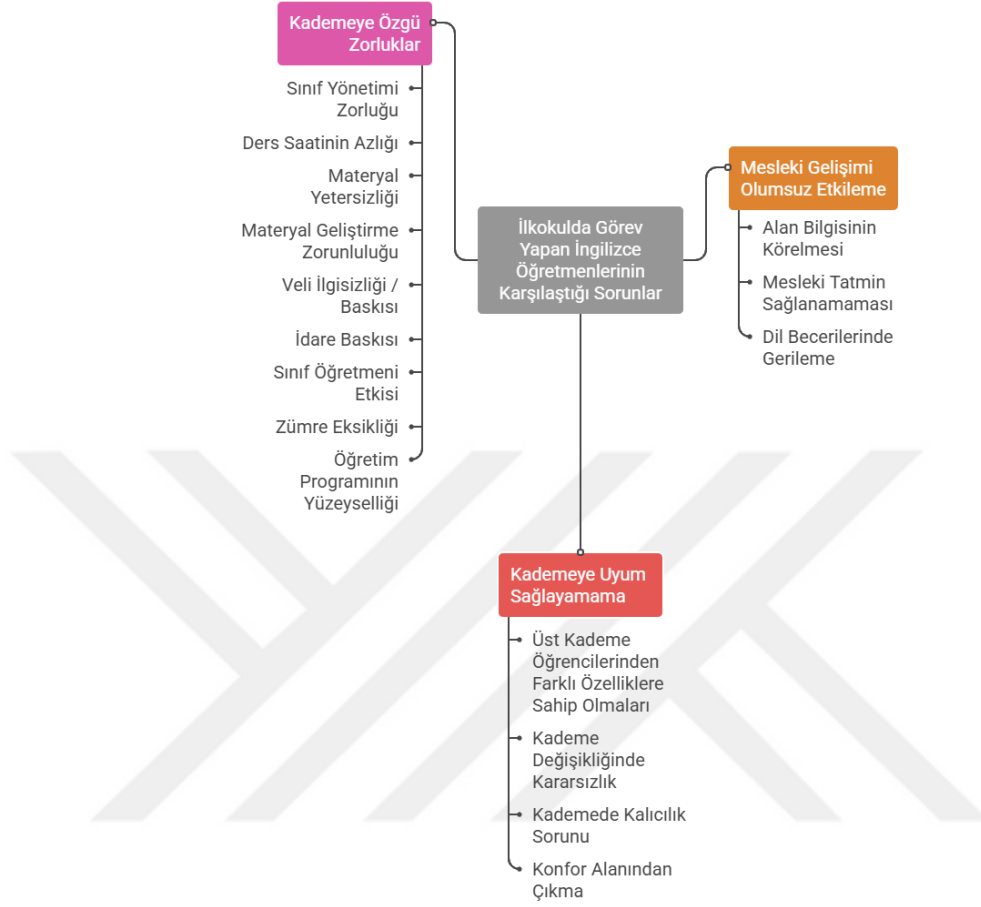
4.2. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşlerine ait bulgular, gerçekleştirilen analizler sonucunda ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ve ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları çözmek için kullandığı stratejiler olarak Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’ te verilmektedir.

Tablo 4. 2: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Mesleki Gelişimi olumsuz etkileme	Alan bilgisinin körelmesi	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö31, Ö32
	Mesleki tatmin sağlanamaması	7	Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
	Dil becerilerinde gerileme	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö31
Kademeye uyum sağlayamama	Üst kademe öğrencilerinden farklı özelliklere sahip olmaları	10	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö21, Ö31
	Kademe değişikliğinde kararsızlık	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14
	Kademe kalıcılık sorunu	6	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö31
	Konfor alanından çıkma	4	Ö2, Ö12, Ö16, Ö30
Kademeye özgü zorluklar	Sınıf yönetimi zorluğu	12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö19, Ö31, Ö32
	Ders saatinin azlığı	16	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö28, Ö31, Ö32
	Materyal yetersizliği	11	Ö10, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31
	Materyal geliştirme zorunluluğu	8	Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö17, Ö28, Ö29, Ö31
	Veli ilgisizliği / baskısı	11	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö20, Ö27, Ö28, Ö31, Ö32
	İdare baskısı	4	Ö4, Ö12, Ö18, Ö31
	Sınıf öğretmeni etkisi	7	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö31
	Zümre eksikliği	6	Ö1, Ö2, Ö12, Ö13, Ö16, Ö27
	Öğretim programının yüzeyselliği	4	Ö10, Ö18, Ö21, Ö24

Şekil 4. 2: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular



Tablo 4.2 incelendiğinde, ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar “mesleki gelişimi olumsuz etkileme”, “kademeye uyum sağlayamama” ve “kademeye özgü zorluklar” olarak üç ayrı tema altında verilmektedir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, en fazla “alan bilgisinin körelmesi” ve “dil becerilerinin gerilemesi”nin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler görüşlerine ait bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Zaman zaman köreldiğimi hissediyorum çünkü basit seviyede öğrettiğimiz için sürekli onlara maruz kaldığımız için çoğu becerimizi bence yitiriyoruz.” (Ö13)

“İlkokulda İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin ilgili deneyimleri mesleği olan algılarını şu yönde etkiliyor olabilir öğretmenler kendilerini

körelmiş hissediyor. Sürekli her sene sil baştan aynı konular ve konuların basit oluşu öğretmenlerin kendilerini alanında geliştirmelerine engel olabilir.” (Ö14)

“Ama bir yandan da ilkokul seviyesinde olduğumuz için istesek de o işte afili cümleleri böyle karmaşık kelimeleri kuramıyoruz. Çünkü öğrencilerle olabildiğince daha basit, daha sade, daha kısa ve net cümlelerle diyaloga geçmek zorundayız. Öyle olunca maalesef artık biz de dediğim gibi öğrendiğimiz o çetrefilli zor kelimeleri unutup, onun yerine daha basit, daha sade kelimeleri kullandığınız için maalesef işte biraz akademik olarak gerileme durumunuz oluyor.” (Ö3)

Mesleki tatmin sağlanamaması (f=7), mesleki gelişimi olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Fakat alan bilgisinin körelmesi ve dil becerilerinin gerilemesine göre daha az dile getirilmiştir. Örneğin Ö12 *“Emekli olana kadar ilkokulda çalışabilir miyim yani yapacağımı düşünmüyorum çünkü dediğim gibi bir yerden sonra artık sizi mesleki olarak tatmin etmemeye başlıyor.”* söyleyerek bu konudaki fikrini ifade etmiştir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri ilkokul kademesine özgü olarak “sınıf yönetiminin zorluğu” ve “ders saatinin azlığı” sorunlarını en fazla dile getirdikleri sorunlar arasındadır. Katılımcılardan Ö1 *“Zor yanı sınıf yönetimi herkes aynı soruyu soruyor, kendi onayı alınca kabul ediyor. Yani aynı soru olsa da hareketliler dolayısıyla zor yanı sınıf yönetimi.”* ve Ö2 *“Sınıf yönetimiydi galiba özellikle ilk başladığım zaman yani. Çünkü şöyle üniversitede öğrenciyken hep şunu düşünüyorum, işte her şey ders planıyla alakalı mükemmel bir plan yaparsam her şey mükemmel işler. Dünyanın en yaratıcı aktivitesini ben hazırlayacağım yaptıracağım falan. İlk başladığım zaman üniversitede öğrendiğim ve işte yaratıcı olduğunu düşündüğüm çocuklara iyi geleceğini düşündüğüm etkinlik yaptırmaya kalktım. Çünkü yani ne çocuklar buna hazır ne ben hazırmışım. Ama insan üzüliyor. Aslında ilkokulda bütün olay sınıf yönetiminde yani çocukları nasıl tutacaksın, seni dinlemeye nasıl ikna edeceksin? Yani çeşitli yöntemler geliştirmen gerekiyor işte. Ne bileyim. Kızlar erkekler yarışı olur işte kurallara uyana sticker vermek olduğundan çok basit şeyler ama işte mesela çocuğu tutuyor ya da atıyorum işte çok basit bir etkinliği oyuna yarışmaya çevirmek. Normalde hani kalksak tahtadan işaretlese hoşuna gitmeyecek ama yarışma olunca yapıyor mesela hani sınıf yönetimini alışmak ve işte o kuralları oturtmak biraz zaman alıyor ve yorucu.”* söyleyerek

sınıf yönetiminin zorluğuna değinmişlerdir. Benzer şekilde, katılımcılardan Ö7 de “Sınıf yönetimi. Öğrenciler sürekli sarılmak temas halinde olmak istiyor. Özel hayatlarından bahsedip dersin akışını etkilemektedir. Sınıf içinde aile kültürünü yetiştirme tarzını ve düşüncesini fazlasıyla yansıtırlar.” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir.

Katılımcılar sıkça ders saatlerinin azlığına değinmişlerdir. Ders saatlerindeki kısıtlılık, hedef kazanımlara ulaşmayı ve dil becerilerini yeterince geliştirmeyi zorlaştıran önemli bir faktördür. Bu konudaki öğretmenler ders saatlerinin yetersizliğinden şu şekilde bahsetmişlerdir:

“En büyük zorluk ders saatinin yetersiz olması. Bu durumu aşmak için veli Whatsapp gruplarına dâhil olarak oyunlar, videolar, şarkılarla bir sonraki derse kadar öğrencilerimin dile maruz kalmasını sağlıyorum.” (Ö32)

“...ders saatimiz 2 saat, 4'lerde böyle at koştururcasına ilerliyorum. Ama böyle olmaması gerekiyor. İkilerde yine iyi, üçlerde yine iyi ama dördüncü sınıflarda kesinlikle ders saatinin daha arttırılması gerekiyor.” (Ö12)

“Çünkü ders saatleri yetersiz olduğu için ilkökul kısmında, haftada bir uğrayan öğretmen moduyla görünüyor.” demiştir. Ö16 Ayrıca, İngilizce ders saatlerinin azlığı da öğretimi zorlaştırabiliyor. Bazen istikrarlı bir dil gelişimi sağlamak için yeterli zamanımız olmuyor. (Ö31)

Daha düşük sıklıkla belirtilen idare baskısı (f=4) ve öğretim programının yüzeyselliği (4), bir diğer sorun olarak öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Katılımcıların bu konuyla alakalı görüşleri şu şekildedir:

“Bir karar alınıyor, mesela ismin yazılmıyor, bunun gibi idareden kaynaklanan şeyler de yaşanabiliyor. Hani kötü niyetle yapılmıyor belki ama unutuluyor” (Ö12)

“Ders süresi kısa, içerik fazla. Program sadeleştirilmeli. Ayrıca okul yönetimleri İngilizceyi sadece bir “yan ders” olarak görmemeli, desteklemeli.” (Ö19)

“Öğretim programının yaş seviyesine göre yeterince uyarlanamaması. Soyut kavramları somutlaştırmak zaman alıyor.” (Ö18)

Kademeye uyum sağlayamama temasına baktığımızda “üst kademe öğrencilerinden farklı özelliklere sahip olmaları” en çok tekrar eden olurken en az bahsi geçen “konfor alanından çıkmak” olmuştur. Ö8 “*Kademeler arasında çok farklılıklar olduğunu düşünüyorum. Lise deneyimi olan bir öğretmen için ilkökul kademesi çok zorlayıcı hatta sıkıcı olabilir. İlkokulda deneyimi olan bir öğretmen ise ortaokul ve lisede zorlanabilir. Çünkü yapılan etkinliklere aynı tepkiyi vermeyebilirler.*” diyerek üst kademe öğrencilerinden farklı özelliklere sahip olmasına dikkat çekmiştir. Ö30 ise “*Öğrencilerin ilgisini yakalamak için yeniliklere açık olun. Gelişim için konfor alanınızdan çıkmanız şart.*” diyerek konfor alanından çıkma konusundaki fikrini belirtmiştir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandığı stratejilere ait bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunları Çözmek İçin Kullandığı Stratejiler

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Alan bilgisini geliştirme	Sürekli öğrenme ve güncel kalma	17	Ö15, Ö16, Ö17,Ö18, Ö19, Ö20, Ö21,Ö22, Ö23, Ö24, Ö25,Ö26, Ö27, Ö28, Ö29,Ö30, Ö32
	Ulusal/uluslararası projelere katılım	5	Ö12, Ö13, Ö24,Ö29, Ö30
	Sınıf yönetimi becerisini geliştirme	11	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö19, Ö25, Ö31
Yöntemsel değişiklik yapma	Çözüm için yeni yöntemler deneme	15	Ö1, Ö2, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19,Ö21, Ö22, Ö23, Ö25,Ö26, Ö27, Ö30, Ö32
	Teknoloji/dijital araç kullanma	12	Ö1, Ö6, Ö12, Ö15, Ö16, Ö21, Ö22,Ö25, Ö26, Ö27, Ö29,Ö30
	Daha esnek davranma	5	Ö10, Ö17, Ö19, Ö21, Ö32
	Öğrenci geri bildirimlerini dikkate alma	6	Ö6, Ö17, Ö22, Ö23, Ö30, Ö32

Şekil 4. 3: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunları Çözmek İçin Kullandığı Stratejiler



Tablo 4.3 incelendiğinde ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları çözmek için kullandığı stratejiler “alan bilgisini geliştirme” ve “yöntemsel değişiklik yapma” temaları altında verilmektedir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri karşılaştıkları sorunları çözmek için en çok yöntemsel değişiklik yaparak “çözüm için yeni yöntemler deneme” yolunu tercih etmektedirler. Alan bilgilerine ilişkin olarak yaşadıkları sorunları çözmede ise “sürekli öğrenme ve güncel kalma” ile “sınıf yönetimi becerisini geliştirme” stratejilerini tercih ettiklerini söylemektedirler. Örneğin Ö17 “*Her öğrenci farklı olduğu için sürekli yeni yollar deniyorum. Eğitim videoları izliyorum, dijital uygulamaları sınıfa entegre etmeye çalışıyorum. Öğrencilerden gelen geri bildirimlerle kendimi sürekli güncelliyorum.*” demiştir. Benzer şekilde Ö22 de “*Her ders bana bir şey öğretiyor. Kendimi güncel tutmak için sürekli yeni uygulamalar, eğitimler ve web seminerlerini takip ediyorum. Öğrencilerle birlikte ben de öğreniyorum.*” söyleyerek alan bilgisini nasıl geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö19 sınıf yönetimi becerisini geliştirmek için kullandığı stratejileri şöyle açıklamıştır: “*Başlarda sınıf yönetimi zorlayıcıydı. Oyunlarla dersleri yapılandırarak kontrolü elime aldım. Ayrıca drama ve hikâye temelli etkinlikler çok işe yaradı.*”

Yöntemsel değişiklik yapma temasının altında “çözüm için yeni yöntemler deneme” en çok tekrar eden görüş olurken en az dile getirilen “daha esnek davranma” olmuştur. Çözüm için yeni yöntemler deneme ile ilgili Ö23 “*Her öğrenciye farklı*

yöntemlerle yaklaşmam gerektiğini öğrendim. Dil öğretimi, empati ve sabır isteyen bir alan.” söylerken Ö26 ise bu konudaki düşüncesini “Farklı yöntemler aramaya ve kendimi sürekli güncellemeye teşvik etti. Basit anlatımlarla büyük etkiler oluşturmaya öğrendim.” diyerek açıklamıştır. Daha esnek davranma konusunda Ö17 “Deneyim, öğretmenin kendi yöntemlerini oturtmasını sağlıyor. İlk başta her şeyi mükemmel yapmak istiyor insan ama sonra öğrenciye göre esnek ve yaratıcı olmanın daha kıymetli olduğunu fark ediyor. Deneyim arttıkça mesleğe olan saygım da arttı.” diyerek fikrini belirtmiştir.

4.3. İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentilerine Ait Bulgular

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerine ait bulgular aşağıda Tablo 4.4’te verilmektedir.

Tablo 4. 4: İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentileri

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Öğretmenlerin sürekli gelişimine ilişkin	Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi	19	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö30, Ö31, Ö32
	Materyal geliştirmeye ilişkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi	21	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32
	Öğrencilerin gelişim özelliklerine ilişkin	17	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö32
	Öğretmenlerin kişisel gelişimine hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi	15	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö26, Ö30, Ö31, Ö32
	Oyunlaştırma eğitimlerinin verilmesi	15	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö30, Ö32
	Yurt dışı eğitim amaçlı gezi/proje düzenlenmesi	5	Ö2, Ö8, Ö10, Ö24, Ö27

Tablo 4. 4 (devamı)

Eğitim sistemine ilişkin	Haftalık ders saatlerinin artırılması	20	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö28, Ö31, Ö32
Okul ekosistemine ilişkin	Veli ile iş birliği kurulması	12	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö31, Ö32
	Akran öğretmen desteğinin sağlanması	7	Ö1, Ö2, Ö11, Ö18, Ö19, Ö21, Ö25
Fiziksel/dijital olanaklara ilişkin	Materyal desteğinin sağlanması	13	Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29
	Sınıfların dijital altyapısının güçlendirilmesi	10	Ö10, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25, Ö22, Ö23, Ö26, Ö29, Ö30
	Sınıfların fiziksel altyapısının güçlendirilmesi	7	Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö20, Ö30

Şekil 4. 4: İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Öneri ve Beklentilerine Ait Bulgular



Tablo 4.4 incelendiğinde ilkökulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerine ait bulgular “öğretmenlerin sürekli gelişime ilişkin”, “eğitim sistemine ilişkin”, “okul ekosistemine ilişkin” ve fiziksel/dijital olanaklara” ilişkin olmak üzere temalar altında verilmektedir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sürekli olarak mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini yoğun olarak vurgulamaktadırlar. Bu hizmet içi eğitimlerin ise materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve

kişisel gelişim konularında olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu duruma ilişkin birkaç öğretmen görüşü şöyledir:

“Daha fazla hizmet içi eğitim, özellikle oyun temelli dil öğretimi ve teknolojik materyal kullanımı alanında destek bekliyoruz. Ayrıca öğretmenlerin birbirinden öğrenebileceği ortamların (çalıştaylar, zümre toplantıları) daha verimli hâle getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö16)

“Benim çok geç fark ettiğim bir şey, olabildiğince böyle sınıf yönetimine dair, diksiyona dair vesaire Seminerler almak, bu programlara katılmak, aman işte şimdi buna kim katılacak, böyle üşengeçlik yapmamak. Çünkü o yaşlarda belki etki fayda alakası yok birebir bizim dersimizle ama tali yoldan da olsa bize çok faydası olduğunu düşünüyoruz. Onları bence kaçırmamak gerekiyor. Bunlardan ben faydalaniyorum.” (Ö12)

“Önerilerim az önce de ifade ettiğim gibi gelişime açık olmak işte kurslara katılmak hizmet içi kurslar oluyor, çocuk gelişimiyle ilgili onlara katılmak.” (Ö1)

“Hizmet içi eğitimlerin içeriği güncellenmeli ve öğretmenin ihtiyacına göre şekillendirilmeli. Uygulamalı atölyeler ve öğretmen iş birlikleri desteklenmeli.” (Ö21)

“Daha fazla uygulamalı hizmet içi eğitimler, yeni yöntem ve dijital araçlara dair seminerler, öğretmenler arası deneyim paylaşım ortamları en büyük beklentiler arasında.” (Ö32)

Belirtilen görüşlere göre, öğretmenlerin bahsi geçen konularda hizmet içi eğitim almayı bekledikleri görülmüştür. Çünkü daha önce yapılan hizmet içi eğitimler yetersiz görülmüştür. Öğretmen Ö2 bu durumu şöyle özetlemiştir:

“Ya bence özellikle hizmet içi eğitimler falan çok yetersiz bizim bölümle alakalı. Hizmet içi eğitime katıldım siz de katılmışsınızdır. Ayda bir toplanıyorduk PDC grubu yine aynen onda da çok böyle tam bir amacına hizmet eden bir şey olmadı. Hani gerçekten böyle dört başı mamur bir şey yapılırsa özellikle üniversitenin de mesela dâhil olduğu. Çünkü zamanla bazı şeyler de unutuluyor yani. Tekrardan mesela aynı böyle metotları vesaire falan böyle bir görmek gözden geçirmek isterim. Mesela kendi adıma ama bir İngilizce öğretmeninden

değil de bir üniversite hocasından bunu işte böyle bir seminer gibi olabilir. Bir haftalık bir eğitim gibi olabilir mesela.”

Görüşme gerçekleştirilen İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakını hâlihazırda uygulanan haftalık ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Örneğin öğretmen Ö5 *“Ben ders saatlerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Haftada iki saat kesinlikle yetmiyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen Ö25 *“Ders saatleri İngilizce gibi uygulamalı dersler için yetersiz kalabiliyor. Daha fazla uygulama saati ve materyal desteği sağlanmalı.”* ve Ö31 *“şöyle söyleyeyim hani çeşitli bir değişiklik yapılmadıktan sonra tam olarak önemini tam olarak koruyacağını düşünmüyorum. Çünkü ders saatleri yetersiz olduğu için ilkokul kısmında, haftada bir uğrayan öğretmen moduyla görünüyor. Zaten sınav olmadığı için çok önemli bir şey değilmiş gibi geliyor insanlara. Hani ders saati artarsa öneminin de artabileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle ders saatinin artması gerektiğine değinmişlerdir.

Görüşme gerçekleştirilen İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin okul ekosistemine ilişkin olarak veli ile iş birliği kurulması ve akran öğretmen desteğinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin öğretmen Ö6 *“Özellikle veliler öğrencilerin gelişimi için elinden geleni yapmalı. Genel olarak iş birliği içinde çalışmak çok önemlidir.”* diyerek veli ile işbirliği yapılmasının öneminden bahsetmiştir. Ö25 ise akran öğretmen desteğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Yeni öğretmenlere mentorluk yapılmalı, çevrim içi platformlar üzerinden sürekli eğitim olanakları sunulmalı. Deneyim paylaşımı da çok kıymetli.”*. Ek olarak, Ö28 *“Tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlerle daha çok etkileşimde olması sağlanmalı. Deneyim çok kıymetli ama aktarılmadığında kayboluyor.”* söyleyerek öğretmenler arasında desteğin artması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Görüşme gerçekleştirilen ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu fiziksel veya dijital olanaklara ilişkin olarak en fazla materyal desteği sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Daha az bahsedilen ise sınıfların dijital ve fiziksel altyapılarının güçlendirilmesi gerektiği olmuştur. Bu konularla ilgili dikkat çeken ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“İngilizce öğretiminde fırsat eşitliği büyük bir sorun. Tüm okullara eşit materyal ve teknoloji desteği sağlanmalı. Ayrıca ailelerin de bu sürece dâhil edilmesi gerekiyor.” (Ö29)

“Kaynak eksikliği en büyük sorunumuz. Bakanlık, okullara daha fazla materyal ve teknoloji desteği sağlamalı.” (Ö26)

“Teknolojik altyapı sorunları için iyileştirmeye gidilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı.” (Ö10)

“Eğitimde fırsat eşitsizliği en büyük problem. Devlet okullarıyla özel okullar arasındaki dijital donanım farkı kapanmalı. Ayrıca eğitim programının çağa uygun hâle getirilmesi gerekiyor.” (Ö30)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmektedir. Ardından araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmaktadır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin algılarına ait sonuçlar ve tartışma

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak genellikle olumlu algıya sahiptirler. Aynı zamanda öğretmenliği bir yaşam biçimi olarak görmektedirler. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini çocukların hayatına dokunma, öğrencilerle güçlü bağlar kurma ve kendileri için duygusal doyum sağlayan bir meslek olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin ilköğretim düzeyinde öğretmene gösterdiği sevgi ve öğrencinin derse ilgisinin öğretmenler üzerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algı sahibi olmalarında önemli etmenler olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki doyumlarının öğrenciyle kurulan duygusal bağın ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının önemli olduğunu göstermektedir. Tüm bu olumlu algılardan hareketle, ilköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini büyük oranda benimsedikleri ve içselleştirdikleri sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuçlar, Türkiye’de hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumludur. Modelin ana yaklaşımı, öğrencinin bilişsel gelişimi kadar duygusal ve sosyal gelişimini de ön plana çıkarmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tatminlerinin, öğrencilerle kurulan sevgi temelli ilişkiler ve olumlu bir sınıf ortamı aracılığıyla şekillendiğini göstermesi, modelin bütünsel eğitim anlayışını destekler niteliktedir. Bu durum, ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde sadece dil becerilerinin değil, aynı zamanda değerler eğitimi ve duygusal etkileşimin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir taraftan Genç (2010) yaptığı çalışmada lise öğrencileri ile ilköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusundaki farklı ilgilere sahip olduklarını belirtmiştir. Lise öğrencileri, üniversite sınavına hazırlık sürecinde oldukları için yabancı dil derslerine ilgi göstermezken, ilköğretim öğrencileri yaşları gereği bu derslere hevesle yaklaşmaktadırlar. İlköğretim seviyesindeki öğretmenlerin daha motive olduğu ve bu motivasyonun öğrencilerin öğrenme isteklerini artırdığı düşünülmektedir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin genellikle olumlu algılara sahip olmalarına karşın olumsuz yönleri olduğunu da belirtmektedirler. Bu durumu ise fiziksel yorgunluk ve zihinsel yorgunluk kapsamında ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin de diğer birçok meslekte olduğu gibi fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olması genel anlamda her meslek için genelleştirilebilecek bir olgu olarak görülebilir. Alanyazına göre yorgunluk, stres ve tükenmişlik gibi mesleki sorunların, özellikle doktorluk, hemşirelik ve öğretmenlik gibi bireylerle doğrudan iletişim gerektiren mesleklerde daha sık görüldüğü ifade edilmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Fakat bu çalışmada görüşme gerçekleştirilen ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yarısından fazlasının ifade ettiği “öğretme kaygısı”ndan kaynaklanan fiziksel ve zihinsel yorgunluğun ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde “öğretme” işinin öneminin büyük oranda farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre öğrencilerin kayıtsızlığı ve isteksizliği, mesleğin değer kaybetmesi, velilerle yaşanan olumsuz iletişim, okul içindeki anlaşmazlıklar gibi etkenler, öğretmenlerin duygusal bir yorgunluk hissetmesine yol açmaktadır. Bu yorgunluğun artmasına ise ders yükünün fazla olması, olumsuz öğrenci tutumları ve eğitim programının yoğunluğu gibi nedenler sebep olmaktadır (Argon ve Koçak, 2019).

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en az sayıda ilkokullarda İngilizce öğretmenliğinin ciddiye alınmamasını da ifade etmişlerdir. Bu durum, özellikle ilkokullarda öncelikli olarak okuma yazma öğrenme, temel dört işlem becerisi gibi becerilerin daha çok öğretmenler ve bazı veliler tarafından ön planda tutulması, öğrencilerin, velilerin ve hatta okul idarelerinin daha çok sınıf öğretmenleriyle daha yoğun iletişim içinde olmasıyla açıklanabilir. Benzer durumun nedenlerinden bazılarını Kozikoğlu ve Arkalı (2024), velilerin çocuklarını yeterince destekleyememesi, İngilizce dersine gereken önemi vermemesi ve velilerle sağlıklı bir iletişim kurulamaması biçiminde ifade etmişlerdir. Kubanç ve Selvi (2022) ise ilkokulda öğrenci tarafından diğer derslere kıyasla derse gereken önemin verilmemesi biçiminde benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, başarıya duygusu ve takdir edilmenin onların mesleki motivasyonunu artıran önemli faktörler olduğunu, ancak bu duyguları öğretmenlik mesleğinde nadiren yaşadıklarını az sayıda İngilizce öğretmeni

ifade etmiştir. Özellikle proje etkinlikleri ve kazanılan ödüller gibi somut başarıların öğretmenlerin mesleki güvenini artırdığı gözlemlenmektedir. Fakat bu dışsal motivasyon unsurlarının, öğrencilerle oluşturulan derin duygusal bağ kadar etkileyici olmadığı anlaşılmaktadır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörlerin başında alan bilgisinin körelmesi ve dil becerisinin gerilemesi gelmektedir. Öğretmenler, sürekli olarak basit ve temel içerikler sunmanın zamanla akademik yeteneklerini ve dil becerilerini kısıtladıklarını dile getirmektedirler. Her yıl benzer konuların tekrarı ve karmaşık dil yapılarını kullanma imkânının olmaması, öğretmenlerde profesyonel olarak duraklama ve geriye gidiş hissiyatı yaratmaktadır. Diğer bir deyişle, iletişim kurma zorunluluğu, ileri düzey kelime ve yapıları aktif olarak kullanma şansını azaltmakta; bu da öğretmenlerin kendilerini “körelmiş” hissetmelerine yol açmaktadır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar sınıf yönetiminin zorluğu ve haftalık ders saatinin azlığıdır. Özellikle öğrencilerin yaşı ve seviyesi dikkate alındığında ilkokulda sınıf yönetiminin zorlaşması öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılması muhtemel durumlardan biri olarak görülebilir. Katılımcıların sıkça ders saatlerinin azlığına değinmeleri ise mevcut uygulamada haftada 2 ders saatinin dersin kazanımlarına ulaşmayı zorlaştıran önemli bir faktör olarak öğretmenler tarafından görülmektedir. Benzer biçimde Küçüktepe vd., (2014), öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili zorluklara İngilizce öğretmenlerinin özellikle ilkokul 2. sınıfta yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Akdeniz (2018) ise araştırmasında öğrencilerin konuşma becerileri için belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin, okulların ders saatleriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, ilkokulda yabancı dil eğitiminin sadece dil öğretimi ile sınırlı kalmadığını, aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi becerisi de gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin kariyerlerinin ilk dönemlerinde karşılaştıkları zorluklar, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya daha fazla önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Kademeye uyum sağlama açısından, ilkokul öğrencilerinin üst sınıf öğrencilerinden farklı özelliklere sahip olmalarının önemli bir etken olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, farklı gelişim aşamalarına uygun öğretim yöntemlerini esnek bir şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Bu durum, mesleki adaptasyon ve yeniliklere açıklık gibi becerilerin değerini artırmaktadır. Konfor bölgesinden çıkma ihtiyacının vurgulanması, öğretmen gelişiminin dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, alan bilgisinin körelmesi ve dil becerilerinin gerilemesine göre daha az dile getirseler de onlara göre mesleki tatmin sağlanamaması da onların mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyen önemli bir diğer faktördür. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri, zaman zaman idare baskısının ve öğretim programının yüzeyselliğinin, onların mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bu kapsamda yaşanan zorlukların sistemsel düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumu Kızıldağ (2009), İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukların temel nedeninin zayıf kurumsal planlamadan kaynaklandığını belirtmektedir. Bu sebeple, ilkokul seviyesindeki yabancı dil eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi, yalnızca eğitim programı değişiklikleriyle değil, aynı zamanda öğretmenlerin akademik ve pedagojik gelişimlerini güçlendiren kalıcı yapılarla sağlanacaktır.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları çözmek için en çok yöntemsel değişiklik yaparak çözüm için yeni yöntemler denedikleri, alan bilgilerine ilişkin karşılaştıkları sorunları çözmeye ise sürekli öğrenme ve güncel kalma ile sınıf yönetimi becerisini geliştirme stratejilerini tercih etmektedirler. Günbayı ve Taşdoğan (2012), Alkan ve Arslan (2014), Küçüktepe vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim programları, yeni programların tanıtımı ve İngilizce öğretimi için yeni yöntemler ve teknikler gibi konularda seminer ya da hizmet içi eğitim alma ihtiyacı içerisinde olduklarına dair bulgular elde edilmiştir. Öğretmenler, profesyonel gelişimleri açısından kendi sorumluluklarını taşımakta; yeni yöntemleri, eğitimleri ve dijital materyalleri izleyerek bilgilerini taze tutma çabası içindedirler. Bu tutum, alan bilgisinin zayıflaması endişesiyle oluşturulan planlı bir düzeltme mekanizması olarak görülebilir.

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için öneri ve beklentilerine ait sonuçlar ve tartışma

İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sürekli olarak mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini yoğun olarak vurgulamaktadırlar. Bu hizmet içi eğitimlerin ise materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve kişisel gelişim konularında olması gerektiğini ifade etmektedirler. Belirtilen görüşlere göre, öğretmenlerin bahsi geçen konularda hizmet içi eğitim almayı bekledikleri görülmüştür. Çünkü daha önce yapılan hizmet içi eğitimlerin çok yüzeysel ve yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Aynı doğrultuda Kozikoğlu ve Arkalı (2024) sınıf yönetimini sağlamakta zorlanma, öğrencilerin derse katılmasını sağlayamama, onların düzeyine uygun ders planlayamama, aktivite yetersizliği ve zaman yönetiminde yaşanan zorlukları ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları genel zorluklar olarak belirlemişlerdir. Ayrıca Süer vd., (2019), ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, yalnızca kendi alanlarında değil, aynı zamanda bu yaştaki çocukların pedagojisinde de yetkin olmalarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yıldırım ve Tanrıseven (2015) ve Karaata (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, elde edilen bulgular, araştırmanın sonucu ile örtüşen veriler ortaya koymuştur. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin materyal geliştirme, sınıf yönetimi ve kişisel gelişim alanlarında sürekli olarak hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmenlerin güncel kalabilmeleri için sürekli olarak mesleki gelişimlerine önem verilmesi öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği açısından çok önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürekli olarak desteklemesi gereken bir durumdur.

Görüşme gerçekleştirilen İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tamamına yakını hâlihazırda uygulanan haftalık ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. İlkokul kademesinde sadece 2 ders saati olması öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü için ders saatinin artırılmasını beklemektedirler. Kubanç ve Selvi (2022), ders saatlerinin yetersiz olmasını İngilizce öğretmenlerinin ilkokulda karşılaştığı önemli sorunlar arasında olduğunu belirlemişlerdir. Fakat Dursun vd. (2017) yaptığı çalışmada, ders saatleri konusunda fikirlerini paylaşan öğretmenler, Anadolu liselerinde ders sürelerinin yeterli olduğunu, ancak meslek liselerinde öğrenci motivasyonu ve ders saatlerinin azalması nedeniyle, özellikle 11. sınıftan itibaren sınav kaygısı ve ilgi eksikliği

dolayısıyla istenilen düzeyde eğitim vermenin yeterli zaman olmadığını ifade etmektedirler. Görüşme gerçekleştirilen ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin okul ekosistemine ilişkin olarak veli ile iş birliği kurulması ve akran öğretmen desteğinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin birbirini desteklemesi gerektiğine inanmaktadır. Ailelerin öğrencinin dil gelişim sürecine etkin bir şekilde dâhil olmaları, okulda başlayan eğitimin ev ortamında da devam etmesine katkı sağlayacak bir faktör olarak kabul edilmektedir. Kozikoğlu ve Arkalı (2022) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin; velilerin çocuklarına yeterince destek verememeleri, İngilizce dersine gereken önemi göstermemeleri ve velilerle etkili bir iletişim kurulamayışı nedeniyle çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu açıdan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Görüşme gerçekleştirilen ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu fiziksel veya dijital olanaklara ilişkin olarak materyal desteği sağlanması, sınıfların dijital altyapılarının güçlendirilmesi, sınıfların fiziksel altyapılarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Küçüktepe vd., (2014), araç-gereç ve materyal eksiklikleri, Palabıyık ve Oral, (2022) materyal gereksinimi, sınıf ortamının uygunluğu gibi etmenlerin yabancı dil öğreniminde öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlar olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle Multimedya gibi yaratıcı ve etkileşimli öğrenme araçlarının kullanılması, öğrencilerin İngilizceye olan ilgisini ve yeterliliklerini önemli ölçüde artırabilir (Liang, 2021). Sonuç olarak, ilkokul kademesindeki İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların giderilmesi, yalnızca kişisel çabalarla değil; düzenli hizmet içi eğitim programları, ders saatlerinin ayarlanması, okul ve aile iş birliği sistemleri ve materyal desteği ile mümkün görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilinç düzeyi ve gelişim arzusu oldukça yüksek; bu arzunun sürdürülebilir kurumsal yapılarla desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede, ilkokulda yabancı dil eğitim kalitesinin artırılması, öğretmen gelişimini dikkate alan kapsamlı bir politika anlayışını gerektirmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütünsel ve öğrenci odaklı yaklaşımına dayanarak incelendiğinde, modelin amaçladığı kaliteli ve kapsayıcı eğitim anlayışının sahada destekleyici unsurlarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı, ders saatlerinin artırılmasına yönelik talepler ve fırsat eşitliği vurgusu, uygulama aşamasında geliştirme gereksinimini işaret etmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Öneriler

1. Türkiye’de İngilizce Öğretmeni yetiştirme sisteminde eğitim kademelerine göre ihtisaslaşma için öğretmen yetiştirme programları yeniden gözden geçirilebilir.
2. Her yaş grubu farklı özellikler taşımaktadır. Diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde yaşlara göre öğretmen yetiştirme programı olduğu görülmüştür. Böylece öğretmen adaylarının çeşitli gelişim özelliklerine sahip öğrencilere nasıl yaklaşacakları konusunda öğrencinin yaşları dikkate alınarak öğretmen yetiştirme programları oluşturulabilir.
3. İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin fiziksel ve zihinsel özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Eğitim Psikolojisi dersine daha fazla önem verilebilir. Ayrıca çocuklara özel dil öğretimi için yöntem ve teknikler, dil becerilerini kazandırmaya yönelik stratejiler ve ölçme ve değerlendirme metotları dersleri ilave edilebilir.
4. Sınıf yönetimi eğitimleri sadece teorik bir yapıya bağlı kalmamalıdır; uygulamalı senaryo alıştırımları ve mikro öğretim aktiviteleriyle geliştirilebilir.
5. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri daha erken başlatılmalı ve süresi artırılmalıdır. Ayrıca öğretmen adayları, çeşitli seviyelerde (ilkokul-ortaokul-lise) gözlem yaparak gelişimsel çeşitlilikleri tecrübe etme şansını elde etmelidir.

Milli Eğitim Sistemine İlişkin Öneriler

1. İngilizce dersi için ayrılan haftalık ders saati sayısı yeniden gözden geçirilerek artırılması sağlanabilir. TYMM modeline göre ayrılan üretici, alımlayıcı ve yabancı dil destekleyici beceriler üzerine ders saatlerinde teorik ve uygulamalı dersler olarak düzenleme yapılabilir.
2. İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine bu kademedeki görev yapmaları için teşvik edici uygulamalar yürürlüğe konulabilir. Bilhassa öğretmenler arasında etkileşimi arttıracak etkinlikler düzenlenebilir.
3. Özellikle ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri için belli periyotlarla sınıf yönetimi, ilkokul düzeyi çocukların öğrenme stratejileri gibi konularda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Verilecek hizmet içi eğitimin planlamasının yüzeysel

olmamasına ve öğretmenlerin aktif bir şekilde katılımının sağlanmasına dikkat edilmesi önerilebilir.

4. Erken yaşta yabancı dil eğitimi tartışmalara yol açmaktadır. Fakat genel kanı erken yaşta yabancı dil öğretiminin birçok faydasının olduğu yönündedir. Öğrencilerin ana dili gibi yabancı dil öğrenmesi için yabancı dil derslerinin daha erken başlanması sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin alan bilgilerinin azalmasına yönelik algıyı azaltmak için, kapsamlı dil kullanımı ve modern yöntemler ile yaklaşımları barındıran özel gelişim programlarının oluşturulması önerilebilir.
6. Deneyimli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini aktarabilecekleri zümre toplantıları, atölye çalışmaları ve çevrimiçi platformlar aktif hale getirilmeli ve öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması önerilebilir.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Benzer araştırmalar, farklı illerde farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir.
2. Ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, beklentileri ve öneri belirlenerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Bu sayede farklı kademelerde İngilizce Öğretmeni olmaya ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılabilir.
3. İlkokullarda görev yapan İngilizce dışındaki diğer branş öğretmenleriyle benzer araştırmalar gerçekleştirilerek ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin görüşleri, beklentileri ve önerileri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Akdeniz, G. (2018). *Erken yaşta İngilizce konuşma becerisi öğretimi ve öğrenme: Bir karma desen araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdeniz, G., & Burakgazi, S. (2020). A mixed design research on foreign language learning and teaching at early ages. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 62-86.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(25), 23-46.
- Aldemir, A. Y. (2010). *Türkiye ve Japonya’da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Argon, T., & Koçak, S.(2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Journal of Turkish Studies*, 14(4), 2043-2069. DOI:<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23437>
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-10.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018) Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Avcı, B., & Toy, B.Y. (2018). Norveç ve Türkiye eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 39-59. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.3>
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F., & Aslan, M. (2024). Öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1359716>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Baskan, A. G. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Baskan, A. G., Aydın, A., & Madden, Ö. T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bell, K. (2011). How ESL and EFL classrooms differ. *Oxford University Press English Language Teaching Global Blog*. <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research, message for the social sciences* (4th ed.). Allin and Bacon.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-64.
- Cabrera, M. P., & Bazo, P. (2002). Teaching the four skills in the primary EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 3(12).
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Can, A. (2005). *İngilizce öğretmeni yetiştirme programının kazandırdığı konu alanı öğretmen yeterliklerinin standartlara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ceylan, H., & Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116-127.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Culpeper, J. (2015). *History of English*. Routledge.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 253-264.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, Ş. N., & Kasap, S. (2019). Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1010-1031.
- Çetinkaya, M., Taş, E., & Ergun, M. (2013). Türkiye ve Finlandiya'daki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 113-130

- Çiçek, B. B. (2024). *Öğrenci, öğretmen ve idarecilerin gözünden yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitimi programı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K. (2025). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 6(1), 35-39. <https://doi.org/10.54971/synergy.1652441>
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa ortak başvuru metni bağlamında ilkokul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircan, O. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). ‘Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler’. *Dil Dergisi*, 118.
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S., & Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 135-163. <https://izlik.org/JA26KB37BU>
- Duyar, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kavramına yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Education First (EF), (2024). English proficiency index. <https://www.ef.com.tr/epi/> Erişim tarihi: 18.03.2025
- Ekuş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Ellis, G. (2014). ‘Young learners’: clarifying our terms. *ELT Journal*, 68(1), 75-78.
- Er, A. (2010). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 301-310. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2770/37034>
- Eraslan, E. (2019). Geçmişten günümüze kadar yazılan Fransızca-Türkçe sözlüklerin kronolojisi ve sayısal verileri üzerine. *Journal of International Social Research*, 12(68).
- Erbilgin, E. & Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı(1)*, 156-170. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/286-published.pdf>
- Erkan, S.S. S. (2015). Evaluation primary school students’ achievement of objectives in English lessons. *Academic Journals: Educational Research and Reviews*, 10(15), 2153-2163.
- ERG. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-18. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Ertem, Z. S. (2023). Hollanda ve Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1340-1361. <https://doi.org/10.7884/teke.1341003>
- Ertem, Z. S. (2023). Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 1402-1418. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1253217>

- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition research. Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 101-131). Lawrence Erlbaum Associates
- Genç-İlter, B., & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: Malatya ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 103-117.
- Gömlüksiz, M. N. (1999). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi sorunlar ve çözüm önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 79-101.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Güçlü, M., & Şahan, A. (2018). An evaluation of English language teacher training in the republic period in Turkey from the viewpoint of historical development. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1883-1902. <https://doi.org/10.26466/opus.474395>
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148
- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Hablemitoğlu, Ş. & Özmete, E. (2012). Sosyal çalışmacıların yaşam kalitesi: Şefkat yorgunluğu, tükenmişlik, stres kaynakları, iş tatmini ve kariyer olanakları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 171-204.
- Hamiloğlu, K. (2013). Yabancı dil bir ders değil, sosyal yaşam aracıdır. *Milliyet Gazetesi*.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Harfitt, G. J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. *Educational Research*, 54(3), 331-342.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman Publishing.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman Publishing.
- Haznedar, B., & Uysal, H. H. (2010). *Handbook for the teaching foreign languages to young learners in primary schools*. Anı Yayıncılık.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- İncecay, G. (2011). A critical overview of language teacher education in Turkish education system: From 2nd constitutional period onwards (1908-2010). *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 15, 186-190.
- İlter, B., & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Kaçar, K. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği bağlamında İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 333-357.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıflarda İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Kara, S. (2024). Çocuklara yabancı dil öğretimi ilkeleri: Çocuklara yabancı dil öğretimi sınıflarında öğretmen adaylarının uygulamaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* [PAÜEFD], 60, 114-137. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1206738>
- Karaata, C. (2010). Millî Eğitim Bakanlığında görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 107-129. <https://izlik.org/JA84JS69BH>
- Karabuğa, F. (2016). The perspectives of both pre-service teachers and their educators on EFL teacher education programs in Turkey. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 331-347.
- Karakaş, A., & Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 110, 14-19.
- Karakuş, F., & Akbulut, Ö. E. (2010). Ortaöğretim matematik öğretmenliği programının öğretmen adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 110-129.
- Kasap, S. (2019). Lisansüstü eğitimde yabancı dil yeterliliğinin yeri. 156-165 Lisansüstü Eğitim Üzerine Düşünceler editör Fuat Tanhan, Pegem Akademi
- Keskin, P. (2019). *Challenges faced by English language teachers in teaching English to young learners in public primary schools* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kırkgöz, Y. (2005). English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. G. Braine içinde, *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (s. 159-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Kisilu, A. S., & Lelei, R. (2008). *PTE revision series: English for primary teacher education*. Nairobi: East African Educational Publishers.

- Kozikoğlu, İ., & Arkalı, Y. (2024). İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 7(1), 17-39. <https://doi.org/10.47477/ubed.1263440>
- Kubanç, Y., & Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1210081>
- Kurniasih, E. (2011). Teaching the four language skills in primary EFL classroom: Some considerations. *Journal of Primary EFL Education*, 1(1), 70–81.
- Kuru Atadere, Y. (2012). *Türkiye’de erken yaşta yabancı dil eğitimi. Veli ve öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78
- Larzen-Östermark, E. (2009). Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 401-421, doi: 10.1080/02619760903012688.
- Liang, S. (2021). The application of game teaching method in primary school English teaching. *Journal of Foreign Education Research*, 1(1), 141–146. <https://doi.org/10.23977/JFER.2021.010125>
- Long, M. (1990) Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009165>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014) Designing qualitative research. Sage Publications.
- MEB (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB, (2024/25). *Örgün Eğitim İstatistikleri*. TC Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. ISSN: 1300-0993.
- MEB TTKB (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_06/14112645_9_cizelgeveesaslar.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem.
- Mutlu, V. (2017). Problems of primary school teachers and their solution in English courses: Effects and benefits of “teaching English to children” course. *The Journal of International Social Research*, 10(54), 747-756. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434641>

- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31–50). Painosalama.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38-51. <https://doi.org/10.33690/dilder.528966>
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: “Eleştirel Bir Çalışma”. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1(1). 59-68.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, 45, 279–290
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik, 1(1), 41-60.
- Palabıyık, T., & Oral, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(9), 638-654. <https://doi.org/10.47994/usbad.1091987>
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners: An accessible guide to the theory and practice of teaching English to children in primary education*. Oxford University Press.
- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. British Council.
- Rojalai, A., Susaie, J. S., Balaraman, L., Manoharan, S. R., Mustafa, Z., & Hashim, H. (2021). Language learning strategies used for enhancing reading skills among year 6 pupils of a primary school in selangor. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(6), 1186–1195.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, M. (1989). Federal Almanya’da öğretmen yetiştirme sistemi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25–43.
- Savucu, Y. (2024). Eğitim sisteminde yabancı dil öğreniminin önemi (derleme ve durum çalışması). *Spor ve Bilim Dergisi*, 2(2), 73-88.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Seidlhofer, B. (2005). Bir lingua franca olarak İngilizce. *ELT Journal*, 59, 339-341.
- Seyyar, F., & Aydın, M. (2025). Öğretmenlerin gözüyle Türkiye yüzyılı maarif modeli: Betimsel bir tarama araştırması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 11(3), 201-224.
- SIL (2024). Languages of the world. 12 Mart 2025 tarihinde <https://www.sil.org/worldwide> adresinden erişildi.
- Silander, T., & Valijarvi, J. (2013) The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education. In H. D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Symposium Books.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de ilkököl düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Journal of International Social Research*, 6(28), 296-303.
- Solak, E., & Semerci, H. (2015). İkinci sınıfta İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 1-23
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553güne>
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Süer, S., Demirkol, M., & Oral, B. (2019). İlkööl İngilizce öğretmenlerinin ilkööl İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1926-1941.
- Şahin, M., Üstüner, M., & Korkmaz, C. (2018). İngilizce öğretmenlerine göre ideal dil öğrenme yaşı ve dil sınıfı mevcudu. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 281-301. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3931>
- Şevik, M. (2009). İlköğretim birinci kademedeki dil öğretimi ve sınıf öğretmenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 377-401.
- Şimşek, G. . (2023). Bilingualism, language acquisition, and language teaching. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 187-192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8113410>
- Tekin, A., & Gürkan, A. (2022). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme politikaları ve reform süreci. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(1), 1-15.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (37-42). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Tosuncuk, Ö. (2016). İlköölde İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Tümen Akyıldız, S., (2019). *İngilizce öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*. Akademisyen Kitabevi.
- Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Anı Yayıncılık.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortak metin*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55. <https://doi.org/10.21666/muefd.403519>
- Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.

- Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2015). Teaching English to very young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 19-22
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yazıcı, Z., & Genç İlter, B. (2018). Erken çocuklukta yabancı dil eğitimine bakış (Antalya örneği). *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(2), 438-453.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 9, 213-238. doi: 10.1080/13540600309378

EKLER

EK-1.: Araştırma İzni



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ERZİNCAN İL Millî Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ne



Başvuru No: MEB.TT.2025.027805

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 145627

T.C. Kimlik No: 32*****90

Adı Soyadı: RUMEYSA G¼LER

Araştırmanın Adı: İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olma Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ERZİNCAN İL Millî Eğitim M¼d¼rl¼đ¼

Uygulama Yapılacak Birim: İL Millî Eğitim M¼d¼rl¼đ¼

Uygulama Yapılacak İl: ERZİNCAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olma Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma Görüşme Soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.06.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.06.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahh¼t etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ERZİNCAN İL Millî Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) mod¼lde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK-2.: Görüşme Soruları

1. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen olmaya ilişkin algıları nasıldır?
2. İlkokulda İngilizce öğretmeni olma kararını verirken neler etkili olmuştur?
3. İlkokulda İngilizce öğretmeni olmanın sizin için anlamı nedir?
4. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak mesleğinizin geleceği hakkında ne gibi düşünceleriniz var? Bu mesleği gelecekte nasıl görüyorsunuz?
5. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ilgili deneyimleri bu meslekle ilgili algılarını nasıl etkilemektedir?
6. İlkokulda İngilizce öğretmeni olmamanın kolay ve zor yanları nelerdir?
7. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? Bu zorlukları nasıl aşmayı başardınız?
8. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yaparken en fazla tatmin olduğunuz anlar nelerdir?
9. Tüm bu deneyimleriniz İlkokulda İngilizce öğretmeni olma konusunda algılarını nasıl etkilemektedir?
10. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin deneyimleri onların mesleki gelişiminin nasıl etkilemektedir?
11. İlkokulda İngilizce öğretmeni olmanın sizin mesleki gelişiminiz üzerindeki etkileri neler olmuştur?
12. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri mesleki gelişimleri için öneri ve beklentileri nelerdir?
13. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak kazandığınız deneyimler ve gözlemlerinize dayalı olarak bu alandaki İngilizce öğretmenlerine mesleki gelişimleri için önerileriniz nelerdir?
14. İlkokulda İngilizce öğretmeni olarak deneyimlediğiniz/gözlemlediğiniz sorunların çözümü için önerileriniz ve beklentileriniz nelerdir?

EK-3.: Etik Kurul Onayı

KARAR 18/10

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığının 15.04.2025 tarih ve 443037 sayılı yazısı ile Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı 227706012 numaralı öğrencisi **Rümeysa GÜLER**'e ait tez konusu öneri formu görüşüldü.

Tez konusu önerisinin aşağıdaki şekliyle kabul edilmesine oy birliği ile karar verildi.

Öğrenci No	Adı Soyadı	Danışman	Tez Konusu
227706012	Rümeysa GÜLER	Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR	"İlkokulda İngilizce Öğretmeni Olma Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma"

Adres : Erzurum İhsanî Yâkara Cev. Rakırlıqış 24000/Erzurum
Telefon : 0 (446) 223 29 80 Dışarı: 42379
E-mail : sebe_izmir@erzurum.edu.tr Bilgi için : M. ERTANIR

Web : www.eryu.edu.tr
Faks : 0 (446) 223 29 81
KEP : erzurum@trn2.kap.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Rumeysa GÜLER	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Uludağ Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	