



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tuğba GÜNEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

İLKÖĞRETİM 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tuğba Güneş

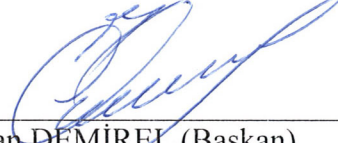
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2009

KABUL VE ONAY

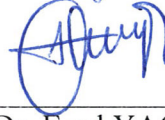
Tuğba GÜNEŞ tarafından hazırlanan " İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 11.06.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



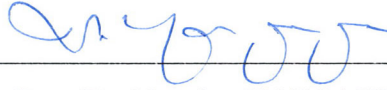
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Başkan)



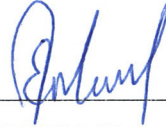
Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL



Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR



Dr. Eda GÜRLEN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

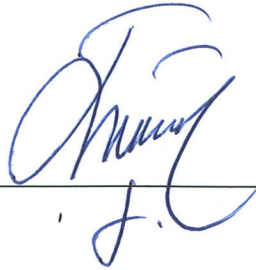
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.06.2009

Tuğba GÜNEŞ



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın oluşturulmasında çalışma süresi boyunca bilgi ve deneyimleri ile benden yardımını esirgemeyen, sabır ve sevgiyle her konuda desteğini hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Eda Gürlen'e;

Yardım istediğim hiçbir zaman beni geri çevirmeyen, bilgi, birikim ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan, kıymetli zamanlarını benden esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Özcan Demirel ve Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na;

Çalışmam süresince değerli eleştirileri ve deneyimleriyle benden katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı ve Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel'e;

Çalışmamın savunma sınavındaki değerli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır'a;

Verilerin çözümlenmesinde bilgi ve desteğini benden esirgemeyen değerli hocam Dr. Nuri Doğan ve sevgili arkadaşım Bilge Uzun'a;

Araştırmam süresinde bana her konuda moral veren, destek, ilgi ve sevgisini benden esirgemeyen sevgili annem Fatma Güneş, sevgili babam Ramazan Güneş ve canım kardeşim Sirac Güneş'e;

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan, anket uygulamalarında benimle tüm ilçelere sabırla defalarca gelen, vazgeçmeme asla izin vermeyen, sevgi, ilgi ve hoşgörüsüyle araştırmama ve hayatıma ışık tutan değerli ve sevgili Hüseyin Cihan'a;

Elinden gelen hiçbir yardımı benden esirgemeyen, benimle kitaplarını paylaşan, ilgi ve sevgisini her zaman hissettiğim değerli ve sevgili dostum Aynur Coşaner'e;

sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

GÜNEŞ, Tuğba. *İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.

Bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerinde gerçekleştirilmiştir ve araştırmanın çalışma evrenini bu ilçelerde görev yapan 288 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Ankara ilinin üst, orta ve alt grup olarak değerlendirilen ilçelerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle, Çankaya, Sincan, Çubuk, Mamak ve Ayaş ilçelerinden benzer sayıda seçilen 9 öğretmene ise görüşme formu uygulanmıştır.

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

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

Hedef ifadeleri öğretmenler tarafından anlaşılır ve öğrencilerin yaş grubuna gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulunmuştur.

İçeriğin hedeflerle tutarlı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu belirlenmiştir.

Programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinden en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretim programı, Erken yaşta dil öğrenenler.

ABSTRACT

GÜNEŞ, Tuğba. *Teachers' Opinions on the English Language Curriculum of the 5th Grade of Primary Education*, Master's Thesis, Ankara, 2009.

The purpose of this research is to determine teachers' opinions on the English language curriculum of the 5th grade of primary education. The research has been conducted in Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan and Mamak, the counties of Ankara, during the academic years of 2008-2009 and the sample consists of 288 teachers working in these counties. The interview form has been implemented to 9 teachers chosen from the upper, middle and low class counties of Ankara, which are Çankaya, Sincan, Çubuk, Mamak and Ayaş, using convenience sampling.

Since the purpose of the study is to reveal the present situation, descriptive method has been used. The data of the research have been collected via a survey and interview form, developed by the researcher. The data collected via the survey have been analyzed using SPSS software, while the data collected via the interview form have been analyzed using descriptive analysis, which is suitable for qualitative studies.

The results of the research show that;

The statements of aims have been found understandable by teachers and also suitable for the development and learning characteristics of the age group of students.

The syllabus has been found consistent with the aims of the curriculum, the teachers have found the units interesting for the students and the units have been written generally from simple to complex, concrete to abstract and easy to difficult. The teaching and learning activities make it possible for students to attend the class actively and learn effectively, and they can make the students gain the skill of studying independently. The materials are suitable for the development and learning characteristics of the age group of students.

The curriculum recommends measurement and assessment techniques and methods that are consistent with the aims. The teachers mostly use the self assessment and peer assessment among other alternative assessment types.

Key words: Foreign language teaching, English curriculum, Young learners of a foreign language.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY
BİLDİRİM
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	1
1.1 Eğitimde Program Geliştirme	2
1.2 Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi	8
1.2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme	8
1.2.2 Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi	13
1.3 Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi	20
1.4 İlköğretim İngilizce Öğretim Programları	25
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	31
3. PROBLEM CÜMLESİ	32
3.1 Alt Problemler	32
4. SAYILTILAR	33
5. SINIRLILIKLAR	33
6. TANIMLAR.....	33
7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
7.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	34
7.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM II	42
YÖNTEM.....	42
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	42
2. ÇALIŞMA EVRENİ	42
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ	44
4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	45
5. VERİLERİN ANALİZİ	46

BÖLÜM III	47
BULGULAR VE YORUM	47
1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	47
1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	47
1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum	66
2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
2.1.1 Dört Temel Beceri.....	66
2.1.2 Gelişim Düzeyine Uygunluk.....	67
2.1.3 Gerçekleştirilebilirlik	68
2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
2.2.1 İçeriğin Günlük Yaşamla Bağlantısı	69
2.2.2 İçeriğin Gelişim Düzeyine Uygunluğu	70
2.2.3 Etkinliklerin Uygulanabilirliği	71
2.2.4 Etkinliklerin Etkililiği	72
2.2.5 Araç-Gereçlerin Eksikliği	73
2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
2.3.1 Ölçme Değerlendirme Teknik ve Yöntemlerinde Örnek Eksikliği.....	74
2.3.2 Dört Temel Becerinin Ölçülememesi.....	77
BÖLÜM IV	79
SONUÇ VE ÖNERİLER	79
1. SONUÇLAR	79
1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	79
1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	80
1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	81
2. ÖNERİLER.....	82
2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	82
2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA	85
EKLER	92
EK 1: Anket Formu	92
EK 2: Görüşme Formu	95
EK 3: Ön Görüşme Formu	97
EK 4: Ankara İli İlçelerinde Branşlara Göre Öğretmen Sayıları	99

EK 5: Ankara İl İlçe Sınıfları ve Puan Çizelgesi	102
EK 6: İzin Yazıları	103
ÖZGEÇMİŞ	106

ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1: 1997 Tarihli Program 5. Sınıf 1. Ünite	27
Tablo 2:2006 Tarihli Program 5. Sınıf 1. Ünite	29
Tablo 3:10-12 Yaş Grubunun Özellikleri	30
Tablo 4:Ankara'da İlçelere Göre İngilizce Öğretmeni Sayıları	43
Tablo 5: Programın Dört Temel Beceriye İlişkin Hedeflerine Yönelik Görüşler.....	47
Tablo 6:Programın İçerik ve Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler	54
Tablo 7:Programın Sınama Durumların Sürecine İlişkin Görüşler	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

Hızla değişen zaman ve koşullar, insanları her zaman yeni arayışlara sürüklemektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, küreselleşen dünya ve baş döndürücü bir hızla gelişen bilim alanında sürekli yeni buluşlar yapılması, yaşanan hızlı değişimin en güzel göstergelerinden biridir. İnsan düşünen, öğrenen, gelişen ve yaşadığı ortama uyum sağlayan bir varlık olduğu için hiçbir konuda değişimin gerisinde kalmak istememektedir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de değişim ve yenilik kaçınılmazdır. Öyle ki, diğer alanlarla kıyaslandığında, eğitim alanında yapılan reformlar geleceğimiz üzerinde en büyük etkiye sahip olanlardır.

Demirel (2006a), gençlere sağlanan eğitim olanaklarının, toplumun niteliğini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Program geliştirme uzmanlarının hazırladıkları eğitim programlarının öğrencilerin toplumsallaşma ve şekillenmelerinde önemli bir rol oynadığını, diğer bir anlatımla eğitim programının bir toplumu yansıttığı ya da toplumun şekillenmesine yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Demirel (2006a), bu nedenle okul ve eğitimcilerin toplumun ya aynası ya da değişim aracı olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Verilen eğitim gerçekten de toplumların şekillenmesinde ve ne tür bireyler yetişeceğinin, bireylere okulda neler öğretileceğinin belirlenmesinde büyük öneme sahiptir. Ertürk (1972), eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme yaratma süreci olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2007), eğitim yoluyla

istendik öğrenmelerin gerçekleşmesinin, öğretimin bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi ve uygulanmasıyla mümkün olduğunu; bireyin gelişim ve öğrenme doğasına aykırı bir öğretimin sonucunda istendik davranış değişmesi oluşturmanın, dolayısıyla da eğitimin etkili ve verimli olmasını beklemenin olası olmadığını belirtmektedir.

Demirel (2006b), eğitimi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretimi ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci olarak ifade etmektedir.

Varış (1971), eğitimin tanımını dört noktada toplamaktadır. Buna göre;

- Eğitim hayata hazırlık değil fakat hayatın kendisidir,
- Eğitim gelişmedir,
- Eğitim birikmiş yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumdur,
- Eğitim sosyal bir süreçtir.

Eğitime yönelik yapılan bu tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi eğitim, bireye pek çok yönden etki eden ve her boyutuyla ciddiye alınması gereken bir süreçtir. Buradan sonra, eğitimde program geliştirme sürecinde hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlere yer verilebilir.

1.1. Eğitimde Program Geliştirme

Bireylere verilecek eğitim geliştirilecek olan programla mümkün olduğundan, eğitim programının tanımını vermek doğru olacaktır. Demirel (1998), eğitim programını, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Varış (1971) ise program geliştirmeyi gerek okul ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun metot, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü olarak tanımlamaktadır.

Varış (1971), böyle bir tanımın amaçlar, muhteva ve faaliyetler, metot-teknik araçlarla değerlendirmenin dinamik ilişkilerini göz önünde bulunduran bir eğitim programı kavramını, ders konularının düzgün bir listesiyle ders kitaplarının izlenmesinden meydana gelen kısır bir süreçten kesinlikle ayırmakta olduğunu ifade etmektedir.

Demirel (2006a), bir programın temel öğelerini, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak ifade etmiştir. Söz konusu öğelerden hedefler, bazı kaynaklarda amaçlar veya kazanımlar; içerik, kapsam veya muhteva; öğrenme yaşantıları, öğretme durumları veya öğretme-öğrenme süreci; değerlendirme ise sınama durumları olarak ifade edilebilmektedir. Aşağıda eğitim programının temel öğelerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Hedef, yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Ertürk, 1986). Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar, vb. olabilir ve hedef boyutu ile ilgili hazırlık yapılırken “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranır (Demirel, 2006).

Gronland (1981)’e göre, hedefler öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmeli, öğrenme sürecine değil öğrenme ürününe dönük olmalı, öğrenme ürününe gösterecek nitelikte olmalı, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalı, tek tip öğrenme ürünü ifade etmeli ve öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir (Akt: Demirel, 2006a).

Varış (1996), amaçların (hedeflerin), gerek bireyin gerekse toplumun gelişimine katkıda bulunduğunu ve eğitimde bazı koşulları karşılaması gerektiğini öne sürmektedir. Bu koşullar şöyledir:

- Toplumun şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır.
- Demokratik ideallere uymalıdır.
- Kendi içinde çelişki halinde bulunmamalıdır.
- İstenen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmelidir.

- Amaçlar gerçekleştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Program, öğrencileri toplumda geleceğin yetişkinleri olarak yerlerini almalarına yardım edecek ve bireysel olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım eden bir araçtır. Hedefler programın var oluşunun nedenidir ve onların ulaşılmasına yönelik düşünceler programların planlanması ve uygulanmasında her bir basamağa rehberlik etmektedir. Eğer programın bütün öğeleri (içerik, yöntem, süreç ve değerlendirme araçları) iyi seçilirse, programın bütün amaçlarına ulaşılabilir. Bu durum, öğrencilerin hem şu an hem de gelecekte okul içi-dışı yaşamlarında kullanabilecekleri yetenekleri işletebilmelerine yönelik olarak programların ve öğretimin geliştirilmesini içerir. Bu nedenle hedeflerin anlaşılması, yaşama uygulanması ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Güven, 2007).

Varış (1971), program geliştirme süreçlerinde ikinci önemli aşamanın muhteva (içerik) seçimi olduğunu ve bunun eğitim programında eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olduğunu belirtmiştir. İçerik seçilirken sorulan soru “Ne öğretelim?”dir.

Erden (1998), programın kapsam (içerik) boyutu değerlendirilirken sorulması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

- Kapsam hedeflerle tutarlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Varış (1996), eğitim programlarıyla uğraşanların içeriği seçerken aşağıdaki ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

- Toplumsal fayda,
- Bireysel fayda,

- Öğrenme ve öğretim,
- İçeriğin bilgi yapısında işgal ettiği yer.

İçeriğin düzenlenmesinde temel ölçütlerden birinin “öğrenme” olduğu ortaya çıkmaktadır. İçerik öyle örgütlenmelidir ki, öğrenci kısa zamanda öğrenmelidir. Diğer bir ölçüt ise faydadır. İçerik, bireyin yaşamına dönük olmalı, onun problem çözme becerisini geliştirmelidir. Bunun için öncelikle disiplinlerin, ayrıntılarına inilmeden genel bir görünümü ve işlevi verilmelidir (Demirel, 2006a). Kapsam (içerik) seçiminde, kapsamın hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu da önem taşımaktadır. Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynamaktadır (Erden, 1998).

Demirel (2006a), içerik yapısının ancak birey tarafından öğrenildiğinde anlam kazandığını ifade etmekte ve şöyle devam etmektedir; “Örneğin, ilk çocukluk evresinde olaylar ve objeler, bunlarla yapılan eylemlerle ilişkili olarak tanımlanır. Bu evrede çocuk, nesnelere doğrudan ilişki kurar ve nesnelere anlamları, çocukların onlarla ne yaptığını göre değişir. Çocuklar sözcükleri de onlara ilişkin eylemlerle tanımlar. Bu nedenle en anlaşılabilir mesajlar sözsüz olanlardır. Bu düzeyde, düzenlenecek içeriğin somut yaşantılara dayalı olması, bireyin öğrenme özelliğiyle içeriğin örtüşmesini sağlayacaktır.”

Programın üçüncü boyutunu eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) oluşturmaktadır. Eğitim durumları, belli bir zaman süresi içinde bireyi etkimle gücünde olan dış şartlardır (Ertürk, 1984). Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi eğitim durumlarında ele alınmaktadır (Demirel, 2006a). Öğrenme bu boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyut, MEB öğretim programlarında öğretme-öğrenme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işleyişi gibi ifadelerle geçmektedir (Demirel, 2006b). Eğitim durumu öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı, diğer bir deyişle, onun eğitildiği süreç olarak tanımlanır ve bu süreç, öğrenci açısından dile getirildiğinde "öğrenme durumu"; öğretmen açısından dile getirildiğinde "öğretme durumu" olmaktadır (Sözer, 2007).

Erden (1998), eğitim durumlarını, öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi olarak ifade etmekte ve bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlandığını belirtmektedir. Örnek öğretim materyallerini ders kitapları, video, kaset-çalar, okuma kitapları, resimler, çalışma kağıtları, çalışma kitapları, gerçek materyaller (gazete ve dergiden alınma), kuklalar, maskeler, vb. oluşturmaktadır (Birdal, 2008).

Bir öğretme durumu, öğretilmesi düşünülen kritik davranışları öğrenecek öğrencilerin çoğunluğunun bu davranışların öğrenilmesi ile ilgili ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmeli, geriye kalan öğrencilerin bu kritik davranışları öğrenmelerini sağlayabilecek seçeneklere de yer ve imkan tanınmalıdır. Bir öğretme durumu, hedef alınan kritik davranışların öğretilmesi ile ilgili olarak bu koşulları karşıladığı ölçüde öğrencilere uygun bir öğretme durumudur (Özçelik, 1998).

Sözer (2007), öğretme durumlarının saptanmasında (oluşturulmasında) şu özelliklere dikkat edilmesinde yarar olduğunu belirtmektedir:

- Öğretme durumları, saptanmış olan amaçlarla tutarlı olmalıdır.
- Öğretme durumları, öğrencilerin koşul ve düzeylerine uygun olmalı, eğitim gereksinimlerini karşılayabilmelidir.
- Öğretme durumları, olabildiğince, çok sayıda davranışın gerçekleştirilmesine olanak sağlamalı, istenmedik davranışların gerçekleştirilmesine fırsat vermemelidir.
- Öğretme durumları, önceki ve sonraki öğretme durumları arasında köprü görevi görmeli, diğer öğretme durumları ile işbirliği içerisinde olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme, program geliştirmenin son boyutunu oluşturmaktadır. İyi geliştirilmiş bir program güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir. Bu değerlendirme öğeleri programın hedeflerine göre belirlenir ve içerikle, öğretim yöntemleriyle, öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilir ve beklenen sonuçlara ilişkin gelişme düzeyi değerlendirme yoluyla belirlenir (Güven, 2007). Bu boyutta en önemli ölçüt, öğretim programlarında yer alan her hedef ve davranışın en az çoktan seçmeli bir

test maddesi ya da soru ile sınanmasıdır. Bu kurala olabildiğince uygun hareket etmek gerekir. Böylece öğrenciye kazandırılması planlanan her davranışın ölçülmesi sağlanmış olacaktır (Demirel, 2006b). Ölçme-değerlendirme boyutu sonucu edinilen bulgular, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlerin ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlamaktadır (Erden, 1998).

Demirel (2006a), sınama durumlarının düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususları özetle şöyle ifade etmektedir: Önce belirtke tablosu düzenlenmeli, sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların niteliklerine ve davranışın düzeyine göre belirlenmeli, hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır, yoklanacak davranışla ilgili olmalıdır. Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalı; bilenle bilmeyeni ayırmalı, sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmelidir. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalı, kolay sorular başa, sona ve ortaya dağıtılmalı, benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalıdır. Sorunun yanıtlanması için yeterli zaman verilmeli, sınav ortamı davranışın gerektirdiği koşullara göre düzenlenmeli, sınav ve davranış için gerekli her tür araç ve gereç bulundurulmalıdır.

Birdal (2007), değerlendirmede dikkat edilmesi gereken en önemli hususun değerlendirmeyi en sonda değil, sürecin eleştirisini yapıp doğru işleyip işlemediğini görmek için öğrenme-öğretme sürecine yaymak olduğunu ifade etmektedir.

Varış (2007), ülkemizde Milli Eğitim Politikasının merkezde oluşturulduğunu, merkezde oluşturulan eğitim politikasının eğitim programları yolu ile uygulamaya dönüştürüldüğünü ifade etmektedir. Buna göre Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin her yanına yayılması ve gerçekleştirilmesinde programların köprü rolü oynadığını ifade etmektedir.

Yeni bilgi alanlarının hızlı gelişimi ve belli çalışma alanlarındaki güçlü bilgi artışı, her çeşitten temel bilginin ilk aşamalarda programa dahil edilmesini gerekli kılmakta, ancak herhangi bir eğitim kurumunda dersler için sadece kısıtlı zaman verilebilmektedir. Program şu anki ve gelecekteki ihtiyaçlar ışığı altında hazırlanmalıdır. Sadece

geleneksel kabul artık bir konunun programa dahil edilmesi için yeterli değildir (Rivers, 1981).

İdeal bir dünyada, herkes tarafından açıkça anlaşılabilir ve paylaşılan ulusal değerler, amaçlardan çıktılara kadar, net adımlarla eğitim sistemi kapsamında ahenkli bir doku oluşturacaktır. Bu ahenk, amaçlardan eğitim yapısına (zorunlu eğitimin süresi, bölümler ve okul tipleri), öğrenenlerin kurumsal organizasyonundan (yaş, genel yetenek veya program seçimi), öğretmenlerin seçim ve dağılımına (uzmanlar veya stajyerler; her sınıfa bir öğretmen verilmesi veya takım halinde öğretme) ve zamana kadar uzayacaktır. Programın, amaçlar ve yapıyla uyumlu olması ve uygun öğretme stilleri ve materyalleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Son olarak sınav durumlarının metodu ve sıklığı da, tüm öğrenenlerin eğitim amaçlarını ve ulusal değerleri ne kadar kazandıklarını gösterir nitelikte hazırlanmalıdır (Moon ve Murphy, 2001).

Buraya kadar, eğitimin ve eğitim programının tanımı ile eğitim programının temel öğeleri olan hedefler (kazanımlar), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına değinilmiştir. Bu temel bilgileri takiben, yabancı dil öğretiminde program geliştirme ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi konularına değinilebilir.

1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Geliştirilen programların eğitim ve öğretimin kalitesini belirlediği düşünüldüğünde, her alanda olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde program geliştirme çalışmaları da son derece önemlidir. Aşağıda yabancı dil öğretiminde program geliştirme ve Türkiye’de yapılan yabancı dil öğretimi, yaşanan sorunlar ve bu alanda daha iyi bir öğretim sunulabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşler bulunmaktadır.

1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme

İkinci dil veya yabancı dil öğretimine genellikle çok dar bir açıdan bakılmakta, sadece öğretme işi olarak görülmektedir. Bu sebepten dolayı da yabancı dil öğretimine ilişkin

mevcut literatür çoğunlukla öğretme metotları veya öğretim materyallerinin tasarımı ve kullanımıyla ilgilidir. Öğrenciler öğrenemezlerse, bu durumdan sorumlu tutulanlar metot, materyaller veya öğretmen olmaktadır. Halbuki bir dil programının başarısı, sadece öğretme işinden çok daha fazlası olup, herhangi başarılı bir eğitim programında olduğu gibi, pek çok planlama, geliştirme ve uygulama dereceleri içermektedir (Yordanova, 2000).

Program geliştirmede hedef (aim/goal) ifadesi programın genel amaçlarını tanımlamakta, kazanım (objective) ifadesi ise hedeflerin daha belirgin ve somut tanımlaması olarak kullanılmaktadır. Hedef ifadelerinin amacı, program amaçlarının açık bir tanımını sağlamak, öğretmenler, öğrenenler ve materyal yazarları için rehber oluşturmak, öğretime bir odak noktası sağlamak ve öğrenmedeki önemli ve fark edilir değişiklikleri açıklamaktır. Kazanım bir programın ortaya çıkarmayı amaçladığı belli değişikliklerin ifadesi anlamına gelmekte ve hedefin değişik bileşenlerinin analizinden kaynaklanmaktadır. Kazanım, hedefin başarmayı amaçladıklarını öğrenmenin daha küçük birimlerine ilişkin ifade etmekte, öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine temel oluşturmakta ve öğrenmeyi gözlenebilir davranış veya performansa dayalı olarak açıklamaktadır. Kazanım kısaca öğrenme çıktısını ifade etmektedir (Richards, 2001).

Hedef, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için başarılması gerekenlere yönelik genel ifadelerdir. Örneğin bir grup Japon öğrenci Amerikan üniversitelerinde okumak için İngilizce öğretimi görüyorsa, hedeflerden biri bu öğrencilerin İngilizce dönem ödevi yazabilmelerine yönelik olabilir. Kazanım ise, hedefin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin hangi içerik veya becerileri edinmesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, dönem ödevini yazabilmek için öğrencilerin öncelikle gerekli kütüphane becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilerden biri, öğrencinin kütüphanede aradığı kitabı bulabilmesidir. Bunun için de öğrencinin kart kataloğundan aranan kitabı bulmak, raflarda kitabın yerini saptamak gibi alt becerilere sahip olması gerekmektedir. Kazanımların tanımlanması ve program hedeflerini gerçekleştirmek için gerekenleri düşünme süreci, öğrencilerin dil gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan bilgi ve becerilerin analizi, sentezi ve belirlenmesine öncülük edecektir (Brown, 1995).

Dil öğretimine yönelik sağlıklı kazanımlar, öğretilen konunun yapısını (örneğin dinleme, konuşma, okuma, yazma) anlamaya, temel, orta veya ileri düzeyde dil öğrenenlerin ulaşabilecekleri öğrenme seviyelerinin bilincinde olmaya ve dersin hedeflerini makul ve iyi yapılandırılmış birimler olarak tanımlama becerisine dayanmaktadır (Richards, 2001).

Yabancı dil öğretimine yönelik program geliştirmede bir diğer boyut içerik (syllabus) tir. İçerik, bir dersin içeriği veya işlenecek konulardır. İçerik, öğretilmesi gerekenler hakkında ve bu içeriğin nasıl seçilmesi ve hangi sırayı izlemesi gerektiğiyle ilgili bilgi vermektedir. Tamamlanmış bir içerik; yapılar, fonksiyonlar, konu başlıkları, beceriler ve görevler olmak üzere tüm öğeleri içermektedir (MEB, 2006a).

Amaç öğrencilerin dili doğru kullanabilme becerisini geliştirmek olduğu için, bütün içerik türleri her birinin güçlü yanları kullanılarak bir araya getirilebilmektedir. Bu şekilde geliştirilen içeriğe, karma içerik (mixed syllabus) denilebilir. Karma içerik, dilbilgisel-yapısal içerikten (dilbilgisel yapıları), durumsal içerikten (etkileşimin gerçekleştirildiği bağlam), konu-odaklı içerikten, fonksiyonel (iletişimsel) içerikten (kullanım/kavram + sentetik yapılar ve kullanım/fonksiyonlar), görev-odaklı içerikten (öğrencinin gerçek dünyaya ilişkin dil gereksinimleriyle ilişkili görevler) ve beceri-odaklı içerikten (dil veya öğrenim/akademik beceriler) öğeleri bir araya getirmektedir (MEB, 2006b). İçerik türlerinden ürün odaklı içerik (product-oriented syllabus), öğrencilerin öğretim sonunda kazanması gereken bilgi ve becerilere odaklanırken, süreç odaklı içerik (process-oriented syllabus) ise öğrencileri tüm etkinlik türlerine dahil ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeye, bir başka deyişle öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır (Nunan, 1994).

Yabancı dil öğretiminde program geliştirmenin eğitim durumları boyutunda, materyal geliştirme süreci dikkat çekmektedir. Pek çok yabancı dil programında öğretim materyalleri anahtar bir bileşendir. Öğretmen ister bir ders kitabı, ister kurumsal olarak geliştirilmiş materyaller veya kendi materyallerini kullansın, öğretim materyalleri öğrencilerin aldığı dil girdisinin ve sınıfta gerçekleşen dil çalışmalarının çoğuna temel oluşturmaktadır. Bugün tüm dünyada gerçekleşen dil öğretiminin büyük kısmı, kitaplar, çalışma kitapları, çalışma kağıtları veya okuma kitapları gibi yazılı materyaller; kaset,

dinleme materyalleri, video veya bilgisayara dayalı kaynaklar gibi yazılı olmayan materyaller; hem yazılı hem yazılı olmayan kaynakları bir araya getiren öğrencilerin kendi seçtikleri materyaller ve internet kaynaklarından oluşan materyaller ile yapılmaktadır. Bunlara ek olarak, otantik materyal olarak tanımlanan, öğretim amaçlı geliştirilmemiş magazinler, gazeteler ve TV materyalleri de yabancı dil programlarında rol oynayabilmektedir (Richards, 2001).

İyi geliştirilmiş yabancı dil öğretim materyalleri etkili olmalı, öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamalı, öğrencilerin öğretilenleri ilgili ve yararlı olarak algılamalarını sağlamalı, öğrencilere dilin gerçek kullanımını göstermeli ve hedef dili iletişim amacıyla kullanma fırsatı sunmalı, öğrencilerin değişik öğrenme stilleri olduğunu dikkate almalı, öğrencilerin zihinsel, estetik ve duygusal olarak dahil olmalarını cesaretlendirerek öğrenme potansiyelini geliştirmeli ve böylece beynin hem sağ ve hem de sol yarı kürelerini uyarmalı, çok fazla kontrollü çalışmaya dayanmamalı ve geri bildirim olarak vermelidir (Tomlinson, 1998).

Yabancı dil öğretimine yönelik eğitim durumları boyutunda, sınıf içinde sık kullanılan yabancı dil öğretim tekniklerinden bahsetmek yararlı olabilir. Yöntem, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme, planlama; teknik ise bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur (Demirel, 2008). Yabancı dillerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan grupla öğretim tekniklerinden; beyin fırtınası (brain-storming), bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Bir diğer teknik olan gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Soru-cevap, sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan bir teknik olup, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılabilir. Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmekte, bu teknik dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Benzetim ya da simülasyon, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleştirmiş gibi ele alıp

üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. İkili ve grup çalışmaları sınıftaki öğrencin sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmalardır. Bir diğer teknik olan altı şapka düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleşmesi için kullanılmaktadır ve bu teknikle öğrencilerin yeni fikirler üretmeleri ve yaratıcı düşünmenin yolları öğretilmeye çalışılmaktadır. Kavram haritaları tekniği, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. En son grupta öğretim tekniği olan eğitsel oyunlar ise, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel, 2008).

Yabancı dil öğretiminde program geliştirmenin son boyutu ölçme-değerlendirmedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme teknikleri şöyledir (Demirel, 2008):

- Yazılı sınavlar
 - A) Çeviri
 - B) Dikte
 - C) Yazılı Anlatım (Kompozisyon)
 - a) Güdümlü
 - b) Seçmeli
 - D) Kısa Cevaplı
 - a) Açık uçlu
 - b) Doldurmalı
 - E) Çoktan Seçmeli
- Sözlü Sınavlar

Demirel (1979), yabancı dil öğretiminde yazılı sınavlardan en çok kullanılanların kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler olduğunu belirtmektedir. (Akt: Demirel, 2008). Yazılı anlatıma ileri düzeylerde yer verilmekte, dikte daha çok öğretim aracı olarak kullanılmakta, buna karşın çeviri ilköğretim okullarında bir ölçme tekniği olarak kullanılmamaktadır (Demirel, 2008).

Özellikle erken yaşta dil öğrenen öğrencilere yönelik olarak, kalem kağıt sınavları uygun görünmemektedir çünkü çocuklar testlerden veya diğer tür sınavlardan hoşlanmamaktadır. Bundan dolayı, küçük yaştaki dil öğrencilerini değerlendirmede kullanılabilir ve alternatif olan bir yaklaşım portfolyo değerlendirmesidir. Standart sınavlardan farklı olarak, portfolyo değerlendirmesinde öğrencilerin hatırladıkları bilgiler değil, ürettikleri değerlendirilmektedir (MEB, 2006a). Portfolyo değerlendirmesi öğrenciyi motive edip, cesaretlendirmekte, öğrencinin süreç içerisinde göstermiş olduğu performansına yönelik örnekleri içermektedir. Bu değerlendirmenin bir başka yararı da, öğrencileri motive eden ve kendi gelişimlerinin farkında olmalarını sağlayan farklı öz değerlendirme biçimleri içermesidir (Fleming, 2007).

Dil Gelişim Dosyası, bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliliklerini ortaya koyan bir dokümandır. Bu dokümanın içinde dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi (biyografisi) ve dil dosyası yer almaktadır. Dil pasaportu, öğrencinin bildiği Avrupa dillerini, bu dillerin düzeylerini ve dildeki yeterlilik düzeylerini gösteren bir belgedir. Dil öğrenim geçmişi, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini, dil öğrenme amaçlarını, gelişimini ve dil öğrenme deneyimlerini içermektedir; bu bir bakıma öğrencinin dil özgeçmişinin yer aldığı bölümdür. Dil dosyası ise yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencinin yaptığı çalışmalardan örneklerin bulunduğu bölümdür (Demirel, 2008).

1.2.2. Türkiye’de Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi

Demirel (2006a), 20.yüzyılın başından bu yana eğitimin hedef ve önceliklerinde büyük bir değişim gözlenmekte olduğunu ve bu değişimlerin toplumdan topluma farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Çağa ayak uydurmak için Türkiye’de de son yıllarda hemen her kademedeki programlar değişime uğramaktadır.

Bunlardan en göze çarpanlar arasında kuşkusuz ilköğretim İngilizce öğretim programlarında yapılan değişiklikler bulunmaktadır. Aslında, bunun altında yatan nedenlerden birisi, İngilizce’nin artık bir dünya dili haline gelmesi ve Türkiye’nin diğer ülkelerle gittikçe artan ilişkileridir. Dünya küçüldükçe, yani küreselleşme dediğimiz kavram güçlendikçe ve ülkelerin ilişkileri geliştikçe, ortaya çıkan en önemli sorun ortak

bir dil konuşabilmektir. Ortak dilin ne olacağını belirleyen bazı kıstaslar vardır ki, bunların başında söz konusu dili anadili olarak konuşan toplumların dünya ekonomisi ve ticari ilişkilerdeki yeri gelmektedir. AB sürecinde hızla ilerlemekte olan ülkemiz için bu dil İngilizce olarak görülmektedir. İngilizce konuşabilmek uluslararası platformda sadece iş ilişkileri için değil yapılan bilimsel araştırmaların yurtdışında duyurulabilmesi, Avrupa’da yürütülen çalışmaların izlenebilmesi, haberleşme ve iletişim için de ülkemiz açısından büyük bir öneme sahip bulunmaktadır.

Uluslararası ilişkilerde İngilizce kullanılmaktadır, çünkü bir ‘lingua franca’ gereklidir. NATO, UNESCO, UN gibi kurumların varlığı bir iletişim dilini gerektirmektedir. Bilimsel, sanatsal ya da politik toplantılarda dünyanın her yerinden gelen katılımcıların ortak bir dil varlığının pratikliğine ihtiyaçları vardır. Son yıllarda özellikle Avrupa’da İngilizce yanında diğer diller de iletişim dili olarak kullanılmaya çalışılsa da İngilizce’nin tüm dünyada bir ‘lingua franca’-iletişim dili- olduğu gerçeği yadsınamaz. İşte bu durum, insanlarımızın ana dili kadar İngilizce’ye, hatta bir başka dile daha hakim olmasını gerekli kılmaktadır (İlhan, 2008). Kuramsal olarak herhangi bir yabancı dilin öğretimi yapılabilse de İngilizce, açık ara farkla en çok öğrenilen yabancı dildir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin %97’si İngilizce’yi ya zorunlu ya da seçmeli ikinci yabancı dil olarak öğrenmektedir (Demirel, 2008).

Yabancı dile olan yöneliş ve ilginin artmasıyla birlikte, Türkiye’deki eğitim sisteminde köklü birtakım değişiklikler yapılmış, yabancı dile olan ihtiyacın artışı eğitim programlarımıza yansımıştır. Tüm bunların sonucunda İngilizce öğretiminin ilköğretim 4. sınıfta başlaması, sınıflarda daha interaktif uygulamalar gerçekleştirilmesi, dilin uygulama kısmına biraz daha ağırlık verilmeye çalışılması öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmek için getirilmeye çalışılan yeniliklerden bazılarıdır.

Toplum için önemli olan her beceri ilköğretim öğretim programlarında verilmektedir. Uygulanan programlar hemen her ülkede okuma, matematik, sosyal bilgiler, fen, müzik ve beden eğitimi derslerine önem vermektedir. Bilgisayarların neredeyse tüm ilköğretim programlarında yer alması, teknoloji ve bilgi çağının değerlerini yansıtmaktadır. Ancak, dünya dilleri de ilköğretim öğretim programlarının önemli bir bölümünü oluşturana kadar, dil öğrenimi yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarını karşılamayacaktır (Curtain ve

Dahlberg, 2004). Modern dillerin ilköğretime dahil edilmesiyle dil öğrenimi ve uygulaması daha fazla zamana yayılabilmekte ve daha fazla dil içeriği öğrencilere verilebilmektedir. Ayrıca ilköğretim çağındaki çocuklar geç yaşta dil öğrenenlere göre dili daha etkili edinmelerini sağlayacak doğal özelliklere sahiptirler (Driscoll, 1999).

Uzun yıllardır yabancı dil öğretim içeriği öğretme-öğrenme sürecinin en önemli parçası olan öğrencinin göz ardı edilmesiyle sürdürülmüştür. Bu sistem/lerde temel alınan öğrenciye dilbilgisel yapıların verilmesi olmuş, öğrencinin ihtiyacını sağlamasında ona yardımcı olacak iletişimsel özellikler dikkate alınmamıştır. Öğretilecek dilsel öğeler; içeriğin, anlamın, öğrencinin ihtiyaçlarının geri plana atıldığı hatta planda yer almadığı bir sistem içerisinde dilbilgisel öğelere odaklanması ve bunların öğretiminin amaçlandığı bir plan içerisinde gerçekleştirilmiştir. Dahası, kullanılan metinlerin, diyalogların dili kitapsal dil olup günlük konuşma diliyle uzaktan yakından bir alakası bulunmamaktadır. Öğrencilerden dilbilgisel olarak mükemmel olmaları beklenmiş, yanlışlara, hatalara hoşgörülle bakılmamıştır (Birdal, 2008). Dilbilgisi amaç değil, araçtır; ancak, yüzyıllar boyu bu durum yanlış anlaşılmış ve dilin kendisi öğretileceği yere, dilbilgisi kuralları öğretilmiştir. Amaç araç durumuna gelmiş, dilin kurallarını bilen, ama öğrendiği dili konuşamayan, okuduğunu anlamayan insanlar yetiştirilmiştir. Gençlerin enerjileri, zamanları ve devletin milyarları boşa harcanmaktadır (Aydın, 2000). Okullardaki öğrenim ve öğretimin kalitesi ve etkililiğini geliştirmeye yönelik herhangi ciddi bir girişim, öğretmen ve öğrencilerin sınıflarda şu an ne yaptıklarını anlamayla başlamalıdır (Cooper ve McIntyre, 2001).

Demircan (1988), yıllarca dilbilgisi-çeviri yöntemine kaçılmasının, yabancı dil öğrenileceğine pek inanmayan yöneticilerin sınıfları olabildiğince kalabalık tutmakta bir sakınca görmediklerinden kaynaklandığını, bu durumun ise öğretmen açısından “öğretilemez”, öğrenci açısından ise “öğrenilemez” bir ortam yarattığını; böylece dersin yapılma zorunluluğu herkes için yerine getirilirken, öğretimin yetersizliğinin yalnızca öğreticiye yüklenmiş olduğunu belirtmektedir.

Dilbilgisi-çeviri tekniğinin en büyük kusuru, dili bir kurallar yığını olarak vurgulaması ile pratik tekniklerindeki sınırlılıktır ve bu durum, öğrenenin anadilinin etkisinden kurtulamamasına neden olmaktadır. Söz konusu tekniğin gerektirdiği ezberci yaklaşım

ve dil kavramlarının öğrenene verilmesi sırasındaki tutarsızlıklar, on dokuzuncu yüzyılda bu metodun yabancı dil öğreniminde güvenli, kolay ve pratik bir yol olduğu yönünde öne sürülen iddiayı geçersiz kılmaktadır (Stern, 1984).

Yabancı dil öğretimi programlarında görülen aksaklıkların başında yabancı-dili bir bölünmez bütün olarak varsaymak gelmekte, böylece yine bir bölünmez bütün olan öğrenci kitlesine yabancı dilin tümü öğretilmeye çalışıldığından, özellikle, sınırlı bir zaman süresi içinde böyle bir öğretim programı başarısızlığa uğramaktadır. Oysa ne öğrenciler tek bir türden, ne de yabancı dil bir tek alandan ve işlemden kurulu bir bütündür. Her çeşit yaşta, meslekte ve ilgide öğrenci olduğu gibi, bir dili de gündelik konuşmada veya genel bilgi alanında, dinleme, söyleme veya okuma, yazma yolu ile kullanmak mümkündür (Başkan,1969).

Dilbilgisi-çeviri yönteminin uygulandığı sınıflarda yıllarını harcayan öğrencilerin çoğu öğrendiği yabancı dili düzgün konuşamamaktadır. Öte yandan, bu yöntemden vazgeçerek İşitsel-Dilsel yönteme geçen sistemlerde de gene öğrenciler öğrendikleri belirli konularda papağan gibi belirli yanıtları verirken sınıf dışı dünyada beklenen iletişimi sürdürmekte dil yönünden yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, yeterli sayılabilecek yabancı dil bilgisine sahip olmalarına karşın bu bilginin nasıl kullanılacağını bilmemektedirler. Onlara bu bilgilerini iletişim amaçlı olarak nasıl kullanabilecekleri konusunda yardım etmek için doğrudan dil öğretim ve öğrenimine yönelik yeni yaklaşımlara gereksinim olduğu açıktır. Dil işlevsel olarak öğrenilmelidir ki öğrenciler ayrı biçimlerin ayrı anlamlar içerdiğini anlayarak kendilerini bilinçli bir biçimde öğrenmeye ve dili kullanmaya hazır hissedebilsinler (Tosun, 2006).

Demirel (2005), yabancı dil öğretimi konusunda kendisiyle yapılan bir röportajda, dil öğretiminde, gramer öğretimini temel alan anlayıştan vazgeçilip, daha çok öğrencilerin konuşup etkili bir şekilde yazılı iletişim kurabildikleri bir uygulamaya geçilmesi gerektiğini ifade ederek; dört temel beceriye önem verilmesi ve dilin kurallarını değil, kendisini öğretmekle işe başlamamız gerektiğini belirtmektedir.

Yabancı dil çalışanlarının karşılaştıkları güçlüklerden birisi, daha önce bildiklerini girgin bir biçimde hatırlayamamaksa, öte yandan, bundan çok daha büyük bir zorluk da, karşılaştıkları durumlarda söylenecek olan şeyleri daha önceden hiç bilmemiş olmaktır.

Sözelimi, derste çeşitli yön edatlarını ve sözcüklerini “sözde” öğrenmiş olan öğrenci, gerçek hayatta bir yabancı ile karşılaştığı zaman, en çok kullanması gereken sözcüklerin daha çok “dümdüz gidin, üç sokak öteden sola sapın, geçidin üstünden yürüyün” gibi şeyler olduğunu görmekte, ve yıllar yılı yabancı dil çalıştığı halde, bu gibi basit şeyleri söyleyebilmek için hazırlıklı olmadığını hayretle gözlemlemektedir. Bu da göstermektedir ki, öğrenilen yabancı dilin, zorunlu olarak, gerçek yaşantılara uydurulması gerekmektedir. Böyle yapılmayıp da kişiye yaşantı dışı öğretimde bulunmak, bir insana, araba kullanmayı kağıt üzerinde göstermeye benzemektedir (Başkan, 1969). Halbuki yabancı dil öğretimi ve öğreniminde gerçek başarı, dil öğrenenler sınıf içinde ve dışında hedef dili kullanarak gerçekten iletişim kurabildiklerinde sağlanmış olmaktadır (Davies ve Pearse, 2002).

Dil öğretiminde yaşanan aksaklıkların en büyük nedenlerinden birisi de, program hedeflerinin ve uygulama biçiminin öğretmenler tarafından iyi anlaşılabilmesi veya programlarda belirtilen hedeflerin gerçek yaşamla örtüşmemesidir. Güven (2007), programı uygulayanlar olan öğretmenlerin yapması gerekenleri, programın anahtar kelimelerini belirleyip ana hatlarıyla vermek, öğretimi planlarken bireysel gelişimin gereksinimlerini karşılayacak etkinliklere yer vermek, başarıları hem formal hem de informal olarak değerlendirmek, program konusunda eleştirilere kulak vermek, destekleyici yayınları izlemek, öğretimin sürüp giden ve aktif ilerleyen bir süreç olduğunu göz önünde bulundurmak olarak özetlemektedir.

Çelebi (2006), dil öğretiminde yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dilin yaşanılarak öğrenilen bir beceri olduğu unutulmamalı, izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.
- Oluşturulan öğrenme yaşantıları yaşama ve öğrenci özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dil öğrenmenin iki yönlü (anlama ve anlatım) olduğu unutulmamalı ve bu becerilere derslerde yeterince yer verilmeli, “programın yetişmesi gerekir” kaygısı taşınmamalıdır.
- Öğrenciyi öğretilen dilde daha fazla meşgul etmek için okul dışı etkinliklere yer verilmelidir.

- Ders izlenceleri hazırlanırken uyaran sayısını fazla tutmaya, pekiştiricileri artırmaya özen gösterilmelidir.
- Amaca uygun ölçme araçları hazırlamalı ve özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmamalıdır.
- Dil öğreticilerinin derse girmeden önce mutlaka ve mutlaka planlı olarak gitmesi gerekmektedir.

Günümüzde bir veya birkaç yabancı dil bilmek hayatın çeşitli alanlarında neredeyse olmazsa olmaz kuralı haline gelmiş durumdadır ve dünyanın her tarafında milyonlarca insan bir yabancı dil öğrenmek uğruna çok büyük oranda maddi güç, enerji ve vakit harcamaktadır. Yabancı dil öğrenmek uğruna gösterilen bu büyük çabaya rağmen, büyük oranda, alınan netice tatmin edici olmaktan uzak olup, harcanan çaba, enerji ve zaman boşa gitmekte, bunda da pek tabii ki, en başta kullanılan öğretim metodunun hatalı veya eksik olması gibi birçok sebep bulunmaktadır (Bikçentayev, 2007). Ülkemizde dil eğitimi sınıf ortamında, günlük deneyimlerden uzak, öğretmen merkezli olduğu için öğrencilerin öğrendikleri dili yaşayarak, kullanarak pekiştirmeleri mümkün olmamakta ve dil öğretiminde istenen başarı sağlanamamaktadır. Dil öğrenimi, öğretmenden çok öğrenenin kişisel deneyimlerine dayandığından, öğretmen merkezli eğitim sisteminde öğrenciler çok fazla aktif olamamakta ve etkili bir öğretim sağlanamamaktadır (Tanış, 2007).

Öğretim metotlarında yeniliğe gidilmesi konusunda büyük güçlük yaşanmakta, öğretmenler genelde eski modellere dayanan ders işleme stillerini benimsemektedirler. Dil öğretiminin kavramsallaştırılması, uzun, etkileyici fakat oldukça zorlu bir tarihe sahiptir. Bir yüz yılı aşkın zamandır, dil eğitimcileri dikkatlerini neredeyse tamamen öğretme stiline vererek dil eğitimine yönelik sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Dilin ne şekilde öğretilmesi gerektiğine ilişkin soru bundan bile uzun süredir tartışılıyor olmasına karşın, öğretme stili konusunda bir adım olarak teori geliştirme özellikle son yüzyıldır evrim geçirmiştir (Stern, 1984). Ancak yine de öğretim metotlarının eksik olması sorunu tam olarak çözülememiştir.

Dil öğretiminin yıllarca sadece dilbilgisi öğretimi şeklinde yapılması, bugün hala dili günlük hayatta konuşamayan bireyler yetişmesinde kuşkusuz büyük bir etkiye sahiptir.

Ancak bir başka sorun da, yabancı dil dersine ayrılan haftalık ders saatlerinin yetersizliği olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan 1991 tarihli Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu'nda da bu konu gündeme gelmiştir. Rapora göre, yabancı dil öğretiminin süresi ile başarısı arasında kesin bir doğru orantı bulunmaktadır. Bilimsel bulgulara göre bir ders yılında 250 saat yabancı dil öğretilmesinin normal şartlarda ortanın altında, 250 saatten 500-600 saate yaklaşan sürelerin orta düzeyde, 1000 saat civarında sürenin ise iyi derecede yabancı dil öğrenimini mümkün kıldığı belirtilmektedir (MEB, 1991). Buna göre şu anda bir ilköğretim birinci kademe ders yılında yabancı dile ayrılan sürenin yaklaşık 150 saat olmasının da dil öğretiminin etkililiğine karşı bir engel yarattığı söylenebilir.

Sözer (1974), yabancı dil öğretimindeki etkisizliğin nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Kalabalık sınıflar
- Başarıya götürecek daha yeni ve iyi yöntemlerin bulunamaması
- İzlenen ders kitaplarının eski ve yetersiz olması
- Eğitim ve öğretim programlarının yetersizliği
- Haftalık ders saatlerinin azlığı

Yabancı dil öğretimi, öğrencilere sadece dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri öğretmek, daha doğrusu ezberletmek değil, dili günlük hayatta kullanabilecek düzeyde öğretmek, öğrencilere pratik kazandırmaktır. Bunun için de duyduğunu anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Oğuz (1999), eğitim sistemimizde araç gerecin yetersizliğinin dinleme, ders saatlerinin yetersizliğinin ise konuşma becerisini kazanma/kazandırma ihtimalini azaltmakta olduğunu, derslerin büyük kısmının öğretmen merkezli gerçekleştiğini, bunun da yoğunlaşmanın okuma ve yazmada olmasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinin ortaklaşa düzenlendiği AB ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Çalıştayı'nda konuşan Çelik, Türkiye'de 4. sınıfta başlayan yabancı dil öğretiminin dilbilgisi ağırlıklı yapıldığını, artarak devam ettiğini ve çocuklarımızın gerçek manada dil öğrenemediklerini belirtmektedir (MEB, 2006c).

Ülkemizde ne yazık ki dil öğretimi öğretmen merkezli olduğundan ve yaşayan dil ortamı yaratılmadığından öğrencilerin öğrendikleri dili kullanarak pekiştirmeleri mümkün olmamaktadır. Öğretmen merkezli bir ortamda öğrenciler aktif olamamakta, kendi görev ve sorumluluklarının bilincine varamamakta, bağımsız ve etkili bir dil öğretim ortamı yaratılamamaktadır. Ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların teknolojik donanımdan yoksun ve kalabalık oluşu da dil öğretiminin etkililiğini engelleyen nedenler olarak sayılabilir.

Buraya kadar, yabancı dil öğretiminde program geliştirme ve Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar ve yabancı dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. İngilizce öğretimini ilk kez ilköğretim 4. sınıfta başlatan ve 1997 yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programı ile daha da önem kazanan erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlere yer verilebilir.

1.3. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

İlköğretim, geleceği teslim alacak ve yarınlarda ülkeyi şekillendirecek olan çocukların eğitim ve öğretime başlangıç noktasıdır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde öğrencilere ne verilirse, bu genellikle eğitim ve meslek hayatları boyunca onları takip etmektedir. Aynı şey öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutum için de geçerlidir. İlköğretim birinci kademe bir dersi ilgi çekici bulan ve seven bir öğrenci muhtemelen o dersi sevmeye üst kademelerde de devam edecektir. Bu yüzden ilköğretim ve ilköğretimde eğitim ve öğretimi hayata geçiren programlar büyük önem taşımaktadır. En son uygulamaya konan ilköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programında yabancı dil öğretimine dördüncü sınıfta başlanmakta, böylece dil öğretimine erken yaşta başlamanın faydalarından yararlanılmaya çalışılmaktadır.

Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu’nda (1991), gencin bir meslek veya beceriye daha erken yaşlarda yönlendirilmesini sağlayacak yeni düzenleme içinde yabancı dil öğrenimine ilköğretim 4. sınıfta başlanması gerektiği belirtilmektedir. Aynı raporda, ülkemizin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi’nce ve gelişmiş ülkelerde geliştirilen metotlarla yabancı dilin daha hızlı, pratiğe dönük ve renkli öğretilmesinin yollarının arandığı, bu yeni metotların, uygun ders kitabı ve araç-gereçlerin

hazırlanmasında çağdaş yaklaşımları yakından izleyen dinamik bir tutum alınması gerektiği ifade edilmektedir. Dil öğretimine 4. sınıfta başlanması gerektiğini belirten söz konusu rapordaki, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine ilişkin Koydemir (2001), bu dönemde çocuğunun özel gereksinimleri ve özelliklerinin bulunduğunu, yabancı dil öğrenmenin amaç dilin keşfi biçiminde algılandığını, oyun ve müzikle bağlantılı aktivitelere öğrenme sürecinde önemli bir yer verildiğini, konuşmak ile yapmanın her zaman bir ilişki içinde ve bütün olarak kabul edildiğini belirtmektedir.

Cihan (2001), ilköğretimin eğitim sistemi içinde belirleyici ve birikimlerin üst öğretim kademelerine aktarılmasını sağlayan güç verici bir niteliğe sahip olduğunu, başlangıç değil, eğitim sisteminin temeli konumunda bulunduğunu ve ilköğretimde meydana gelen bir sorunun bir anlamda eğitim sisteminin tüm kademelerinin, kısaca tüm ülkenin sorunu olduğunu ifade etmektedir. İlköğretimde öğrenmeyi güçlendirmek için öğrencilere öğrenme işinin faydalı olduğu hissettirilmeli, dersin veya etkinliğin amacı anlatılmalı, hayal dünyaları beslenmeli ve öğrenciler başarılı olabilecekleri konusunda yüreklendirilmelidir. Öğrenme işinin faydalı olduğunu ve başarabileceklerini hissetmek öğrencilerin motivasyonunu ve kendine güven duygularını güçlendirirken, hayal dünyalarının beslenmesi onları yaratıcı hale getirmekte ve meraklarını uyandırmaktadır (Hayes, 2008).

Dean (1999), ilköğretimde en iyi okulların başarmış olduğu bağımsız öğrenmeyi sağlamak için bir eğilim olduğunu, tüm sınıfa yönelik uygulanan öğretme tekniğinin öğrencileri öğretime bağımlı kıldığını, işbirliği içinde gerçekleştirilen grup çalışmalarının ise ilköğretim öğrencilerini bağımsız karar alabilme ve çalışmalarını planlama konusunda yüreklendirdiğini belirtmektedir.

İlköğretime yönelik bu görüşlerden sonra yabancı dil öğretimine ilköğretimin erken yıllarında başlamanın sağlayacağı faydalara ve erken yaştaki dil öğrencilerinin karakteristik özelliklerine yönelik görüşlerle devam edilebilir.

Yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamak,

- Bir çocuğun düşünsel gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir, zihinsel gelişimini zenginleştirir ve geliştirir.
- Öğrenciye düşünmede daha fazla bir esneklik, dile karşı daha büyük bir duyarlılık ve dinleme için daha gelişmiş bir kulak sağlar. Çocuğun kendi anadilini daha iyi anlamasına yardımcı olur.
- Çocuğa, aksi takdirde tanıma şansı olmayacak kişilerle iletişim kurma becerisi kazandırır.
- Başka kültürlere açılmaya ve diğer ülkelerden insanları anlamaya ve sevmeye yardımcı olur.
- Daha üst kademe eğitimde gerekli olacak dil gereklilikleri için öğrenciye bir başlangıç sağlar.
- Başka bir dil bilmenin gerçekten önemli bir artı olduğu pek çok iş olanağındaki iş imkanlarını artırır. (Center for Applied Linguistics, 2009)

Erken yaşta dil öğrenmenin Avrupa'da önem kazanmasıyla birlikte, Fransa gibi ülkeler ilköğretim yıllarında yabancı dil öğreniminin ne derece başarılı olabileceğini belirlemek adına deneyler yapmaya başlamıştır. Girard tarafından hazırladığı bir rapor (1974), Avrupa'daki çeşitli yabancı dil öğrenimi projelerine ilişkin detaylı bir açıklama sunmuştur. Bu rapor, her şeyden önce, dil öğretimi için en uygun ve en iyi koşulların oluşturulması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Girard (1974), 6 önemli koşula dikkat çekmiştir: uygun şekilde eğitim almış öğretmenlere sahip olma, yeterli zamanlı program çizelgesi, uygun metod, devamlılık ve ortaöğretimle bağlantı, uygun kaynakların temini ve bütünlüğü yönlendirme ve değerlendirme. Söz konusu raporlar erken yaşta yabancı dil öğrenimi konusunda aşağıdaki çıkarımlara ulaşmıştır:

- Çocukların sahip oldukları belli yeteneklerden yararlanılabilir.
- Teorik olarak öğretime başlamak için belli bir yaş yoktur. Genellikle 9 yaş tercih edilse de, başlama yaşı ülkeye ve dil durumuna göre değişkenlik gösterebilir.
- Erken yaşta yabancı dil öğrenimi, ilköğretimde öğretilen diğer şeylerle bütünleştirilmelidir.

- Temel düşünce, orta öğretimde alınacak eğitimi güçlendirmek için zemin hazırlamaktır.
- Öğretmenlerin dilbilimsel ve pedagojik becerileri en önemli unsurlardır. (Akt: Brewster, Ellis ve Girard; 2002)

İki dil bilen çocuklar gelişmiş sosyal becerilere de sahip olabilmektedirler. Sosyal etkileşim hayatlarımızın önemli bir kısmını oluşturmakta ve eğitimsel ve profesyonel anlamda toplum içindeki hayatın kalitesini etkilemektedir. Bir çocuk yeni bir dil ve kültür öğrendikçe, toplumun içine daha fazla dahil olmakta, ve hayatta ilerledikçe her alanda daha iyi iletişim kurma becerisine sahip olmaktadır. Çocuk geçmişe baktıkça ve İngilizce öğrenirken yaşadığı zorlukları hatırladıkça, dili kendisi kadar iyi konuşamayan insanların yaşadığı duyguları ve güçlükleri daha iyi anlayacaktır. Bu ortak nokta, iki dil bilen çocuğa kendini diğerleriyle olumlu biçimde kıyas edebilme hissini kazandıracaktır. Ayrıca iki dil bilen çocuklar bulunacakları çok-kültürlü ortamlarda genel olarak daha dengeli ve rahat davranmaktadırlar (Abrahamson, 2007).

Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlanmasının dil dışı davranışlar yönünden de çocuklar üzerinde olumlu etkileri vardır. İlkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre daha üstün özellikleri vardır. Erken yabancı dil öğrenme çocuğun tüm kişiliğinin gelişimine belirgin katkılarından dolayı birçok Avrupa ülkesinde ilkokuldan itibaren başlatılmaktadır. Bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir etkisi olan benlik tasarımı üzerinde yabancı dil öğrenmenin etkili olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Koydemir, 2001).

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

İleri yaşlarda yabancı dil öğrenimine başlandığında, öğrenilen söz konusu dil, ikinci dil olma durumundan kurtulamayacaktır. Birinci sıra ana dilde bulunacağına göre, yabancı

dil her zaman için, anadile karşı savaşmak zorunda kalacaktır. Sadece ‘dil’ olarak ele alınırsa, anadil ile yabancı dil arasındaki ayrılık, böylece sıra bakımından ortaya çıkmaktadır. Buna göre, bir insan anadilini de ‘yabancı’ bir dilmiş gibi öğrenmek zorundadır. Fakat insandaki dil yeteneği, anadili öğrenmek üzere ilk defa kullanılırken, karşıda ikinci bir ‘yarışmacı’ olmadığından, ilk dili öğrenmek, görelî olarak daha kolay olmaktadır. Oysa ikinci dilin öğrenilmesine başlandığı zaman, insandaki dil yeteneğinin büyük bir parçası, artık kullanılmış veya kapatılmış durumdadır. Bu bakımdan ikinci olan yabancı dilin, birinci ile iyiden iyiye savaşması ve onu yerinden oynatabilmesi için de çok daha fazla bir çaba harcaması gerekmektedir. Birinci olan anadil ne kadar ‘yerleşik’ bir nitelik kazanmışsa, ikinci olan yabancı-dilin bunu kımıldatması o kadar güçleşmektedir. Bu yüzden küçük çocukların yabancı dil öğrenmeleri çok daha kolay olduğu halde ve hatta çocuklar küçük yaştan başlayarak iki-dilli olabildikleri halde, büyüklerin yabancı-dili öğrenmeleri görelî olarak daha zorlaşmaktadır (Başkan, 1969).

Echevarria (1998)’a göre, erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin öğretmenleri bu öğrencilerin dilbilimsel ve diğer ihtiyaçlarını anlamaya çalışmalı, bu ihtiyaçlara yönelik etkili dersler hazırlamalı, uygun bir anlatım sağlamalı ve öğrencilerin öğretileni ne derecede anlamakta olduklarını değerlendirebilmelidir. Bütün bunların ötesinde, öğretmenler çocuk gelişimine yönelik derinlemesine bir birikime sahip olarak bunu uygun bir öğretim programına, çocukların ve ebeveynlerinin kültürel geçmişlerine olan hassasiyete ve olumlu ev-okul ilişkilerini geliştirme becerisine uygulayabilmelidir. (Akt: Coltrane, 2003).

Çalışmalar ve deneyimler çocukların ergenlik çağından önce yabancı dil öğrendiğinde telaffuzlarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Pek çok uzman bu beceriyi, çocuk ergenlik çağına girerken olgunlaşan beyinde ortaya çıkan psikolojik değişikliklere bağlamaktadır. Bir çocuğun dil öğrenmek için geçirdiği yıllar arttıkça, buna ilişkin yeteneği de artacaktır. Çocuğa kendi ifade edebileceği alternatif yollar ve farklı kültürler sunmak, bakış açılarını genişletmekte ve onlara pek çok insanla iletişim kurma fırsatını vermektedir. Çocuğun yaşı ne kadar küçükse, süreç hedefe o kadar yakın olacaktır. Çocuk, öğretmenin üstesinden geleceği daha az biyolojik, nörolojik, sosyal ve duygusal engelle sahiptir. Sonuç olarak, çocuklar yabancı dile daha az direnç göstererek daha iyi öğrenenler olmaktadır (MEB, 2006a).

Ergenleri dil öğreniminde olumsuz yönde etkileyen öz bilince karşılık, daha erken yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilerin yeni sorunlara daha istekli yaklaşımlarını sağlayan doğal bir eğilimleri bulunmaktadır (Driscoll, 1999). Tüm bunlar göstermektedir ki, çocukların 4. ve 5. sınıfta İngilizce öğretimi görmelerini hedefleyen ve 2006-2007’de ilk kez 4. sınıflarda, 2007-2008’de ise ilk kez 5. sınıflarda uygulamaya konan yeni İngilizce öğretim programları önceki programlara kıyasla önemli bir adım atmıştır. Ancak programların etkinliği ve amaçlara ulaşma düzeyi, yapılan araştırmalarla ortaya çıkacaktır.

Erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin bu inceleme ve görüşler ışığında, ilköğretim birinci kademedeki uygulanmakta olan yabancı dil programları, sahip oldukları özelliklere göre karşılaştırılarak incelenebilir.

1.4. İlköğretim İngilizce Öğretim Programları

Türkiye’de yabancı dil olarak en çok İngilizce’nin tercih edilmesinin 2. Dünya savaşından sonra olduğu görülmektedir. Bu şüphesiz sadece Türkiye’de gözlenen bir durum değil, tüm dünyada gözlenen bir durumdur. İngilizce bilim ve teknoloji dili olarak hızla yayılmakta, uluslararası ticarete İngilizce en çok kullanılan dil haline gelmekteydi. İngiltere’nin dünyanın çeşitli yerlerindeki sömürgeleri aracılığıyla 18. ve 19. yüzyıllarda İngilizce’yi dünyaya yayması ve ABD’nin 2. Dünya Savaşı sonrası süper güç haline gelmesi dünyada İngilizce’ye olan ilgiyi arttırdı. Türkiye’nin 2. Dünya Savaşı sonrasında ABD ile olan ilişkilerini arttırması, stratejik işbirliğine girmesi Türkiye’deki İngilizceye olan yönelişin hızlanmasına yardımcı oldu (Özbay, 2008). Bununla birlikte, yabancı dili daha etkin öğretmenin yollarının araştırılması, okul programlarının ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmesi 1968 yılında Türkiye’nin Avrupa Konseyi ile işbirliği sonucunda başlamıştır (Demirel, 2008).

Yabancı dili daha etkin öğretebilmek adına İngilizce öğretiminin ilköğretimde başlatılması T.T.K.B.’nin 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile yürürlüğe konan “İlköğretim Okulu Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı” adlı programla olmuştur. Söz konusu program yaklaşık on yıl sonra ikinci kez değiştirilmiş,

T.T.K.B.'nin 10.02.2006 tarih ve 14 sayılı kararıyla, "İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı'nın 2006-2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; 2008-2009 Öğretim Yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmasına başlanmıştır (MEB, 2006a).

İngilizce öğretimine ilköğretim 4. sınıfta başlanmasını sağlayan 1997 tarihli programın bazı özellikleri şöyledir (MEB, 1997):

- Yabancı dile ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin kullanacağı dil yapıları özellikle 4. sınıflar için düz anlatıma dayalı bir yaklaşımla ele alınmalıdır.
- Okulun mevcut imkanları çerçevesinde görsel-işitsel otantik dokümanlar kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin uğraşacağı dil etkinlikleri karşılıklı konuşmalar biçiminde yoğunluk kazanacak şekilde ele alınmalıdır.
- Yabancı dil dersi öğrenci merkezli olmalıdır.
- Başlangıç seviyesindeki başarıyı değerlendirme yazılı ve sözlü olarak öğrenme isteğinin azaltacak şekilde olmamalı ve mümkün olduğunca göze çarpmadan yapılmalıdır.
- Testler ve yazılı soruları İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bir başka deyişle, üç beceri kelime hazinesi (dinleme, yazma, okuma), dilbilgisi ve kültürlerarası anlama birlikte değerlendirilmelidir.
- Değerlendirmede yer verilebilecek konulardan bazıları şöyledir:
 - Dinlediğini, duyduğunu anlama testleri
 - Diyalog rollerini üstlenme
 - Sözlü olarak resim anlatma
 - Eşleştirme ve sözcük yerleştirme ödevleri
 - Dikteler-okuduğunu anlama ödevleri

1997 tarihli bu programda hedefler aşamalı olarak sınıflandırılmış ve davranış boyutları verilmemektedir. Ünitelerin yüzdelerle dağılımları, her ünite için ön görülen ders saatleri ve özel amaç sayısı tablo halinde verilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, her üniteye

yönelik işlev (function), yapı (structure) ve kelime bilgisi (vocabulary) bölümleri bulunmaktadır. Kullanılabilecek araç-gereçler yalnızca resimler, flaş kartlar, tahta, duvar resimleri, slaytlar, cep resimleri ve flanel tahtası olarak belirtilmekte; yöntem ve teknikler ise soru-cevap, dramatizasyon, anlatım, dinleme-konuşma, ezberleme, canlandırma ve tekrarlama olarak görülmektedir. Değerlendirme sürece yönelik değil, ürüne yöneliktir.

Tablo 1: 1997 Tarihli Program 5. Sınıf 1. Ünite (MEB, 1997)

FONKSİYON	YAPI	KELİME BİLGİSİ
a) Selamlamalar ve kendini/başkasını tanıtmaya "to be" fiilinin geniş zaman hali	Günaydın, Benim adım ... Selam, benim adım ... Merhaba, benim adım ... Tünaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, hoşça kal	Bay, bayan, merhaba, selam Günaydın, tünaydın, iyi akşamlar, hoşça kal, iyi geceler
b) Birinin adını sorma ve cevap verme	Adın nedir? Adım ... Memnun oldum Onun adı ...	Tanıştığımızı memnun oldum
c) Kişisel bilgi verme, yaş sorma	Nasılsın? İyiyim, teşekkürler Kaç yaşındasın? yaşındayım	
d) Emir cümleleri	Otur, kalk, göster, işaretle, git, gel, çiz, tekrar et Kaldır, bak, dinle, yaz, temizle, dur, içeri gel, dışarı çık	Tahta, sayfa, pencere, ev ödevi, kalem kutusu, kalem açacağı, sayı

2006 tarihli ve İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı adlı programın bazı özellikleri ise şöyledir (MEB, 2006a):

- Öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlar göz önüne alınmalıdır.
- Öğrenciler hedef dil becerileriyle kendi kendilerine başa çıkmaya özendirilmelidir.
- Öğrencilerin düşünme ve kendilerine değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olunmalı, böylece kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlenmeleri sağlanmalıdır.
- Dili daha çok işlevsel ve iletişimsel yönü ile öğrenmek istemelerinden dolayı öğrencilere bu yönde bir öğretim verilmelidir.

- Öğrencilere pratik yapmaları için bol bol imkanlar verilmelidir.
- Öğrencilerin dili kullanırken kendilerini daha rahat hissedebilmeleri için sınıf ortamı destekleyici ve güdüleyici olmalıdır.
- Öğrencilerin iletişimsel ve gerçekçi dil kullanması için daha doğal bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrencilerin bilgi sahibi olduğu konular dikkate alınmalı ve bu konularda sıkça konuşulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin yaptığı yanlışları direkt düzeltmek yerine zengin dönüt verme yöntemini seçmelidir.
- Öğretmen dili basitleştirmeli, iyi tanımlanmış etkinliklere yer vermelidir.
- Öğrencilerin dile ve diğer kültürlere karşı ilgi duymalarını sağlamak için velilerden destek istenmelidir.
- Öğrenciler kendi anlama becerilerine güvenmeleri için özendirilmelidir.
- Değerlendirme sürece yönelik olmalı ve alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yöntemler şunlardır:
 - Yazma değerlendirmesi
 - Portfolyo değerlendirmesi
 - Sınıf içi değerlendirme
 - Kendi-kendini değerlendirme
 - Öğretmen gözlemi (anekdotlar, puanlama yönergesi, vb.)

2006 tarihli programda hedefler beceriler doğrultusunda belirlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, ünitelerin açıklandığı tablolarda konu (topic), beceriler (skills), bağlam (context), işlev (functions) ve görev (tasks) bölümleri bulunmaktadır. Beceriler bölümünde dört temel beceriye (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) yönelik yapılacaklar tek tek açıklanmaktadır. Bağlam bölümünde kullanılacaklar ünitelere göre ayrı ayrı verilmemekte, her ünite için listeden uygun olanların kullanılması önerilmektedir. Söz konusu listedeki etkinlik ve materyallerden bazıları şöyledir:

- Drama ve dramatize etme
- Çizme ve boyama etkinlikleri
- Bilgi tamamlama ve dinleme etkinlikleri
- Öğrenci diyalogları

- Şarkılar, şiirler, tekerleme ve kelime yap-bozları
- Kısa ve basit okuma parçaları
- OHP ve saydamlar

Tablo 2: 2006 Tarihli Program 5. Sınıf 1. Ünite (MEB, 2006a)

ÜNİTE 1: ÜLKELER				
BAŞLIK	BECERİLER	BAĞLAM (Durumlar ve tekstler)	FONKSİYONLAR	GÖREVLER
A Bölümü: Ülkem	<p>Dinleme</p> <p>*Kısa ve açık olan pasajları kavramak için dinleme</p> <p>*Ülke isimleri ve milliyetleri eşleştirmek için kayıtlı pasajları dinleme</p> <p>Okuma</p> <p>*Anlamalı hale getirmek için bölümleri okuma ve eşleştirme</p> <p>*Tanıdık kelimeleri ve tümceleri okuyarak fark etme</p> <p>*Basit bilgi veren materyal ve kısa basit açıklamaları, özellikle de görsel destek varsa, içerik hakkında bilgi edinmek için okuma</p> <p>Yazma</p> <p>*Milliyetleri, ülke isimlerini yazma</p> <p>*Kendileri ve diğer insanlar hakkında basit cümleler yazma</p> <p>Konuşma</p> <p>*Kendileri hakkında soru sorma ve cevaplama</p> <p>*İnsanlar ve yerler hakkında basit ve temel olarak ayrılmış tümceler üretme</p> <p>*Basit sorular sorma ve bunları cevaplama, acil ihtiyaç veya benzer konulardaki basit ifadelerde bulunma ve bunlara cevap verme</p>	Uygun olanları listeden seçiniz.	<p>İnsanları resmi ve gayri resmi şekilde selamlama</p> <p>Kendini ve diğer insanları selamlama</p>	Bir bayrağı boyamak için yazılı komutları takip etme, bayrağın ait olduğu ülkeyi bulma ve adını yazma

2006 tarihli programda bir öncekinden farklı olarak ürün yerine süreç değerlendirilmekte, değerlendirme için alternatif (otantik) değerlendirme yöntemleri önerilmektedir. Yeni programlar, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğu için, ölçme değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve

değerlendirilmesi uygun düşmemektedir (Demirel, 2006b). İletişimsel ve işlevsel yöntemin ağırlık kazandığı 2006 tarihli programın 1997 tarihli programa göre daha öğrenci merkezli olup, öğrencilere bağımsız çalışma ve daha fazla sorumluluk alma becerilerini kazandırmayı hedeflediği gözlenmektedir.

İngilizce öğretimini ilköğretim 4.sınıfta başlatan 1997 tarihli programdan sonra, bu konuda devamlılık sağlayan 2006 tarihli programda 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dahil olduğu 10-12 yaş grubunun özellikleri aşağıdaki tabloyla açıklanmaktadır (MEB, 2006a):

Tablo 3: 10-12 Yaş Grubunun Özellikleri

Özellikler	Sınıf içi uygulamalar	Gereksinimler
Daha küçük yaştaki öğrenenlere göre dikkatlerini daha uzun süre bir noktada toplayabilirler.	Farklı tip alıştırmaların kullanılması önerilir.	Dikkat ve sorumluluk isteyen işlerle uğraşma fırsatı verilmelidir.
Çevreyle ilgili artan bir bilgi birikimine sahiptirler.	Daha geniş yelpazede konu başlığı kullanılabilir.	İnternette veya diğer kaynaklardan bilgi edinmek için girişimler ve araştırma cesaretlendirilmelidir.
Öğrenmeyi daha ciddiye alırlar.	Sorumluluk verilebilir ve bağımsız öğrenme yolları öğretilebilir.	Bağımsız hareket edebilme şansı tanınmalıdır.
Yetişkin değil çocuklardır.	Sınıfta güvenli bir ortam yaratılmalı, gülüp eğlenmeye fırsat verecek alıştırmalar yapılmalıdır.	Öğretmenin onların ihtiyaçlarına ve ruh hallerine duyarlı olması gerekir.
Yaş gruplarıyla daha iş birlikçi bir tutum sergilerler.	Daha fazla grup çalışması yapılabilir.	Derste kendi kendine çalışma, eşli çalışma, grup çalışması gibi değişik gruplamalara yer verilmelidir.
Bilişsel, motor ve sosyal becerileri gelişmiştir.	Daha zorlayıcı etkinlikler kullanılmalıdır.	Zeka oyunları türünde alıştırmaları severler.
Kendi öğrenme stratejilerinin farkına varırlar.	Bireysel farklılıkları göz önünde tutan alıştırmalar kullanılmalıdır.	Öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilme şansı verilmelidir.

Tüm bu özellikler dikkate alındığında, bu yaş grubu çocuklara denk gelen 4. ve 5. sınıflar için uygulanacak öğretme-öğrenme etkinliklerinin çocukların ilgisini çekecek etkinliklerle dolu olması, onlara öğrendiklerinin sık sık hatırlatılması gerekmektedir. 2006-2007 öğretim yılında bu yaş grubuna yönelik uygulamaya konulan yeni İngilizce öğretim programında karma program yaklaşımı kullanıldığı belirtilmektedir. Karma yaklaşımda, yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal/işlevsel (Dilbilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler), süreç/görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle

ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanıldığı ifade edilmektedir. Karma yaklaşımda program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek izlenice türlerinin hepsinden yararlanıldığı, bununla amaçlananın da öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu ileri sürülmektedir (MEB, 2006a).

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dünyanın küreselleşme sürecine girmesiyle birlikte pek çok şey ortak hale gelmeye başlamış, insanlar birbirleriyle daha fazla iletişim kurmak ve paylaşımında bulunmak için çeşitli yollar aramaya başlamışlardır. Farklı milletlerden insanları bir araya getirecek ve iletişim kurmalarını sağlayacak olan ortak konuşulan bir dildir.

Dünyada yaklaşık yedi milyar insan ve yaklaşık yedi bin dil olduğu tahmin edilmektedir. Tüm bu dillerin içinden bazıları birkaç ülkenin birden anadili olmuşken, pek çoğunun adı bile duyulmamıştır. Bir dilin yaygın şekilde konuşulmasında ve anadili olmayanlar tarafından da öğrenilmesinde söz konusu dili ana dili olarak konuşan ülkelerin ekonomik ve politik gücünün önemi oldukça büyüktür. Şu anda dünyamızda en yaygın konuşulan dil İngilizce'dir ve bunda Amerika ve İngiltere'nin güçlü varlıkları oldukça etkilidir.

İnsanların bu dili öğrenmek istemesinde ve gittikçe artan sayıda kişinin bu dili konuşmasında küreselleşmenin yanı sıra, Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine girmesiyle başlayan ve diğer ülkelerle gittikçe artan ilişkilerin de etkisi büyük olmuştur. Türkiye, coğrafi konumuyla da bu tür politik, ekonomik ve sosyal bir yakınlıktan hiçbir zaman kaçamayacaktır, çünkü Doğu ve Batı arasında bir köprü görevi görmektedir. Tüm bunların yanında gençlerimiz için yurtdışında öğrenim görmek, iş bulmak ve yabancı yatırımcılarla çalışmak oldukça çekici hale gelmiştir. Ayrıca ülkemizde yurtdışı bağlantılı veya yabancı pek çok şirket bulunmaktadır. Türkiye'nin bir turizm ülkesi olması da yabancı dil bilmeyi her zaman önemli kılmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı, dünyada en yaygın konuşulan dil olarak İngilizce, ülkemiz için de artık hayati önem taşımaktadır.

Anadilimiz kadar iyi İngilizce bilmenin getirdiği avantajlar, öğretim programlarımızda da değişikliğe gitme ihtiyacını doğurmuştur. Bu değişiklik ihtiyacını doğuran en çarpıcı şey, okulda İngilizce öğretimi görmüş pek çok kişinin daha sonra kendini tanıtmada bile zorluk yaşamasıdır. Öyle ki, ülke çapında açılan dil kursları sanki bu dille hayatında ilk kez karşılaşmış gibi İngilizce'yi sıfırdan öğrenen insanlarla dolup taşmaktadır. Bu, bir yerlerde ciddi anlamda hata yapıldığını, öğrencilere pratik kazandırılmadığını ve dil öğretmenin sadece dilbilgisi kurallarını ezberletme olarak algılandığının en güzel kanıtlarından biridir. İşte bu sebepten dolayı programlarımızda pek çok değişikliğe gidilmiş ve öğretimde yapılan hatalar engellenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı 2008-2009 öğretim yılında ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programını değerlendirmektir. Araştırmanın önemi elde edilen verilerle programın doğru ve yanlış işleyen bölümlerinin belirlenebilecek olmasıdır. Elde edilen verinin yeni geliştirilecek programlara ve yürütülecek araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

3. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce dersi öğretim programına ve programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

3.1. Alt Problemler

1. İlköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik hedeflerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının içerik ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıltısı aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin programı incelediği temel varsayımına dayanarak, ilköğretim 5. sınıflara uygulanan yeni İngilizce öğretim programının hedeflerine, içerik ve öğretme-öğrenme sürecine ve ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

İlköğretim 5. sınıflara 2008-2009 yılında uygulanan İngilizce öğretim programına yönelik görüşler Ankara iline bağlı 7 ilçeden seçilen okulların öğretmenleri ile sınırlıdır.

İncelenen program, 5. sınıflara uygulanmaya başlanan program ve 2008-2009 öğretim yılı ile sınırlı olacaktır.

6. Tanımlar

Yabancı dil öğretimi: Bireye, kendi anadili dışındaki herhangi bir yabancı dili, dört temel beceriyi (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kazandırmaya yönelik materyaller kullanmak suretiyle öğretme.

İngilizce öğretim programı: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik hazırlanmış program.

Erken yaşta dil öğrenenler: Yaşları 10-12 arasında olan ilköğretim birinci kademe yabancı dil öğrencileri.

7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretim programları alanında Türkiye'de ve yurtdışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

7.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmada incelenen öğretim programının ilköğretim 5. sınıflara ilk kez 2007-2008 yılında uygulanması nedeniyle söz konusu programa yönelik alan yazına ulaşılammış, bu nedenle aşağıda 1996 yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programına ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Üstünlüoğlu (1998), “Anadolu Liseleri, Özel Türk ve Özel Yabancı Liselerde İngilizce Öğretiminin Etkililiği: Süreç Boyutunda Bir Araştırma” adını verdiği doktora çalışmasında mevcut programı sürece ağırlık vererek incelemiş, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler öğretmen ve yönetici boyutunda ele alınmıştır. Öğrencilere ise başarı testi verilmiş, farklı program uygulayan okullardaki öğrencilerin başarıları karşılaştırılarak ürün boyutu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin önemsedikleri amaçlardan “anadilden bir parçayı İngilizce’ye çevirebilme” amacıyla okullar arasında farklılık belirlenmiştir. Özel yabancı okullar, diğer okullara kıyasla bunu gereksiz bulmuşlardır. Özel yabancı okullar içeriğin dilbilgisi kuram ve kurallarına dayalı olmasını diğer iki okul türüne kıyasla önemsiz bulmuşlar, dört temel becerinin aynı derecede kullanılmasına ise en çok özel Türk liseleri önem vermiştir. Ayrıca, “İşitsel-dilsel” yöntemin en çok Türk ve Anadolu liselerinde uygulandığı, özel yabancı okullarda ise pek önemsenmediği saptanmıştır. Eklektik yöntemin en çok özel yabancı ve Türk okullarında kullanılırken, Anadolu liselerinde önemsenmediği, “Programlı öğretim yöntemi”ni en fazla Türk liselerinin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel yabancı okulların küçük gruplarla öğretim tekniğini sık, diğer okulların ise seyrek kullandıkları belirlenmiştir. Yabancı okulların “otantik malzemeler”den yararlandığı, bu yüzden diğer iki okuldan ayrıldığı belirlenmiştir. Özel yabancı okullarda çalışan öğretmenler yabancı dile ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünürken, Anadolu liseleri ve özel Türk okullarında çalışan öğretmenler bu sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde motivasyon sağlamak için özel yabancı okulların öğrencilere küçük gruplar halinde çalıştıkları işbirlikli ortamı sağlama etkinliğini diğer okullara kıyasla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, en fazla özel Türk okullarında bir önceki dersin hatırlatılarak eksikleri tamamlama yöntemine

başvurulduğu belirlenmiş; yabancı dil öğretiminin okullar arasında fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinde ise, klasik sınavı en fazla özel yabancı ve Türk okullarının uyguladığı belirlenmiştir. Yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesinin öğretimin başında, ortasında ve sonunda yapıldığı konusunda İngilizce öğretmenleri ortak görüş belirtmişlerdir. Okullarda yapılan başarı testlerinde ilk sırada yabancı özel liseler, ikinci sırada Anadolu liseleri ve üçüncü sırada da özel Türk liseleri yer almıştır.

Harman (1999), ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil programlarını amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme açısından değerlendirmiş, aynı zamanda program uygulamalarında karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Bu araştırmaya göre, yabancı dil dersinde amaçların yeterli düzeyde gerçekleşmediği, yabancı dil dersinde istenen düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece amaçların tutarlı olmasının yetmediği, öğrenmenin olması için ortamın da önemli bir yer tuttuğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve araç-gereç eksikliğinin öğrenmeyi büyük ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere göre yabancı dil dersinde okutulan kitabın, ihtiyaca orta düzeyde cevap verdiği, bu kitaplarda işlenen konuların, öğrencinin öğrenmesi gereken konular açısından orta düzeyde olduğu; bu konuların öğrencilerin günlük hayatlarına yönelik olma durumunun orta ve ortanın üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dil dersinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanma durumunun çok düşük olduğu; yabancı dil dersi içeriğinin, okutulan sınıfın yaş ve bilgi ve kavrama düzeyine uygunluğunun ve programların kapsadığı konular açısından yeterliğinin orta düzeyde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla farklı kaynak kitap kullanmadığı, yabancı dil dersi işlenirken kullanım sıklığına göre en çok grup çalışması, anlatım, eğitsel oyunlarla öğretim, soru-cevap, gösteri yöntemi, canlandırma ve ezberleme yöntemi ve rol yapma gibi yöntemlerin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin günlük hayatla bağlantı kurmaya çalıştıkları, öğrencilerin derse ilgisinin orta düzeyde olduğu, haftalık ders saatinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yabancı dilin, ilköğretimin 4. sınıfından itibaren temel bir ders olarak okutulması gerektiği ya da beşinci sınıftan sonra bir yıl hazırlık olarak okutulması gerektiği saptanmıştır. Öğretmenlerin yabancı dil dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde en çok kısa cevap fazla sorulu, test ve sözlü sınavları tercih

ettikleri, başarının ölçülmesi için iki yazılı iki sözlü sınavın tercih edildiği, zaman zaman “quiz”ler yapıldığı belirtilmiştir.

Oğuz (1999), “İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce Öğretimi Sorunları) adını verdiği çalışmada, okul yöneticileri, öğretmen ve velilerden görüş almıştır. Araştırma sonucunda, gruplar yeterli ön hazırlık yapılamadığını, derslik donanımlarının yetersiz kaldığını ve yeni düzenlenen haliyle 4-8. sınıf İngilizce öğretim programlarının kısmen bütünlük gösterdiğini belirtmişlerdir. İngilizce derslerinin zorunlu olması gerektiğine inanan katılımcılar, geleneksel yöntemden farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri, okulun donanımı konusunda olumlu düşünürken, öğretmen ve veliler olumsuz düşünmektedirler. İngilizce öğretimi için var olan olanaklar öğretmene yeterince sunulmadığı gibi, öğretmenlerin de araç kullanma eğilimlerinin az olduğu saptanmıştır. Öğretim materyalinin sınırlı olduğu ve öğretimin genelde kitaptan yapıldığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Katılımcıların çoğu ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Başarının ölçülmesinde kullanılan araçlar yetersiz bulunmuş, öğretmenlere yabancı dil öğretimi ile ilgili kitap, makale ve araştırmaların neredeyse hiç ulaştırılmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen, araç-gereç ve kitap yetersizliği, öğretim yöntemlerinin gelenekselliği, sınıfların kalabalık oluşu gibi sorunlar saptanmıştır.

Koydemir (2001), “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında özetle şu sonuçlara varmıştır: “Derslerde yer verilen öğrenme-öğretme etkinlikleri, bu etkinliklere ayrılan süre, özellikle bu sürenin etkili bir biçimde kullanılması, pekiştirme stratejileri gibi unsurlar etkili öğrenme için önemlidir. Ancak okulda etkili öğretimin sağlanmasında en önemli etmenlerin başında, tüm bunları uygulamaya dönüştüren kişi olarak “öğretmen” gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin en iyi öğrenmesine yol açan özellik ve davranışlara sahip olmaları, öğrenme-öğretme sürecini verimli ve etkili kılacak sınıf-içi öğretmenlik davranışlarını üst düzeyde göstermeleri, bir diğer deyişle, “etkili” öğretmen olmaları, öğretim hizmetinin niteliği üzerinde belirleyici olmaktadır. Araştırmanın konusu olan erken yaşta yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırma bulguları da bu yaş grubundaki çocuklara yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılmasından önemli

koşulların başında, öğretmenlerin göreve uygun nitelikte yetiştirilmiş olmalarının geldiğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular da erken yaşta yabancı dil dersinde öğrenci tutumlarının, öğretmenin eğitim durumu ve cinsiyetinden değil, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik davranışları bakımından etkili olması durumundan etkilenmekte olduğunu doğrular niteliktedir.” (Koydemir, 2001)

Orhan (2001), “Özel İlköğretim Okulları ile Devlet İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Öğretilen İngilizce Derslerinin Program, Öğrenci, Öğretmen, Ders Araç ve Gereçleri Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adını verdiği yüksek lisans tezinde İngilizce derslerinin özel ilköğretim okullarında devlet ilköğretim okullarına kıyasla daha ilgi çekici, öğrencilerin isteğini artıracak şekilde, görsel ve işitsel malzemeler daha çok kullanılarak, tamamen branş öğretmenleri tarafından, İngilizce ile ilgili etkinliklere (duvar gazetesi, afiş, v.b.) daha fazla yer vererek ve daha fazla ders kitapları dışında kaynak kullanılarak yapıldığı sonucuna varmıştır. Her iki grupta okuyan öğrencilerin, görev yapan öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin İngilizce dersinin gerekliliğine aynı ve yüksek oranda inandıkları, ders anlatım yöntemleri, sınava hazırlık ve sınav sonrası değerlendirmeler konusunda her iki grupta da yaklaşık aynı oranların mevcut olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, özel ilköğretim öğrencilerinin sınavlardan daha memnun olduğu, devlet ilköğretim öğrencilerinin ise ders kitaplarını daha çekici buldukları sonucuna varılmıştır. Sınıfların kalabalık olması konusundaki soruya devlet ilköğretim okulları öğrencilerinin kalabalık değil diye cevap verdikleri belirtilmektedir. Orhan (2001), bunun tezat olduğunu çünkü devlet okullarında sınıfların kalabalık olduğunu belirtmektedir. Özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin ders kitabı dışında kaynak kullanımına daha fazla yer verirken, devlet ilköğretim okullarında daha az yer verdiği belirlenmiştir.

Büyükduman (2001), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını, amaç, kapsam, işleyiş ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, programın duyuşsal yönüne ilişkin olumlu görüşler belirten öğretmenler, programın kendilerine yeterince rehberlik etmediğini

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu programdaki amaç ifadelerini anlaşılır bulmuş, İngilizce'deki dört beceriye (okuyup anlama, dinleyip anlama, yazma ve konuşma) ilişkin amaçların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu, ancak dinleme ve konuşmaya ilişkin amaçlara ulaşmanın olanaksız olduğunu belirtmişlerdir. Büyükduman (2001), bunda araştırma yapılan okulların çoğunda teyp olmamasının etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırmada ayrıca okuyup anlama konusunda herhangi bir sıkıntı olmadığı, yazmayla ilgili amaçlara ulaşmada ise öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakınının programda öğretilmesi önerilen sözcük sayısını yeterli, yarıdan fazlasının ise yetersiz bulduğu saptanmıştır. Programın kapsamına yönelik öğretmenler genelde olumlu görüş bildirirken, öğretmenlerin ders kitabından genelde memnun oldukları, memnun olmadıkları tek noktanın kitapta Türk kültürüne fazla uygun olmayan ve öğrencilerin hayatlarına yabancı olan örneklerin verilmesi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, programda önerilen öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğunu, fakat sınıf ortamında uygulanamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler programda dinleme, okuma, yazma becerilerinin önerildiği şekilde birlikte değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, dildeki becerilerin değerlendirilmesi konusunda, tüm becerilerin değerlendirilemeyeceğini ifade etmişlerdir.

İğrek (2001), "Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri" adını verdiği bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının program geliştirme teknikleri doğrultusunda hazırlanmada yetersiz kaldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu, hedeflerin öğrencileri yabancı dil öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilecek nitelikte olduğu, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana ilişkin yazılmış hedefleri çok yeterli bulmadıkları, hedeflerin aşamalı sınıflamasının uygun şekilde yapıldığı, hedeflerin birbirini desteklediği, öğrenci düzeyine uygun olduğu ve öğretmenlerin anlayacakları şekilde açık ifadelerle yazıldığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ünitelerin birbirinin ön koşulu şeklinde sıralanması, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve kolaydan zora sıralandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, ünitelerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırdığı konusunda kararsız olduklarını, ancak üniteleri gerçek yaşama uygulanabilir ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim durumlarının

düzenlenişi, ayrıntılı olarak programda yer alması, dört temel dil becerisini kazandırmak üzere hazırlanması konusunda kararsız olduklarını belirten öğretmenler, eğitim durumlarının içerikle tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yöntem ve tekniklerin hedefleri gerçekleştirmede yetersiz bulan öğretmenler, bunları sınıf düzeyine uygun bulmuşlardır. Programın eğitsel amaçlı tekerleme, şarkı, oyun gibi etkinliklere yer vermesi ve bunların İngilizce’yi sevdirici nitelikte olduğu konusunda yine “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Önerilen araç-gereçlerin hedeflerin kazandırılmasına ve öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda “kararsızım” görüşü hakimdir. Öğretmenler, haftalık ders saati içinde İngilizce’ye ayrılan süreyi ve programdaki sınav durumlarını da yetersiz bulmuşlardır.

Mersinligil (2002), “İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)” adını verdiği doktora tezinde, amaçların bazılarının kısmen, bazılarının daha az gerçekleştiği; duyuşsal amaçların bilişsel amaçlara göre daha fazla gerçekleştiği sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenlere göre programın içeriği önemli ve konuların somut örneklerle dayalı olup, sözcük dağarcığını geliştirmektedir. Öğretmenlerin çoğunun içeriğin kolaylaştırılması görüşünde olduğu saptanmıştır. Yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencilerden çoğunun derslerde genelde geleneksel yöntemler kullanıldığı, diyalog canlandırma, oyun oynama, şarkı söyleme, çeşitli sözcük çalışmaları yapma, resim anlatma ve dikte çalışmalarının nadiren uygulandığı görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin yabancı dil öğretim ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları yeterince göstermediğini, öğretmenlerin ise mesleki görev ve sorumluluk bilinci içinde davrandıklarını ileri sürdüğü saptanmıştır. Mersinligil (2002), gözlem sonuçlarının maalesef öğrencilerin görüşlerine daha çok destek verdiğini belirtmektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli bir biçimde kullanmakta zorlandığı, çoğu kez dersteki etkinliklerin tamamlanmadan dersin sona erdiği saptanmıştır. Öğrencilerin ders dışında İngilizce çizgi film izleme, İngilizce şarkı dinleme vb. etkinlikleri nadiren gerçekleştirdikleri, bunun da İngilizce’ye yeterli ilgi duymamalarından, dilin konuşulduğu kültürü merak etmediklerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Öğrencilere göre sınavlar ve soruların tek tip, öğretmenlere göre daha çeşitli olduğu, öğretmenlerin öğrencinin sınıf içindeki başarısına, genel durumuna, derse

ilgisine ve katılımına, ödevlerine, öğrencilik tutum ve davranışlarına göre daha subjektif bir değerlendirme yapılmasını gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Nasman (2003), “Türkiye ve Fransa’daki İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezinde Türkiye’deki ilköğretim 4.ve 5. sınıf ve Fransa’daki denk olan sınıfların İngilizce programlarını programın dört ögesi açısından karşılaştırmıştır. Buna göre Nasman, Fransa’daki programda yer alan hedeflerden iletişimsel becerilere yönelik olanlar merkezdeyken, Türkiye’deki programda bunların merkezde olduklarını söylemenin güç olduğunu, Fransa’daki programda yer alan hedeflerin iletişimci yaklaşıma daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Fransa’daki programda dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilmektedir. Namsan, her iki programda da sesletim ve dil üzerine düşünmeyi sağlayan hedeflerin bulunduğunu, Türkiye’deki programda hedeflerin daha ayrıntılı sunulduğunu ve toplamda 74 hedef bulunduğunu, ancak Fransa’daki programda sadece 5 hedef sunulduğunu, Türkiye’deki programda hedefler öğrenme ürününü yansıtırken, Fransa’daki programda hedeflerin öğrenme sürecini yansıttığını belirtmektedir. Her iki programda da içeriğin genel olarak hedeflerle tutarlı olduğu belirtilmektedir. Türkiye’deki programda içeriğin ünitelere, Fransa’daki programda ise iletişimsel becerilere göre düzenlenmiş olduğu ifade edilmektedir. Programlardan hiçbirinde hedef-içerik çizelgesine ya da ünite analiz tablosuna rastlanmadığı, Türkiye’deki programda 4. sınıf içeriğinin sarmal programlama yaklaşımına uygun hazırlandığı, ancak 5. sınıfta bunun görülmediği de Namsan tarafından belirtilmektedir. Her iki programın eğitim durumlarında da iletişimci yaklaşıma ilişkin bazı öğelerin bulunduğu ifade edilmektedir ancak Fransa’daki programda eğitim durumlarının daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu öne sürülmektedir. Sınama durumları açısından ise, Fransa’daki programın süreç değerlendirmeye, Türkiye’deki programın ise ürün değerlendirmeye ağırlık verdiği ifade edilmektedir. Nasman (2003), Fransa’daki programa ait sınama durumlarının ilköğretim öğrencilerine Türkiye’dekinden çok daha uygun olduğunu belirtmektedir.

7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Purdue Üniversitesi (1986) tarafından Indiana okullarında uygulanan yeterlilik odaklı modern yabancı diller öğretim programlarına yönelik el kitabının ve programların

etkililiğini incelediği çalışmada, otantik materyaller ve video benzeri araç-gereçlere gereksinim duyulsa da, kullanılan ders kitaplarının belirlenen dil yeterliliklerinin kazandırılması için uygun hale getirildiği, el kitabında yer alan iletişim becerilerine yönelik kullanılması öngörülen içeriğin yeterli bulunduğu, el kitabında yer alan değerlendirme planının yeterli ve anlaşılır olduğu, hedeflerin yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Batenburg ve Creemers (1989), Hollanda'da ilköğretim 8.sınıfta uygulanmakta olan sekiz yabancı dil öğretim programını incelemişlerdir. Araştırmada belli bir öğretim programı uygulamasının dilin belli alanlarında önemli bir başarı getirip getirmediği, uygulanan programların benzer ve farklı yönleri, programların uygulanma biçiminde bir farklılık olup olmadığı, her bir programın nasıl uygulandığı sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, program tasarımcıları temel becerilerden çok modern becerilere önem vermekte, modern becerileri ölçen testlere daha çok önem vermekte, istedikleri sonuçları almasalar da önceliği yaratıcı yazma ve eleştirel okuma becerileri ve dinleme gibi modern becerilere vermektedirler. Öğretmenlerin programı kendi bireysel yollarıyla uygulamalarının istendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sene sonunda konu alanının yüzde sekseninin öğretildiği belirtilmektedir. Farklı dil becerilerine ayrılan süre, öğretmenlerin ders işlenişini kendilerine göre bireyselleştirmesi gibi konularda programlar arasında farklılık görülmemiştir.

Gray (2000), öğretmenlerin İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel öğelere karşı tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlere okuma materyallerindeki kültürel öğelerle ilgili bir anket uygulamıştır. Öğretmenlerin pek çok alanda söz konusu kültürel öğelerin şeklini değiştirerek sunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ders kitaplarının kültürel bir köprü olduğu gerçeğinin kabul edilmesi ve kültürel bir içeriğin eğitim ve kültür gelişimi anlamında katkısının olacağı belirtilmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

1. Araştırmanın Modeli

Ertürk (1993), bilimin, kanıtlanmış ve sistemli hale getirilmiş bilgilerden oluştuğunu, olguları, kavramları, kanunları, kuramları ve kuramcaları ve geçici olarak hipotezleri kapsadığını belirtmektedir. Mcmillan ve Schumacher (1984), bilimsel araştırmayı, belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi olarak tanımlamaktadır (Akt: Balcı, 2006).

Araştırma modeli, en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle, verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 1991). Araştırma modellerinden betimleme modeli, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef almaktadır (Kaptan, 1998). Betimsel (durum) çalışma, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmaktadır ve 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedefleri, içerik ve öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır.

2. Çalışma Evreni

Araştırmalar, çoğun, belli bir evrene (bütüne) genellenmek amacıyla, evrenden yansızlık (random) kuralına göre seçilen küçük örnek gruplar (örneklem) üzerinde yapılır (Karasar, 1991). 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara iline bağlı ilçelerdeki tüm

ilköğretim okullarında çalışan toplam 1625 ilköğretim İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma 5. sınıf İngilizce öğretmenlerine yönelik yürütülse de, MEB verilerine göre 5. sınıflarda görev yapan öğretmen sayısı ayrıca bilinmemektedir. Bundan dolayı araştırmanın evrenine ilköğretimin tüm kademelerinde (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde verilen bilgilere göre, Ankara iline bağlı ilçeler sosyo-ekonomik düzeyleri açısından A, B, C ve D sınıfları olmak dört sınıfa ayrılmıştır (MEB, 2006b). A sınıfı ilçeleri sosyo-ekonomik anlamda üst grubu oluştururken, D sınıfı en alt grubu oluşturmaktadır. MEB İstatistik Bölümü'nden alınan verilerde ise, Ankara ilçelerinde görev yapan ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin ilçelere göre sayısı belirtilmektedir. Ancak MEB'e bağlı söz konusu bölümden alınan verilerde Pursaklar ilçesi bulunmasına rağmen, ilçelerin dahil olduğu sınıfların belirtildiği yönetmelikte bu ilçe bulunmamaktadır. Ankara ili ilçelerinde branşlara göre öğretmen sayıları Ek-4'te, Ankara il, ilçe sınıfları ve puan çizelgesi Ek-5'te sunulmaktadır. Buna göre Ankara iline bağlı 25 ilçedeki öğretmen sayısı, Pursaklar ilçesi de dahil edilerek Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4: Ankara'da İlçelere Göre İngilizce Öğretmeni Sayıları

ANKARA İLÇELERİ	İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ SAYISI
A SINIFI İLÇELER	
Altındağ	137
Çankaya	274
Etimesgut	130
Gölbaşı	36
Keçiören	260
Mamak	176
Sincan	160
Yenimahalle	246
A Sınıfı Toplamı	1419
B SINIFI İLÇELER	
Akyurt	12
Ayaş	8
Beypazarı	13
Çubuk	21
Elmadağ	18
Kazan	20
Kızılcahamam	4
B Sınıfı Toplamı	96
C SINIFI İLÇELER	
Bala	4
Polatlı	36
C Sınıfı Toplamı	40
D SINIFI İLÇELER	

Çamlıdere	3
Evren	0
Güdül	5
Haymana	19
Kalecik	7
Nallıhan	13
Şereflikoçhisar	20
D Sınıfı Toplamı	67
Pursaklar	33
TOPLAM	1625

Araştırmanın kapsamına giren 1625 İngilizce öğretmeninden araştırma konu ve problemlerine sosyo-ekonomik, kültürel vb. özellikleriyle en uygun örneklemin seçilmesi için tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme tekniği her bireyin örnekleme girme şansının eşit olduğu ve örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu bir tekniktir (Akhun, 1991). Bu araştırmanın çalışma evrenini 288 öğretmen oluşturmaktadır. Ayrıca kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen 9 öğretmene de görüşme formu uygulanmıştır.

3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan anket, hedefler (competences/skills), öğretme-öğrenme süreci (context, functions, tasks) ve ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Toplam 48 maddeden oluşan ankete verilen cevaplara yönelik hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tip ölçek kullanılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı olarak da, öğretmenlerden ilköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır.

Taslak anketin geliştirilmesinde alan yazın taramasıyla birlikte, programın olumlu yanlarını ve sınırlılıklarını belirlemek amacıyla toplam 6 İngilizce öğretmenine ön görüşme formu uygulanmıştır (Ek-3). Bu görüşmelerden ve alan yazın taramasından elde edilen verilere göre hazırlanan 32 maddelik ankete yönelik uzman görüşleri alınarak anketin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı

maddeler çıkarılır veya değiştirilirken, ankete yeni maddeler de eklenmiştir. Bu şekilde, hedeflere yönelik 16, öğretme-öğrenme sürecine yönelik 22 ve ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin 10 madde ile toplamda 48 madde olmak üzere ankete son şekli verilmiştir. Anket maddeleri bir öğretmene sesli okunmuş, bir öğretmene sesli olarak okutulmuş, böylece maddelerin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşıldığından emin olunmuştur. Son halini alarak toplam 288 öğretmene uygulanan anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.9393'tür.

Taslak görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasıyla birlikte, taslak anketin oluşturulması için İngilizce öğretmenleriyle yapılan ön görüşme verileri de kullanılmıştır. Bunların sonucu olarak araştırmanın alt problemlerine yönelik geliştirilen 12 soruluk görüşme formu, uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda bazı maddeler değiştirilmiş, bazıları çıkarılmış ve görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. Tüm bunların sonucunda son halini alan görüşme formunda programın dört boyutuna yönelik soruların yanı sıra, programın olumlu yanları ve sınırlılıkları ile programı uygulamada ve programa yönelik bilgilendirilme aşamasında karşılaşılan güçlüklerle yönelik toplam 15 soru bulunmaktadır.

4. Verilerin Toplanması

Ankara iline bağlı Çankaya, Sincan, Keçiören, Çubuk, Polatlı, Kazan ve Mamak ilçelerindeki 5. sınıf İngilizce öğretmenlerine veri toplama araçlarından biri olan anketin uygulanabilmesi için Valilik'ten izin alınmıştır. Valilik Olur Belgesi Ek-6'da sunulmaktadır. Daha sonra, anketlerin bir kısmı araştırmacı tarafından okullara gidilerek, bir kısmı ilçelerin Milli Eğitim Müdürlüklerindeki okulların posta kutularına bırakılarak, bir kısmı ise e-posta aracılığıyla uygulanmıştır. Okulların posta kutularına anket bırakılan İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde anketlerin geri dönüşüm adresi olarak, Strateji Geliştirme veya Kültür Bölümlerindeki yetkililerden birinin adı zarfların üzerine yazılmıştır. E-posta yoluyla cevaplanan anketlerden bazıları Ankara'nın araştırma kapsamına alınmayan ilçelerinden olsa da, evrene yaklaşmak amacıyla bunlar da örnekleme dahil edilmiştir. Anket, toplam 288 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Hazırlanan anket formu Ek-1'de sunulmaktadır.

Görüşme formu ise Ankara'nın üst, orta ve alt grup olarak değerlendirilen ilçelerinden (Çankaya, Sincan, Mamak, Çubuk ve Ayaş) kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle benzer sayıda seçilen 9 öğretmene uygulanmıştır. Bilimsel görüşmelerde dikkat edilmesi ve kaçınılması gereken durumlar göz önüne alınarak gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 40'ar dakika sürmüştür. Öğretmenlerin rahatsızlık duyması nedeniyle görüşmeler süresince kayıt cihazı kullanılmamıştır. Görüşme verilerine yönelik bulgular verilirken yapılan alıntılar, öğretmenlerin görüşme sırasına göre numaralandırılması ile yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu Ek-2'de sunulmaktadır.

5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler; öğretmenlerin ilköğretim 5. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu ile elde edilmiştir. SPSS paket programı kullanılarak anketlerden elde edilen bulguların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu frekans ve yüzdeler tablolara aktarılmış ve verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen veriler ise, nitel araştırma teknikleri kapsamında betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Görüşme formunun uygulandığı grupla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler düz yazı halinde alt alta getirilerek kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlamalar ortak temalar altında birleştirilmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Görüşme formunun uygulandığı öğretmenlere numaralar verilmiş, alıntılar bu numaralar kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerden istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan anket ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumuna yer verilmektedir.

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik hedeflerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 5’te bu görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Programın Dört Temel Beceriye Yönelik Hedeflerine İlişkin Görüşler

MADDELER	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
1. Programdaki hedef ifadeleri öğretmenlerin anlayabileceği niteliktedir.	5	1,7	61	21,2	20	6,9	135	46,9	67	23,3
2. Hedefler öğrencileri İngilizce öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilecek niteliktedir.	3	1,0	38	13,2	48	16,7	160	55,6	39	13,5
3. Hedefler öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	4	1,4	55	19,1	49	17,0	152	52,8	28	9,7
4. Konuşmayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.	17	5,9	114	39,6	76	26,4	73	25,3	8	2,8
5. Konuşmayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.	16	5,6	115	39,9	71	24,7	75	26,0	11	3,8
6. Konuşmayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.	10	3,5	102	35,4	78	27,1	92	31,9	6	2,1

7. Yazmayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.	19	6,6	68	23,6	45	15,6	132	45,8	24	8,3
8. Yazmayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.	12	4,2	89	30,9	50	17,4	116	40,3	21	7,3
9. Yazmayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.	12	4,2	97	33,7	56	19,4	111	38,5	12	4,2
10. Dinlemeyle ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.	9	3,1	95	33,0	62	21,5	100	34,7	22	7,6
11. Dinlemeyle ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.	11	3,8	81	28,1	76	26,4	102	35,4	18	6,3
12. Dinlemeyle ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.	13	4,5	87	30,2	66	22,9	104	36,1	18	6,3
13. Okumayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.	20	6,9	98	34,0	38	13,2	106	36,8	26	9,0
14. Okumayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.	9	3,1	83	28,8	71	24,7	104	36,1	21	7,3
15. Okumayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.	8	2,8	97	33,7	54	18,8	109	37,8	20	6,9
16. Hedefler kendi içinde birbiriyle tutarlıdır (ardışık düzende yazılmıştır).	18	6,3	65	22,6	55	19,1	114	39,6	36	12,5
TOPLAM	12	4	84	29	57	20	111	39	24	8

Tablo 5'e göre, ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik hedeflerine ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretmenlere yöneltilen ve hedef ifadelerinin anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik sorulan madde 1'e öğretmenlerin % 23,3'ü tamamen katılıyorum, %46,9'u katılıyorum, %6,9'u kararsızım, %21,2'si katılmıyorum ve %1,7'si hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler programdaki hedef ifadelerini anlaşılabilir bulmaktadırlar. Madde 2 için hedeflerin öğrencileri İngilizce öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilme niteliği konusunda öğretmenlerin %13,5'i tamamen katılıyorum, %55,6'sı katılıyorum, %16,7'si kararsızım, %13,2'si katılmıyorum ve %1,7'si hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Burada da öğretmenlerin, hedeflerin öğrencileri İngilizce öğretiminin genel amaçlarına ulaştırdığını düşündüğü görülmektedir. Madde 3'te hedeflerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygunluğu konusunda öğretmenlerin % 9,7'si tamamen katılıyorum, % 52,8'i katılıyorum, % 17,0'ı kararsızım, % 19,1'i katılmıyorum ve % 1,4'ü hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişleridir. Araştırmada ele alınan programın uygulandığı yaş grubu 11-12 yaş grubu olup, ilköğretimin birinci kademe 5.sınıf

öğrencilerine denk gelmektedir. Bu yaş grubunun gelişim ve öğrenme özelliklerinden bazıları şöyledir; kendilerinden daha küçük yaştaki öğrenenlere göre dikkatlerini daha uzun süre bir noktada toplayabildiklerinden, kendilerine dikkat isteyen görevlere katılma şansı verilmeli, öğrenmeyi ciddiye aldıklarından bağımsız olabilme fırsatı yaratılmalı, hala çocuk olduklarından ihtiyaçlarına ve duygusal durumlarına karşı duyarlı olunmalı, arkadaşlarıyla daha fazla işbirliği içinde olduklarından ikili veya grup çalışmalarına önem verilmeli, kendi öğrenme stratejilerine geliştirmekte olduklarından onlara öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme şansı verilmelidir (MEB, 2006a). Öğretmenler, hedeflerin öğrencilere ait bu söz konusu gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedirler.

Madde 4, 5 ve 6 konuşma becerisine yönelik hedefler hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 4 için konuşmayla ilgili hedeflerin ulaşılabilir olması konusunda öğretmenlerin % 2,8'i tamamen katılıyorum, % 25,3'ü katılıyorum, % 26,4'ü kararsızım, % 39,6'sı katılmıyorum ve % 5,9'u hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, konuşmayla ilgili hedeflere ulaşamadığı görüşüne sahiptir. Bunun nedeni, sınıflarda çoğunlukla dilbilgisel öğretime ağırlık verilmesi, öğrencilere konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli fırsat verilmeyip gerçek hayatla ilgili durumlar yaratılmaması ve ders süresinin ancak içeriği tamamlamaya yetiyor olması olabilir. Madde 5 için konuşmayla ilgili hedeflerin birbiriyle kaynaşık nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 3,8'i tamamen katılıyorum, % 26,0'ı katılıyorum, % 24,7'si kararsızım, % 39,9'u katılmıyorum ve % 5,6'sı hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Kaynaşıklık açısından birkaç ünitenin konuşma becerilerini incelemekte fayda olabilir. Programın 5. Sınıf 1. Ünitesi'nde (Unit 1: Countries Part A: My Country) konuşma becerisine yönelik belirtilen beceriler; kendileri hakkında soru sorup cevaplama, insanlar ve yerler hakkında basit cümlecikler kurma, acil ihtiyaç veya tanıdık konularda basit sorular sorup cevaplama, basit ifadelere cevap verme olarak görülmektedir. Programın 5. Sınıf 2. Ünitesi'nde (Unit 2: Regions Part A: My Region) konuşma becerisine yönelik belirtilen beceriler; insanlar ve yerler hakkında basit cümlecikler kurma, yaşadığı yeri anlatma, coğrafi bir bölgeyi tanıtmak için kısa ve ezberlenmiş bir ifadeyi okuma, kendileri veya diğer insanlarla ve onların yaşadıkları yerle ilgili sorular sorup cevaplama olarak görülmektedir. Bu iki ünitenin konuşma becerisine yönelik olan hedeflerine bakıldığında, hedeflerin birbirini pekiştirici bir

nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenler hedefleri kaynaşık bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin programın dört temel beceriye ilişkin hedeflerini tek tek incelememelerinden kaynaklanmış olabilir. Küçük yaştaki çocukların ilgi odağı kendileridir. Öğretmene ve arkadaşlarına kendilerinden, eşyalarından ve çevrelerinden bahsetmeyi sevmektedirler (Scott&Ytreberg, 1990). Konuşmaya yönelik hedeflerin öğrencilerin bu özelliklerine de uygun olduğunu söylemek mümkündür. Madde 6 için konuşmayla ilgili hedeflerin etkinliklerin ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olması konusunda öğretmenlerin % 2,1'i tamamen katılıyorum, % 31,9'u katılıyorum, % 27,1'i kararsızım, % 35,4'ü katılmıyorum ve % 3,5'i hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin bildirilen görüşlerde katılıyorum ve katılmıyorum görüşünü işaretleyen öğretmen oranı birbirine yakın olsa da, öğretmenlerin çoğu katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Madde 7, 8 ve 9 yazma becerisine yönelik hedefler hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 7 için yazmayla ilgili hedeflerin ulaşılabilir olması konusunda öğretmenlerin % 8,3'ü tamamen katılıyorum, % 45,8'i katılıyorum, % 15,6'sı kararsızım, % 23,6'sı katılmıyorum ve % 6,6'sı hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler yazmayla ilgili hedeflere ulaşıldığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Çocuklar kendilerine yönelik yazmaktan hoşlanmaktadırlar, bu yüzden de yazma işini mümkün olduğunca kişiselleştirmek yararlı olmaktadır (Brewster, Ellis ve Girard, 2002). Yazma becerisine yönelik hedeflere bakıldığında, bunlar arasında kendileri ve diğer insanlar hakkında basit cümleler yazma, kendileri hakkında basit cümleler yazma, sevdikleri ve sevmedikleri şeyler hakkında basit cümleler yazma, basit bir şiir yazma gibi kişisel yazmaya yönelik hedefler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin madde 7'ye yönelik katılıyorum görüşü bildirmeleri, bu beceriye ilişkin hedeflerin çocukların yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygunluğundan kaynaklandığı söylenebilir. Madde 8 için yazmayla ilgili hedeflerin birbiriyle kaynaşık olması konusunda öğretmenlerin % 7,3'ü tamamen katılıyorum, % 40,3'ü katılıyorum, % 17,4'ü kararsızım, % 30,9'u katılmıyorum ve % 4,2'si hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Kaynaşıklık açısından birkaç ünitenin yazma becerilerini incelemekte fayda olabilir. Programın 5. Sınıf 1. Ünitesi'nde (Unit 1: Countries Part A: My Country) yazma becerisine yönelik belirtilen beceriler; milliyet ve ülke isimlerini yazma, kendileri ve diğer insanlar hakkında basit cümleler yazma olarak görülmektedir.

Bunu takip eden 2. Ünite'de (Unit 2: Regions Part A: My Region), standart formatta yazılı basit kelime ve kısa metinleri kopyalama, 3.Ünite'de (Unit 3: Cities Part A: Capital Cities) ise insanların yaşadıkları yerler hakkında basit cümleler kurma becerileri görülmektedir. Yazma becerisine yönelik hedefler birbiriyle kaynaşık görülmektedir ve öğretmenler bu maddeye ilişkin katılıyorum görüşünü belirtmişlerdir. Madde 9 için yazmayla ilgili hedeflerin etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olması konusunda öğretmenlerin % 4,2'si tamamen katılıyorum, % 38,5'i katılıyorum, % 19,4'ü kararsızım, % 33,7'si katılmıyorum ve % 4,2'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmenler yazmayla ilgili hedeflerin etkinlik ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olduğunu düşünmektedirler.

Madde 10, 11 ve 12 dinleme becerisine yönelik hedefler hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 10 için dinlemeyle ilgili hedeflerin ulaşılabilir olması konusunda öğretmenlerin % 7,6'sı tamamen katılıyorum, % 34,7'si katılıyorum, % 21,5'i kararsızım, % 33,10'u katılmıyorum ve % 3,1'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yüzdelerden anlaşıldığı gibi bu maddeye verilen katılıyorum ve katılmıyorum yanıtları eşit gibi görünmektedir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere nasıl dinlenmesi gerektiğini öğretmek zorunludur. Bu, dinleme çalışmasını üründen sürece, öğrenme sorumluluğunu ise öğretmenden öğrenciye kaydırmakta, böylelikle öğrencilerin kendi kendilerinden sorumlu öğrenenler olmasına yardım etmektedir. Dinleme öncesi etkinlikler ise öğrencilere ne için dinleme yapacakları ve dolayısıyla dinlerken anlama odaklanma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu süreçte öğretmenler öğrencileri ne duyacakları ve kendilerinden ne istendiği konusunda hazırlamalıdır. Ayrıca dinleme başlamadan önce öğrencilere amacın ne olduğu anlatılmalıdır. Böylece öğrenciler dinleyip anlamaları gereken bilginin ne olduğunu önceden bilebilirler ve ne duyacaklarını önceden tahmin edebilirler (Vandergrift, 2002). Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencileri hazırlaması ve onlara çeşitli şekillerde yol göstermesi gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin Madde 10'a yönelik belirttikleri katılıyorum ve katılmıyorum görüşlerinin birbirine yakın olmasının, katılmıyorum şeklinde yanıt veren öğretmenlerin dinleme öncesi etkinlikleri gerçekleştirilmeyip öğrencileri dinlemeye hazırlamamalarından veya bu konudaki başka eksiklerden kaynaklandığı düşünülebilir. Madde 11 için dinlemeyle ilgili hedeflerin

birbiriyle kaynaşık olması konusunda öğretmenlerin % 6,3'ü tamamen katılıyorum, % 35,4'ü katılıyorum, % 26,4'ü kararsızım, % 28,1'i katılmıyorum ve % 3,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kaynaşıklık açısından birkaç ünitenin dinleme becerilerini incelemekte fayda olabilir. Programın 5. Sınıf 1. Ünitesi'nde (Unit 1: Countries Part A: My Country) dinleme becerisine yönelik belirtilen beceriler; anlaşılması kolay, kısa ve net metinleri dinleme, ülke isimleri ve milliyetlerini eşleştirmek için kayıtlı metinler dinleme olarak belirtilmektedir. Programın 2. Ünitesi'nde (Unit 2: Regions Part A: My Region) bu beceriler öğrencinin anlamı çıkarması için uzun duraksamaları olan yavaş ve dikkatli biçimde söylenen diyalogları konuşmayı takip etmek için dinleme ve bir tabloyu doldurma amacıyla belirli bilgileri bulmak için kayıtlı metinler dinleme olarak görülmektedir. Programın 3. Ünitesi'ne (Unit 3: Cities Part A: Capital Cities) bakıldığında, dinleme becerisine yönelik belirtilen beceriler; bilgi parçalarını eşleştirmek için kayıtlı metinler dinleme ve objeleri ve insanları doğru konumlara yerleştirmek için verilen bilgileri dinleme olarak belirtilmektedir. Dinleme becerisine ilişkin hedefler birbiriyle pekiştirici bir nitelik içinde görülmektedir ve öğretmenler bu maddeye katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Madde 12 için dinlemeyle ilgili hedeflerin etkinliklerin ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olması konusunda öğretmenlerin % 6,3'ü tamamen katılıyorum, % 36,1'i katılıyorum, % 22,9'u kararsızım, % 30,2'si katılmıyorum ve % 4,5'i hiç katılmıyorum olarak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin dinlemeyle ilgili hedeflerin etkinlik ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Madde 13, 14 ve 15 okuma becerisine yönelik hedefler hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 13 için okumayla ilgili hedeflerin ulaşılabilir olması konusunda öğretmenlerin % 9,0'ı tamamen katılıyorum, % 36,8'i katılıyorum, % 13,2'si kararsızım, % 34,0'ı katılmıyorum ve % 6,9'u hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında 5.sınıfın ilk ünitelerindeki okuma parçalarının öğrenci seviyesinin çok üzerinde olduğu, ders İngilizce olmasına rağmen öğrencilerin parçayı anlamalarını sağlamak için öğrencilere coğrafi şekilleri ve farklı ülkeleri anlatmak zorunda kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Daha sonraki okuma parçalarında ilk ünitelere oranla daha az sorun yaşandığını belirten öğretmenler, yine de okuma parçalarını genel olarak zor bulmaktadır. Madde 13'e yönelik belirtilen

katılıyorum ve katılmıyorum görüşlerinin birbirine yakın olması bu durumdan kaynaklanıyor olabilir. Madde 14 için okumayla ilgili hedeflerin birbiriyle kaynaşık nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 7,3'ü tamamen katılıyorum, % 36,1'i katılıyorum, % 24,7'si kararsızım, % 28,8'i katılmıyorum ve % 3,1'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kaynaşıklık açısından birkaç ünitenin okuma becerilerini incelemekte fayda olabilir. Programın 5. Sınıf 1. Ünitesi'nde (Unit 1: Countries Part A: My Country) okuma becerisine yönelik belirtilen beceriler; anlamlı hale getirmek için okuma ve parçaları eşleştirme, bilinen kelime ve cümlecikleri ayırt etmek için okuma, özellikle görsel destek varsa basit bilgiler içeren materyali ve kısa basit tanımlamaları içerik hakkında fikir sahibi olmak için okuma olarak görülmektedir. Programın 2. Ünitesi'nde (Unit 2: Regions Part A: My Region) okuma becerisine yönelik beceriler kısa ve basit metinleri anlama, önceden bilinen isimleri, kelimeleri ve temel cümlecikleri bulma, yeniden okuma, kartpostallar üzerindeki kısa ve basit mesajları anlama, özellikle görsel destek varsa basit bilgiler içeren materyali ve kısa basit tanımlamaları içerik hakkında fikir sahibi olmak için okuma olarak görülmektedir. Hedefler birbiriyle pekiştirici bir nitelik içinde görülmektedir ve öğretmenler bu konuda katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Madde 15 için okumayla ilgili hedeflerin etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olması konusunda öğretmenlerin % 6,9'u tamamen katılıyorum, % 37,8'i katılıyorum, % 18,8'i kararsızım, % 33,7'si katılmıyorum ve % 2,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler okumaya yönelik hedeflerin etkinlik ve sınama durumlarının düzenlenmesinde yol gösterici olduğunu düşünmektedirler.

Madde 16 için hedeflerin kendi içinde birbiriyle tutarlı olduğu konusunda öğretmenlerin % 12,5'i tamamen katılıyorum, % 39,6'sı katılıyorum, % 19,1'i kararsızım, % 22,6'sı katılmıyorum ve % 6,3'ü hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hedefler birbirini desteklemeli, bir ders için yazılan hedefler kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır (Demirel, 2006a). Yüzdelerden görüldüğü gibi, öğretmenler programdaki hedeflerin kendi içinde birbiriyle tutarlılığı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının içerik ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Tablo 6’da bu görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6: Programın İçerik ve Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler

MADDELER	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Program içeriği hedeflerle tutarlı niteliktedir.	2	,7	58	20,1	50	17,4	147	51,0	31	10,8
18. İçerik öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	25	8,7	72	25,0	45	15,6	129	44,8	17	5,9
19. Üniteler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	19	6,6	94	32,6	36	12,5	116	40,3	23	8,0
20. Üniteler basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazılmıştır.	32	11,1	88	30,6	43	14,9	113	39,2	12	4,2
21. Ünitelerde bulunan okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürüne uygundur.	5	1,7	70	24,3	60	20,8	142	49,3	11	3,8
22. Üniteler gerçek yaşama uygulanabilir biçimde hazırlanmıştır.	7	2,4	77	26,7	58	20,1	138	47,9	8	2,8
23. Programda hedeflenen cümle yapıları öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	17	5,9	88	30,6	52	18,1	122	42,4	9	3,1
24. Programda hedeflenen kelime dağarcığı öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	23	8,0	91	31,6	35	12,2	122	42,4	17	5,9
25. Ünitelerin A ve B bölümünün iş görüleri programda açıkça belirtilmiştir.	14	4,9	101	35,1	71	24,7	94	32,6	8	2,8
26. Ünitelerin A ve B bölümü olarak ayrılmış olması uygulamada kolaylık sağlayıcı niteliktedir.	15	5,2	95	33,0	59	20,5	106	36,8	13	4,5
27. Ünitelerin A bölümünün işlenmesi için ayrılan süre yeterlidir.	27	9,4	129	44,8	34	11,8	90	31,3	8	2,8
28. Ünitelerin B bölümünün işlenmesi için ayrılan süre yeterlidir.	23	8,0	132	45,8	34	11,8	89	30,9	10	3,5
29. Ünitelerin B bölümü seçmeli ders alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından gereklidir.	14	4,9	73	25,3	76	26,4	108	37,5	17	5,9
30. Programda yer alan öğretme-öğrenme etkinlikleri (activities) açık bir şekilde ifade edilmiştir.	4	1,4	48	16,7	39	13,5	164	56,9	33	11,5

31. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını sağlayacak niteliktedir.	5	1,7	57	19,8	38	13,2	155	53,8	33	11,5
32. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin etkili biçimde öğrenmesini sağlayacak niteliktedir.	5	1,7	57	19,8	71	24,7	135	46,9	20	6,9
33. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak niteliktedir.	8	2,8	68	23,6	56	19,4	132	45,8	24	8,3
34. Program öğrencilerin ilgisini çekecek şarkı, oyun, drama gibi zengin etkinliklere yer verir niteliktedir.	13	4,5	75	26,0	33	11,5	122	42,4	45	15,6
35. Programda yer alan etkinlikler sınıf içinde ve dışında uygulanabilir niteliktedir.	3	1,0	68	23,6	41	14,2	141	49,0	35	12,2
36. Programda önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.	5	1,7	64	22,2	49	17,0	144	50,0	26	9,0
37. Sınıf ortamı araç-gereçlerin kullanımına uygundur.	2	,7	34	11,8	51	17,7	166	57,6	35	12,2
38. Programda önerilen araç-gereçler öğrencilerin yaş grubuna uygundur.	3	1,0	26	9,0	33	11,5	177	61,5	49	17,0
TOPLAM	12	4	76	26	48	17	130	45	22	8

Madde 17 için program içeriğinin hedeflerle tutarlı nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 10,8'i tamamen katılıyorum, % 51,0'ı katılıyorum, % 17,4'ü kararsızım, % 20,1'i katılmıyorum ve % ,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin içeriğin hedeflerle tutarlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Geliştirilen programa yönelik hazırlanan kitapçıkta, karma tip içerik (mixed syllabus) kullanıldığı, böylece tüm içerik tiplerinin güçlü yanlarının bir araya getirildiği belirtilmektedir. İçerik şekillendirilirken, hatırlanması gereken şey dilin sınırsız olduğudur, fakat bir içerik sınırlıdır. Üstelik bu sınırlı ya da seçilmiş içerik de, dersin hedeflerine en iyi uyacak bir çeşit düzenlemeye veya formata ihtiyaç duymaktadır. Sarmal format, öğretmen ve öğrenenlere aynı konuyu birden fazla kez çalışma fırsatı vermektedir ancak her defasında belli bir yön, daha karmaşık veya zor seviyede ortaya çıkmaktadır. Sarmal şekilde temel olan, yeni bir konunun içeriğe sadece bir defa değil, dersin çeşitli zamanlarında değişik şekillerde yeniden konmasıdır (MEB,2006a). Sarmal programlama yaklaşımında daha önce öğrenilmiş bazı konular gerektikçe tekrar edilebilir. Bu tekrarlar, tercihen konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmelidir. İçeriği bu tip yaklaşımla hazırlanan programlar daha esneklerdir. Ancak öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür (Demirel, 2006a). Madde 18 için içeriğin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 5,9'u tamamen katılıyorum, %

44,8'i katılıyorum, % 15,6'sı kararsızım, % 25,0'ı katılmıyorum ve % 8,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. İçeriğin çocukların yaş grubuna uygun, onları eğlendirirken öğreten etkililiklerle verilmesinden dolayı, yaş gruplarına ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu görüşü ortaya çıkmış olabilir.

Madde 19, 20, 21 ve 22 programın ünitelerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 19 için ünitelerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 8,0'ı tamamen katılıyorum, % 40,3'ü katılıyorum, % 12,5'i kararsızım, % 32,6'sı katılmıyorum ve % 6,6'sı hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ünitelerin başlıklarına bakıldığında bunlar arasında ülkeler, bölgeler, şehirler, okul hayatı, en sevdiğim aktiviteler, çiftlik hayatı, çizgi film karakterleri, kişisel eşyalar, parkta eğlence gibi bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatini çekebilecek başlıklar göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik katılıyorum cevabı verdikleri görülmektedir, böylece ünitelerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu söylenebilir. Madde 20 için ünitelerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı konusunda öğretmenlerin % 4,2'si tamamen katılıyorum, % 39,2'si katılıyorum, % 14,9'u kararsızım, % 30,6'sı katılmıyorum ve % 11,1'i, hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. İçerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. İçerik, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel, 2006a). Öğretmenlerin madde 20'ye yönelik ağırlıklı olarak katılıyorum cevabı verdikleri görülmektedir. Katılmıyorum cevabı verenlerin oranının katılıyorum cevabı verenlere yakın olması, öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği gibi 5. sınıf programının özellikle ilk ünitesindeki okuma parçası ve kelimelerinde büyük zorluk yaşanmasından kaynaklanabilir. Madde 21 için ünitelerde bulunan okuma parçalarının hedef dilin (İngilizce) kültürüne uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 3,8'i tamamen katılıyorum, % 49,3'ü katılıyorum, % 20,8'i kararsızım, % 24,3'ü katılmıyorum ve % 1,7'si hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Kültür aktarımı dil eğitiminin bir parçasıdır, ancak bunun miktarı en iyi şekilde düzenlenmelidir. Kültür objektif olarak

sunulması gereken, her ülkeye özgü nitelikleri barındıran toplumun önemli temellerinden biridir. Kültür aktarımı ve dil öğretiminde amaçlardan biri olan öğrencinin görüş açısını genişletmenin gereği de budur (Serengil, 2007). Öğretmenler okuma parçalarının hedef dilin kültürünü yansıttığı görüşünde birleştiklerinden, ünitelerin kültür aktarımını gerçekleştirdiği söylenebilir. Madde 22 için ünitelerin gerçek yaşama uygulanabilir biçimde hazırlanmış olduğu konusunda öğretmenlerin % 2,8'i tamamen katılıyorum, % 47,9'u katılıyorum, % 20,1'i kararsızım, % 26,7'si katılmıyorum ve % 2,4'ü hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye katılıyorum şeklinde görüş bildikleri görülmektedir. Konular ve öğrenilenler gerçek yaşama ne kadar uygulanabilir olursa, öğrenilenlerin o kadar kalıcı olacağı düşünüldüğünde, ünitelerin gerçek yaşama uygulanabilir olmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Madde 23 ve 24, programda hedeflenen cümle yapıları ve kelime dağarcığına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 23 için programda hedeflenen cümle yapılarının öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 3,1'i tamamen katılıyorum, % 42,4'ü katılıyorum, % 18,1'i kararsızım, % 30,6'sı katılmıyorum ve % 5,9'u hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Madde 24 için programda hedeflenen kelime dağarcığının öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 5,9'u tamamen katılıyorum, % 42,4'ü katılıyorum, % 12,2'si kararsızım, % 31,6'sı katılmıyorum ve % 8'i hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Programın her ünitesinde yazma becerisine yönelik geliştirilmesi gereken becerilere bakıldığında, hepsinde “basit tümceler ve cümleler” (simple phrases and sentences) ifadesi görülmektedir. Programda öğretilmesi ön görülen yapılarda ise geniş zaman (simple present tense), şimdiki zaman (present progressive tense), yer, yönelme ve zaman edatları (prepositions of place, direction and time), çoğul isimler, sayılabilir ve sayılamaz isimler gibi yapılar görülmektedir. Öğrencilerin bu yapılardan bazılarını 4. sınıfta da görmüş oldukları düşünülürse, 5. sınıfta bu konular tekrar edilmekte ve bunlara yeni yapılar eklenmektedir. Öğretmenlerin madde 23 ve 24'e yönelik verdikleri cevaplar arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Buna göre,

öğretmenler hedeflenen cümle yapıları ve kelime dağarcığının öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğunu düşünmektedirler.

Madde 25, 26, 27, 28 ve 29, bu programda ilk kez ünitelerin A ve B bölümü olarak ayrılmış olmasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 25 için ünitelerin A ve B bölümünün iş görülerinin programda açıkça belirtildiği konusunda öğretmenlerin % 2,8'i tamamen katılıyorum, % 32,6'sı katılıyorum, % 24,7'si kararsızım, % 35,1'i katılmıyorum ve % 4,9'u hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Programa göre her ünite A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Buna göre, A bölümü haftada 2 saat zorunlu İngilizce dersi alan öğrencilere yöneliktir. B bölümü ise haftada 4 saat (2+2 saat seçmeli) ders alan öğrencilere yöneliktir. B bölümü yeni bilgiler içermeyip, A bölümünde öğrenilenleri pekiştirmeye ve güçlendirmeye yöneliktir. Haftada 4 saat ders alan öğrencilerde A bölümünü zamanında bitiremeyen öğretmen B bölümünü atlayabilir. Amaç üniteleri bitirmek değil, İngilizce öğretmektir (MEB, 2006a). Görüldüğü gibi, programda A ve B bölümlerinin iş görüleri açıkça belirtilmektedir. Madde 25'e yönelik olarak öğretmenlerin katılıyorum ve katılmıyorum şeklindeki görüşlerinin oranı birbirine yakındır. Öğretmenlerin katılmıyorum olarak görüş bildirmesinin nedeni programın öğretmenler tarafından yeterince incelenmemesi olabilir. Madde 26 için ünitelerin A ve B bölümü olarak ayrılmış olmasının uygulamada kolaylık sağlayıcı nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 4,5'i tamamen katılıyorum, % 36,8'i katılıyorum, % 20,5'i kararsızım, % 33,0'ı katılmıyorum ve % 5,2'si hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmenlerin katılıyorum şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Madde 27 ve 28, ünitelere ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 27 için, ünitelerin A bölümünün işlenmesi için ayrılan sürenin yeterli olduğu konusunda öğretmenlerin % 2,8'i tamamen katılıyorum, % 31,3'ü katılıyorum, % 11,8'i kararsızım, % 44,8'i katılmıyorum ve % 9,4'ü hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Madde 28 için ünitelerin B bölümünün işlenmesi için ayrılan sürenin yeterli olduğu konusunda öğretmenlerin % 3,5'i tamamen katılıyorum, % 30,9'u katılıyorum, % 11,8'i kararsızım, % 45,8'i katılmıyorum ve % 8,0'ı hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

programın işlenmesi için ayrılan sürenin yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Araştırmanın veri toplama aracı olan anketin geliştirilmesi aşamasında öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde, programda ünitelerin A ve B bölümleri olarak ayrılmasına rağmen, sınıfta işlenen kitapta bunun açıkça belirtilmediği, bu yüzden öğretmenlerin farkında olmadan hem A hem de B bölümünü yetiştirmeye çalıştıkları, bu yüzden üniteleri zamanında bitirmekte büyük güçlük yaşadıkları için Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderdikleri dilekçe ile ders saatinin haftada 2 saatten 3 saate çıkarıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler böyle bir yanılgıya düşmemiş bile olsa, haftada 3 saatlik yabancı dil öğretiminin yeterli olması zor görünmektedir. Tüm okul programları bir yabancı dil öğrenmenin ne kadar zaman aldığı konusunda gerçekçi tahminlere dayanmalıdır. Haftada bir ya da iki saat – yedi ve sekiz yaşındaki öğrenciler için bile – yabancı dili ileri düzeyde konuşabilen öğrenciler yaratmayacaktır (Lightbown ve Spada, 1999).

Madde 29 için ünitelerin B bölümünün seçmeli ders alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından gerekli olduğu konusunda öğretmenlerin % 5,9'u tamamen katılıyorum, % 37,5'i katılıyorum, % 26,4'ü kararsızım, % 25,3'ü katılmıyorum ve % 4,9'u hiç katılmıyorum olarak görüş belirtmişlerdir. Programda ünitelerin B bölümüne bakıldığında ünite genel başlıklarının aynı olduğu, konu başlıklarının ise değiştiği görülmektedir. Örneğin 5. sınıfın ilk ünitesinin genel başlığı "Countries" olup, A bölümünün başlığı "My Country", B bölümünün başlığı ise "Other Countries"dir. Programda A ve B bölümünün iş görülerinde de belirtildiği gibi, ünitelerin B bölümü yeni bilgiler içermemekte, A bölümünde öğrenilenleri pekiştirmektedir. Buna göre, öğretmenlerin de bu yönde görüş bildirdiği gibi, ünitelerin B bölümü seçmeli ders alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından gerekli olduğu söylenebilir.

Madde 30, 31, 32, 33, 34 ve 35 programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 30 için programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerinin açık bir şekilde ifade edildiği konusunda öğretmenlerin % 11,5'i tamamen katılıyorum, % 56,9'u katılıyorum, % 13,5'i kararsızım, % 16,7'si katılmıyorum ve % 1,4'ü hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programda 10-12 yaş grubunun karakteristik özelliklerine göre hangi tür etkinliklerin uygun olduğunun yanı sıra, tüm bu etkinliklerin tek tek açıklamasına ve öğretmenlerin bunları hangi adımlarla uygulaması gerektiğine yönelik resimli

açıklamalara yer verilmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu etkinliklerin açık bir şekilde ifade edildiğini düşünmeleri bundan kaynaklanıyor olabilir. Madde 31 için öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını sağlayacak nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 11,5'i tamamen katılıyorum, % 53,8'i katılıyorum, % 13,2'si kararsızım, % 19,8'i katılmıyorum ve % 1,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 32 için öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin etkili biçimde öğrenmesini sağlayacak nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 6,9'u tamamen katılıyorum, % 46,9'u katılıyorum, % 24,7'si kararsızım, % 19,8'i katılmıyorum ve % 1,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 33 için öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 8,3'ü tamamen katılıyorum, % 45,8'i katılıyorum, % 19,4'ü kararsızım, % 23,6'sı katılmıyorum ve % 2,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programda bu yaş grubunun ihtiyaçları ve buna göre uygulanması önerilen etkinlikler bir tabloda sunulmaktadır. Buna göre öğrenciler bir şeyler yaratma ve yaparak öğrenme ihtiyacı duymakta ve bunun için el sanatı etkinlikleri önerilmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin etrafta dolaşma ve fiziksel olarak aktif olmaya ihtiyaç duyduğu belirtilmekte ve bunun için drama ve dramatize etme etkinliği önerilmektedir. Öğrenciler bir gruba ait olma ihtiyacı hissettiklerinden grup çalışmaları, konuşmayı sevdiklerinden öğrenci konuşma süresini artırmaya ve öğretmen konuşma süresini azaltmaya yönelik etkinlikler, hayal güçlerini kullanmaya ihtiyaç duyduklarından tahmin etme ve katılım sağlanarak hikaye anlatma/okuma, hoşlarına giden ve anlamlı gelen etkinliklere ihtiyaç duyduklarından oyun, şarkı, tekerleme, yap-boz gibi etkinlikler önerilmektedir. Öğretmenlerin madde 31, 32 ve 33'e yönelik ağırlıklı olarak katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri söz konusu etkinlikleri uygulamalarından ve öğrencileri derse aktif şekilde dahil etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Madde 32 için etkinliklerin etkili öğrenmeyi sağladığı konusunda öğretmenlerin katılıyorum şeklinde görüş belirtmeleri, dört temel beceriye yönelik hedeflerin ulaşılabilirliği konusunda ise genel olarak katılmıyorum şeklinde veya eşit oranda katılıyorum ve katılmıyorum cevapları vermeleri bir çelişki olarak görülebilir.

Madde 34 için programın öğrencilerin ilgisini çekecek şarkı, oyun, drama gibi zengin etkinliklere yer verir nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 15,6'sı tamamen

katılıyorum, % 42,4'ü katılıyorum, % 11,5'i kararsızım, % 26,0'ı katılmıyorum ve % 4,5'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulması programın çok sayıda zengin ve öğretici etkinliğe yer veriyor olduğunu göstermektedir. Madde 35 için programda yer alan etkinliklerin sınıf içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 12,2'si tamamen katılıyorum, % 49,0'ı katılıyorum, % 14,2'si kararsızım, % 23,6'sı katılmıyorum ve % 1,0'ı hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programdaki etkinliklere bakıldığında, öğretmenlerin de bu yönde görüş belirttiği gibi, sınıf içinde ve dışında uygulanması zor bir etkinlik olmadığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söz konusu etkinliklerin çok zaman aldığı, bu yüzden sıkıntı yaşandığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Madde 36, 37 ve 38 programda önerilen araç-gereçlere yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 36 için programda önerilen araç-gereçlerin ulaşılabilir nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 9,0'ı tamamen katılıyorum, % 50,0'ı katılıyorum, % 17,0'ı kararsızım, % 22,2'si katılmıyorum ve % 1,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programda araç-gereçler görsel, işitsel ve yazılı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Öğretmenler söz konusu materyallerin ulaşılabilir olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ankara'daki İngilizce öğretmenlerinin çoğu sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş olan A grubu ilçelerde olduğundan, araştırmanın çalışma evrenini büyük oranda bu ilçelerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Söz konusu maddeye büyük oranda katılıyorum şeklinde cevap verilmesi bu durumdan kaynaklanıyor olabilir. Madde 37 için sınıf ortamının araç-gereçlerin kullanımına uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 12,2'si tamamen katılıyorum, % 57,6'sı katılıyorum, % 17,7'si kararsızım, % 11,8'i katılmıyorum ve % ,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kullanılması önerilen araç-gereçler içinde DVD, video kasetler, CD ve CD çalarlar, saydamlar, vb. bulunmaktadır. Bazı okullarda CD çalar bile bulunmadığı göz önüne alınırsa, bu maddeye yönelik öğretmenlerin büyük oranda katılıyorum şeklinde görüş belirtmesi de araştırmanın örneklemini büyük oranda A grubu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin oluşturması olabilir. Madde 38 için programda önerilen araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olması konusunda öğretmenlerin % 17,0'ı tamamen katılıyorum, % 61,5'i katılıyorum, % 11,5'i kararsızım, % 9,0'ı katılmıyorum ve % 1,0'ı hiç

katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Fiziksel dünya çocukların anlamlandırmasını sağlamak için en önemli yol olduğundan, yabancı dil sınıfında çok çeşitli öğretim araç-gereci gereklidir. Çocukların öğretilenleri anlaması için dilin yanında çok sayıda obje ve araç gereç kullanılırsa, dersler çocuklar için çok daha kolay ve eğlenceli hale gelecektir. Bu araç-gereçlerden bazıları kuklalar, kağıt bebekler, resim kartları, saydamlar, okuyucular, kaset çalarlar, oyuncaklar, projektör, duvar levhaları, vb.dir (Scott ve Ytreberg, 1990). Bu görüşün ışığında programda önerilen flaş kartlar, tahta oyunları, yap-bozlar, resimler, fotoğraflar, tahta oyunları, saydamlar, ses kasetleri, kayıt cihazları gibi araç-gereçlerin çocukların yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu söylenebilir. Öğretmenler de bu yönde görüş bildirmişlerdir.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Tablo 7’de bu görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Programın Ölçme Değerlendirme Teknik ve Yöntemlerine İlişkin Görüşler

MADDELER	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
39. Program, hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önermektedir.	5	1,7	54	18,8	58	20,1	145	50,3	26	9,0
40. Programda verilen örnek test, öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.	7	2,4	40	13,9	37	12,8	174	60,4	30	10,4
41. Örnek test, öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla hazırlanacak testler için yol gösterici niteliktedir.	11	3,8	66	22,9	50	17,4	139	48,3	22	7,6
42. Program, akran değerlendirmesine yer verecek niteliktedir.	11	3,8	65	22,6	45	15,6	144	50,0	23	8,0
43. Program, öz değerlendirmeye (öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesi) yer verecek niteliktedir.	11	3,8	63	21,9	51	17,7	141	49,0	22	7,6
44. Program, grup değerlendirmesine yer verecek niteliktedir.	13	4,5	83	28,8	38	13,2	133	46,2	21	7,3
45. Program, velilerin değerlendirmeye katılmasını sağlayacak niteliktedir.	28	9,7	92	31,9	80	27,8	78	27,1	10	3,5
46. Program, dil gelişim dosyası hazırlamaya yer verecek niteliktedir.	11	3,8	71	24,7	59	20,5	127	44,1	20	6,9

47. Program, dil gelişim dosyasını değerlendirmede kullanmayı önermektedir.	12	4,2	53	18,4	53	18,4	146	50,7	24	8,3
48. Program, öğretmen gözlemlerinin değerlendirmede kullanılmasını önermektedir.	8	2,8	60	20,8	47	16,3	163	56,6	10	3,5
TOPLAM	12	5	64	22	52	18	139	48	21	7

Madde 39 için programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği konusunda öğretmenlerin % 9,0'ı tamamen katılıyorum, % 50,3'ü katılıyorum, % 20,1'i kararsızım, % 18,8'i katılmıyorum ve % 1,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programın değerlendirme kısmında önerilen ölçme değerlendirme araç ve gereçleri dil portfolyosu (dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası), alternatif değerlendirme çeşitleri (sınıf değerlendirmesi, öz değerlendirme, öğretmen gözlemi, anekdotlar, puanlama yönergeleri, vb.) ve az sayıda olmak üzere standart testlerdir. Çocuklara İngilizce öğretmek için okuma ve yazmaya ek olarak şarkı söyleme, oyun oynama, resim yapma, dans etme gibi farklı aktiviteler önerildiğinden, "kağıt ve kalem" ile yapılan sınavlar onlara uygun değildir. Çocuklar test ve sınavları sevmediklerinden ki sevselerdi bile bu programda önerilen öğretme biçimiyle uyumsuz olurdu, onlar için portfolyo değerlendirmesi uygun görünmektedir. Standart testler kesinlikle daha güvenilir ve geçerlidir ancak ne yazık ki, önemli görülen ve daha çok ilköğretimde öğretilen yazma, konuşma, rol yapma, ikna etme, pazarlık etme gibi daha pek çok dil fonksiyonunu ölçmede yetersizdirler (MEB, 2006a). Programın üründen çok sürece önem vermesi, öğretme-öğrenme sürecinde önerilen etkinliklerin daha çok iletişim kurma ve bağımsız çalışmaya yönelik olması, programın bir amacının da çocukların kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirilmeleri olması gibi nedenler göz önüne alındığında, programda önerilen söz konusu ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinin hedeflerle tutarlı olduğu söylenebilir. Öğretmenler de bu yönde görüş bildirmişlerdir.

Madde 40 ve 41 programda verilen örnek testlerin yol göstericiliği konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 40 için programda verilen örnek testin, öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu konusunda öğretmenlerin % 10,4'ü tamamen katılıyorum, % 60,4'ü katılıyorum, % 12,8'i kararsızım, % 13,9'u katılmıyorum ve % 2,4'ü hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programda 5. sınıflara yönelik olarak 7, 8 ve 9. ünitelerden sonra

verilebileceği söylenen bir örnek sınav bulunmaktadır. Sınavın bir bölümünde verilen hayvan resimlerinin yanına hayvan isimlerinin yazılması istenmekte, bir bölümde bir kuzunun cümlelerinin boşluk doldurma şeklinde doldurulması istenmekte, bir bölümde aralarına boşluk bırakılmadan yan yana yazılmış hayvan isimlerinin ve bunlar arasına gizlenmiş cümlelerin bulunması istenmekte ve son bölümde ise labirent içinde tavuğun kümesine ulaştırılması ve yolda karşısına çıkan cümlelerin toplanıp bir paragraf oluşturulması istenmektedir. Öğretmenler madde 40'a katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin resimlerle ve oyun oynar gibi öğrenmeyi sevdikleri, kağıt kalemle yapılan klasik sınavlardan ise korktukları düşünülürse, söz konusunun örnek testin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu söylenebilir. Madde 41 için programdaki örnek testin, öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla hazırlanacak testler için yol gösterici olduğu konusunda öğretmenlerin % 7,6'sı tamamen katılıyorum, % 48,3'ü katılıyorum, % 17,4'ü kararsızım, % 22,9'u katılmıyorum ve % 3,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler söz konusu testin hazırlanacak diğer testler için uygun olduğunu düşünmektedirler.

Madde 42, 43, 44 ve 45, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 42 için programın akran değerlendirmesine yer verecek nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 8,0'ı tamamen katılıyorum, % 50,0'ı katılıyorum, % 15,6'sı kararsızım, % 22,6'sı katılmıyorum ve % 3,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 43 için programın öz değerlendirmeye yer verecek nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 7,6'sı tamamen katılıyorum, % 49,0'ı katılıyorum, % 17,7'si kararsızım, % 21,9'u katılmıyorum ve % 3,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Madde 44 için programın grup değerlendirmesine yer verecek nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 7,3'ü tamamen katılıyorum, % 46,2'si katılıyorum, % 13,2'si kararsızım, % 28,8'i katılmıyorum ve % 4,5'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler, programın akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesine yer verecek nitelikte olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Öz değerlendirme bazı öğrenciler için oldukça aydınlatıcı olmakta, onları kendi öğrenmelerinin bir parçası haline getirmektedir. Kendilerini kontrol sahibi hisseden öğrenciler, bu yolla yaptıklarını gözden geçirme ve bunu geliştirmeye yönelik

karar alma şansını sahip olmaktadır (Wragg, 2001). Akran değerlendirmesinde, iki öğrenci test kağıtlarını veya ödevlerini değişip birbirlerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirme tekniği çok iyi planlanmalıdır ve tekniğin kullanıldığı bağlam çok önemlidir. Bir rekabet ortamında kullanılırsa, öğrenciler birbirine karşı acımasız olabilmektedir. İşbirliği içinde çalıştıkları bir durumda bile öğrenciler her zaman uyumlu bir değerlendirme yapamamaktadırlar (Wragg, 2001). Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi işe yarar alternatif değerlendirme teknikleri de olsa, planlaması ve uygulanması aşamasında öğretmenlerin dikkatli olması gereklidir. Madde 45 için programın velilerin değerlendirmeye katılmasını sağlayacak nitelikte olması konusunda öğretmenlerin % 3,5'i tamamen katılıyorum, % 27,1'i katılıyorum, % 27,8'i kararsızım, % 31,9'u katılmıyorum ve % 9,7'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin programın velilerin değerlendirmeye katılmasını sağlayacak nitelikte olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Madde 46 ve 47, dil gelişim dosyasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Madde 46 için programın dil gelişim dosyası hazırlamaya yer verecek nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin % 6,9'u tamamen katılıyorum, % 44,1'i katılıyorum, % 20,5'i kararsızım, % 24,7'si katılmıyorum ve % 3,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler programın dil gelişim dosyası hazırlamaya yer verecek nitelikte olduğunu düşünmektedir. Çocuklar için dil dosyası, ders kitabını tamamlamak ya da “dekore” etmek ve yabancı dil öğrenme sürecini ve dilin kendisini sahiplenmek için hedef dildeki materyallerin toplandığı bir müsvedde kitabı gibi olabilir. Dil dosyası çalışma kağıtları, aktiviteler, quizler, el becerisi çalışmaları, vb. içerebilir. Yazma becerilerini göstermenin yanında, öğrenenler konuşma becerilerini de eklemek isteyebilir. Bunu da dosyalarına bir ses ya da video kaydı ekleyerek yapabilirler (MEB, 2006a). Ünite sonlarında verilen “task” bölümündeki çalışmaların ve önerilen etkinliklerde öğrencilerin oluşturduğu diğer çalışmaların toplanmasıyla dil dosyası oluşturulabilir. Madde 47 için programın dil gelişim dosyasını değerlendirmede kullanmayı önermesi konusunda öğretmenlerin % 8,3'ü tamamen katılıyorum, % 50,7'si katılıyorum, % 18,4'ü kararsızım, % 18,4'ü katılmıyorum ve % 4,2'si hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin dil gelişim dosyasının değerlendirmede kullanılmasının önerildiğini düşündüğü görülmektedir ancak bu soruya kararsızım, katılmıyorum veya hiç katılmıyorum şeklinde cevaplar da verilmesinin

nedeni öğretmenlerin programı yeterince inceleyip bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Madde 48 için programın öğretmen gözlemlerinin değerlendirilmede kullanılmasını önermesi konusunda öğretmenlerin % 3,5'i tamamen katılıyorum, % 56,6'sı katılıyorum, % 16,3'ü kararsızım, % 20,8'i katılmıyorum ve % 2,8'i hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programın alternatif ölçme değerlendirme bölümünde öğretmen gözlemini değerlendirmede kullanmayı önerdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerle araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan anketin geliştirilmesi sırasında yapılan ön görüşmelerde birçok öğretmenin not verirken öğretmen gözlemine daha fazla bir pay verilmesini istedikleri gözlenmiştir.

2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan görüşme formu ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve bunların yorumuna yer verilmektedir.

2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik hedeflerine ilişkin görüşleri, betimsel analizle belirlenen temalar altında açıklanmaktadır.

2.1.1. Dört Temel Beceri

Yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin neredeyse tamamı hedeflerin dört temel beceriye eşit derecede önem vermekte olduğunu belirtmektedirler. Bundan önce uygulanmakta olan programda böyle bir özellik olmadığını, hedeflerin sadece dilbilgisi öğretimiyle sınırlı kaldığını belirten öğretmenler, dört temel becerinin aynı oranda geliştirilmesinin dil öğrenmenin en önemli noktası olduğunu ifade etmektedirler.

“Her bir beceri üzerinde durulmuş olması oldukça güzel. Her ünite de mutlaka bu becerilerin her birine yer verilmiş. Çocukların dil becerilerini aynı oranda geliştirmesi açısından iyi.” (5)

“Programda dört temel dil becerisine yönelik hedeflere eşit derecede ağırlık verilmiş. Böylece her becerinin eşit derecede geliştirilmesi amaçlanmış. Programın bu kısmını beğendim.” (6)

“İlk defa dört temel beceri iç içe hedeflerde, yani her beceriye yönelik hedef var. Bu iyi bir gelişme. Sonuçta dil dört beceriyi ilgilendiren bir mesele. Bundan önce uyguladığımız programda bu yoktu.” (7)

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2008). Bildiğimiz en iyi dil olan anadilimizi düşündüğümüzde, günlük hayatın her alanında dört temel beceriyi de kullandığımızı görebiliriz. İnsanlara derdimizi anlatmak için konuşma ve yazma, insanları anlamak için dinleme ve okuma becerilerini kullanmaktayız. Dinlediğini anlamayan konuşamayacağı veya okuduğunu anlamayan yazamayacağı için, dört temel becerinin birlikte, iç içe geliştirilmesi oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenenler de dilin tüm becerilerinde yeterlilik sahibi olmalıdırlar.

2.1.2. Gelişim Düzeyine Uygunluk

Dört öğretmen programda yer alan dört temel beceriye yönelik hedefleri öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulduklarını ifade ederken, beş öğretmen söz konusu hedeflerden özellikle yazma ve okuma becerisine yönelik olanları öğrencilerin yaş grubu için ağır bulduğunu belirtmektedirler.

“Okuma becerisine ilişkin hedefleri uygun bulmuyorum bu yaş grubu için çünkü daha çok küçük bu öğrenciler. Bu kadar çok şey okutmaya ne gerek var ki? Önce bırakalım çat pat da olsa konuşsunlar, dinlediklerini anlamayı öğrensinler. Bence yazma ve okumaya yönelik hedefler yaş grubuna fazla uygun değil.” (1)

“Hedefler öğrencilerin yaşına uygun, onları zorlayacak ya da yaş gruplarıyla ilgili gelişim özelliklerine zıtlık yaratacak hedefler yok.” (2)

“Hedefler öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun. Özellikle dinleme becerisiyle ilgili hedefler uygun, çünkü şarkı kullanılmasını öneriyor. Şarkı dinlemeye bayılıyorlar, onlara ders işliyormuşuz gibi gelmiyor.” (6)

“Hedefler öğrencilerin gelişim özelliklerine fazla uygun değil. Bence daha hafif hedefler olmalı, bu yaştaki çocuklardan bu kadar çok şey beklenmesi doğru değil. Özellikle okuma ve yazmayla ilgili hedefler daha hafif olmalı.”(7)

Anketten elde edilen verilere göre öğretmenler, yazma ve okuma becerilerine ilişkin hedeflere ulaşılması konusunda genelde katılıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşme verilerine göre ise okuma ve yazma becerilerine ilişkin hedefleri öğrencilerin yaş grubuna uygun bulmadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler tarafından bu becerilere ulaşıldığının, ancak söz konusu hedeflerin yine de ağır olduğunun belirtilmesi öğretmenlerin eski programda olduğu gibi okuma ve yazma becerilere daha fazla ağırlık verdiklerini gösterebilir.

2.1.3. Gerçekleştirilebilirlik

Öğretmenler, kendi ifadeleriyle hedeflerin dört temel beceriye eşit derecede önem vermesini ve gelişim düzeyine uygun yazılmış olmasını iyi bir gelişme olarak nitelendirirken, özellikle konuşma ve dinlemeye yönelik hedeflerin haftalık ders saatinin yetersiz oluşu nedeniyle tam olarak gerçekleştirilemediğini ifade etmektedirler.

“Hedefler öğrencilerin yaş grubuna uygun ancak bunları gerçekleştirmek için zaman çok yetersiz. Hal böyle olunca da sene sonunda hedeflerin bir kısmının gerçekleştirilemediğini fark ediyorum.”(2)

“Hedeflerin gerçekleştirilebilirliği konusunda söylemek istediğim en önemli şey sürenin yetersiz oluşu. Hedefleri gerçekleştirmeyi bırakın, hepimiz üniteleri yetiştirme derdine düşüyoruz. Yoksa hedefler gerçekleştirilemeyecek boyutta değil.”(3)

“Özellikle konuşma ve dinleme becerileri konusunda hedeflerin gerçekleştirilebilme oranı düşük. Öğrencinin belli bir ünitenin sonunda, günlük hayatta bunu rahatlıkla kullanabileceğini söylemek yanlış olur. Öğrenciler sınıf ortamında öğrendiklerini doğal ortamda uygulayamadıkları için çok havada kalıyor ve sınıf dışındaki bir ortamda aynı şeyleri tekrar sorduğunda cevaplamakta güçlük çekiyor. İletişim becerilerini geliştirebilmek için çok daha fazla dört temel becerinin üzerinde durulacak zamana ihtiyaç var ancak haftalık ders programı ile programın kendi yükünü karşılaştırdığımız zaman tüm bu yeterliklere ulaşmak oldukça zor görünüyor.”(5)

“Konuşma ve dinleme becerisine yönelik hedefler çok zor gerçekleştiriliyor. Dinlediklerini anlamakta veya konuşmakta zorluk çekiyorlar. Okumaya yönelik hedefler basit gibi görünse de okuma parçaları yer yer ağır olduğu için sorun

yaşanyor. Biz de müfredatı tamamlayabilmek adına bu konuda fazladan pek bir şey yapamıyoruz.”(7)

Öğretmenler yazma ve okuma becerilerine kıyasla, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hedeflerin çok daha zor gerçekleştirilebildiğini belirtmektedirler. Oysa bir dili kullanabilmek demek, daha çok o dilde konuşmak ve söylenenleri anlamak demektir. Bir dili bildiğini söyleyen kişi, muhtemelen o dilde konuşmayı bildiğini ve dili anlayabildiğini ifade etmektedir. Bu kişi söz konusu dili tam olarak okuyup yazamasa da, o dili bildiğini söyleyebilir. Bu yüzden de yabancı dilde dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir (Lynch, 2008). Programda dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi amaçlanmasına rağmen, dinleme ve okuma becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilirliğinin düşük olması bir eksiklik olarak görülebilir.

2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının içerik ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri betimsel analizle belirlenen temalar altında açıklanmaktadır.

2.2.1. İçeriğin Günlük Yaşamla Bağlantısı

Öğretmenler genellikle program içeriğinin günlük yaşamla genel olarak ilgisi olduğunu, ancak öğrencilerin zaman zaman ünitelerde karşılaştıkları terimleri daha önceden bilmediklerinden sorunlar yaşanabildiğini belirtmektedirler. Bu durum içeriğin günlük yaşamla bağlantısı olup olmadığı kadar, ünitelerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu ile de ilgili olabilir.

“Günlük yaşamla ilişkili tarafları var, ancak ders İngilizce olduğuna göre daha çok ait olduğu ülkeye yönelik, o kültürü tanıtıcı özellikler de taşımali. Oysa çok genel. Hayvan isimleri, kırtasiye malzemeleri gibi konulara daha fazla ağırlık vermekten fazla öteye gidemiyor.”(1)

“Ünitelerin günlük yaşamla ilişkisi var, öğrenciler gerçek hayatta karşılarına çıkabilen şeyleri ünitelerde buluyorlar fakat bazı okuma parçaları ki bunlar öğrencilerin dil bilgisi seviyesinin üzerinde, farklı ülkelerden bahsediyor. Öğrenci bunları gerçek hayatında bir kere duymamış. Önce coğrafya dersindeymişiz gibi dünyadan, ülkelerden bahsetmek anlatmak gerekiyor yoksa anlamaları imkansız.”

Bu konuda üniteler gerçek yaşamdan kopmuş oluyor. Uygulanabilirlik de olumsuz etkileniyor tabi.”(2)

“Günlük yaşamla ilişkileri elbette var ama günlük hayatta uygulama şansları olmadığı için bunlar zamanla unutuluyor.”(5)

“Üniteler günlük yaşama uygulanabilir, pek çok açıdan bağlantı kuruyor. Ama içerik ne kadar da günlük yaşamla bağlantılı olsa, öğrenci bunu evinde veya sokakta kullanma şansı bulamıyor, sınıflarda da zaman yetersizliğinden yeterince gerçek yaşam durumları yaratılamıyor.”(8)

Öğretmenler özellikle bazı okuma parçalarının öğrencilerin günlük yaşamıyla ilgisi olmadığını, hayatında daha önce duymadığı ülke veya yer isimleriyle karşılaşan öğrencilerin oldukça bocaladığını ifade etmektedirler. Bunun yanında, üniteler gerçek yaşamla bağlantı kursa da, öğrencilerin bunları gerçek yaşamlarında kullanma şansları olmadığından zamanla mutlaka unuttuklarını dile getirmektedirler.

2.2.2. İçeriğin Gelişim Düzeyine Uygunluğu

Öğretmenler program içeriğinin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğunu, özellikle kitabın renkli ve resimli oluşunun öğrencileri derse daha fazla motive ettiğini belirtmektedirler.

“Resimler ve oyunlar öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte, kitap ve içindeki oyunlar, vb. sayesinde derse karşı daha ilgili oluyorlar ve motivasyonları artıyor.”(1)

“Öğrencilerin dikkatini çekebilecek renkli ve resimli üniteler var. Onları psikolojik olarak da zorlayacak bir durumla karşılaşmadım. Fakat ünitelerde okuma parçaları ağır ve öğrencilerin kafasını karıştıran bazı özellikleri var. Örneğin “traditional” kelimesi Japonların çubukla yemek yemesi, pilavı sevmeleri vb. ile ilişkilendirilmiş. Öğrenciler daha gelenek nedir bunu tam olarak bilmiyorlar. Bu sebepten dolayı üniteler öğrenci seviyesine fazla uygun değil. Ayrıca çok fazla kelime vermek zorunda kalıyoruz.”(2)

“Üniteler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, özellikle de kitaptaki karakterler, resimler çok canlı ve eğlenceli. Üniteleri işlemekten, resimlere bakmaktan ve bunlarla ilgilenmekten hoşlanıyorlar.”(4)

“Üniteler aslında ilgi çekici geliyor öğrencilere. Rengarenk bir kitap, resimler... Hoşlarına gidiyor. Fakat bir sorun yaşıyorum ben. Bazı okuma parçalarının öğrencilerin seviyesinin üzerinde buluyorum ve ön bilgileri de bu konuda yetersiz kalıyor. Birdenbire ağır metinler, bunlarla ilgili ağır sorular olabiliyor. Bu durumda öğrencilerin motivasyonu bozuluyor ve kendilerine güvenleri azalıyor. Biz bunu yapamıyoruz, İngilizce çok zor gibi algılar oluşabilir.”(6)

İlköğretimin birinci kademesindeki çocuklar somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Bilişsel yeterlilikler bakımından çok hızlı değişme gösterirler. Artık tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından korunum ilkesi ile ilgili bir sorunları da yoktur. Algılanan görüntüye göre değil, gerçeği anlayarak tepkide bulunurlar. Bazı işlemleri zihinsel olarak yapabilecek durumdadırlar. Bu dönemde en üst düzeyde gruplama yapabilir, nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler. Somut işlemler dönemindeki çocuklar ben merkezilikten uzaklaşmışlardır. Olayları ve dünyayı başkaları açısından da görebilirler. Somut olduğu sürece karmaşık problemleri çözebilirler. Dili etkili olarak kullanmakla birlikte, vatan, millet, ülke vb. soyut kavramları anlayamazlar. Soyut kavram ve deyimlerin somut yollarla açıklanmaları gerekir (Senemoğlu, 2007). Öğretmenler, ünitelerde bulunan renkli kavramların bu yaş grubundaki öğrencilerin hoşuna gittiğini, ilgilerini artırdığını belirtmektedirler ancak içerikte yer alan bazı okuma parçalarında yer alan bilmedikleri ülke ve kültürlerin öğrencileri zorlaması, örneğin gelenek kelimesinin anlamını bilmiyor olmaları somut işlemler döneminde bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir.

2.2.3. Etkinliklerin Uygulanabilirliği

Öğretmenler programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerini sınıf içinde uygulanabilir bulmaktadırlar. Programda yer alan drama, oyunlar, el işi etkinlikleri (kuklalar, maskeler, vb.), nokta birleştirme etkinlikleri, kitap yapma, boyama çalışmaları, vb. etkinliklerin uygulanmasında sınıf ortamının müsait olduğunu ifade edilmektedir.

“Etkinlikler sınıf ortamında uygulanabilir nitelikte yani sınıf içi fiziksel koşullar bunların uygulanmasına uygun. Mesela drama yaptığımızda sınıf içinde rahatlıkla uygulanabiliyor. Ya da el işi etkinliklerinde öğrenciler kendi sıralarında ya da kümeler halinde rahatlıkla çalışabiliyor. Bu konuda bir sorun yok.”(1)

“Sınıf içinde uygulanabilir buluyorum. Kuklalar, boyamalar, oyun ve şarkılar... Hepsini sınıf içinde rahat uyguluyoruz. Sadece sınıfça oynanan oyunlarda bazen sıraları çekip yer açmamız gerekiyor ancak bu da sıkıntı yaratmıyor.”(3)

“Sınıf içinde uygulanabilir. Bu konuda bir sıkıntı çekmiyoruz, yani bize çok geniş alanlar gerekiyor. Sınıf ortamı gayet müsait.”(7)

Bazı öğretmenler ise, etkinlikleri sınıf ortamında uygulanabilir bulmakta ancak yine de birtakım nedenlerden dolayı uygulamada zorluklar yaşanabildiğini belirtmektedirler.

“Pek çoğu sınıf içinde uygulanabiliyor fakat çok zaman alıyor. Özellikle kuklalar vb. çok zaman alıyor. Öğrencilerden bunları hızla kesip yapıştırıp hazırlamalarını beklemek yanlış, sonuçta onlar henüz çocuk. Ama müfredat akışına bakıldığında sanki bunları hızla yapacağımız düşünülmüş. Yeterli zaman yok. Bir de bazı çocuklar malzeme gerektiğinde bunları getiremeyebiliyor. Maddi yetersizlik, buna da bir çözüm bulunmalı.”(2)

“Etkinlikler sınıf içinde uygulanabilir ancak bazıları çok fazla vakit alıyor. Öğrencilere bazı malzemeleri önceden evde hazırlayıp gelmelerini söylemek zorunda kalıyorum. İşlenecek pek çok şey varken bunlarla uğraşmak bazen bana da zaman kaybı gibi geliyor.”(4)

“Zaman alıyor ama sınıf içinde uygulayabiliyoruz. Yalnızca maddi durumu iyi olmayan bazı öğrenciler özellikle el işi etkinlikleri için gereken malzemeleri almakta güçlük çekiyor. Bu da bize sorun yaratıyor tabii.”(8)

Etkinliklerin uygulanmasında da zaman yetersizliği sorununun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumda asıl sorunun etkinliklerin uzun zaman alması değil, İngilizce dersi için ayrılan haftalık ders saatinin yetersiz kalması olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı öğrencilerin el işi etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli malzemeleri maddi yetersizlik yüzünden sağlayamıyor olması da bir başka sorun olarak öne çıkmaktadır.

2.2.4. Etkinliklerin Etkililiği

Programda önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin etkililiği ile ilgili öğretmenler genel olarak olumlu görüş belirtmektedirler. Özellikle bu dönemdeki çocukların ilgilerini çekecek zengin etkinliklere yer verilmesi sayesinde derslerin renkli ve eğlenceli geçtiği anlaşılmaktadır.

“Öğretme-öğrenme etkinlikleri etkili. Bir konuyu, kelimeyi vb. oyunla, şarkıyla hissettirmeden öğretebiliyorsunuz. Oyun ve şarkılara bayılıyorlar zaten. Bu şekilde öğrendikleri şeylerin de kalıcı olabildiğini gözlemliyorum.”(2)

“Öğretme-öğrenme etkinlikleri son derece zengin ve ilgi çekici. Tekerlemeler, şarkılarla bir şeyler öğreniyor olduklarını fark etmiyorlar bile. Onlar kendini bunun heyecanına kaptırırken yeni şeyler öğrenip, bildiklerini güçlendirebiliyorlar. Pratik yapma olanakları oluyor bu sayede.”(3)

“Etkinlikler oldukça iyi ve konu sürekli tekrar ediliyor. Hem tekrar sayesinde kalıcı öğrenme oluyor hem de çok eğleniyorlar. Biz bile eğleniyoruz onlarla. Harika şarkılar öğrendiler, tekerlemeleri hemen ezberliyorlar. Bunlar oldukça etkili.”(8)

Oyunlar, pek çok durumda kullanılan dil kalıplarının ezberlenmesini kolaylaştırmakta, iyi bir model oluşturulduğu sürece yararlı telaffuz pratiği sağlamaktadır. Oyunlar sayesinde dil, daha kapsamlı bir eğitimsel veya kavramsal amaçla birlikte pratik edilebilmektedir. Oyunda kullanılan dil basit tekrarlamayla birlikte dilin daha yaratıcı kullanımını konusunda da teşvik edici olabilmektedir. Oyunlar, mimik ve hareketler, renkler ve desenler veya kişileştirme gibi mümkün olduğunca çok sayıda yaklaşımdan yararlanarak, öğrenmenin daha kolay hatırlanmasına yardım etmektedirler. (Brewster&Ellis&Girard, 2002). Öğretmenlerin de belirttiği gibi programdaki öğretme-öğrenme etkinliklerinden olan oyunlar, öğrencilerin etkili şekilde öğrenmesini sağlayabilmektedir.

Öğretmenler etkinliklerden şarkı ve tekerleme kullanmanın da yararlarından bahsetmektedirler. Şarkı, tekerleme ve melodiler yabancı dilin öğrencilere sunulmasına, yapıların ve kelime bilgisinin güçlenmesine ve yeniden oluşturulmasına olanak vermektedirler. Yeni, heyecan verici biçimlerle ve zengin, yaratıcı bir bağlamda alışık oldukları gibi bir dil sunmaktadırlar. Çok sayıda doğal ve eğlendirici tekrar yapma imkanı vermektedirler. Tüm becerileri bütünleşmiş bir şekilde geliştirmek için kullanılabilirler (Brewster&Ellis&Girard, 2002).

Oyunların, şarkı ve tekerlemelerin yararları ile öğretmenlerin bildirdikleri görüşler arasında paralellik görülmektedir. Bu durum söz konusu etkinliklerin etkili şekilde uygulandığını ve etkili öğrenme sağladığını gösterebilir.

2.2.5. Araç-Gereçlerin Eksikliği

Öğretmenlerin neredeyse tamamı programın zengin bir araç-gereç içeriği bulunduğunu belirtmektedirler. Fakat buna rağmen, programda kullanılması önerilen araç-gereçlere ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını, bu durumun da dersin işlenişine olumsuz yansıdığını ifade etmektedirler.

“Görsel malzemeler sınıflarda yetersiz olabiliyor. Diğer branş hocalarıyla da bu konuda hemfikir oluyoruz. Her branş öğretmenin kendine ait bir sınıfı olmalı bence. Bu şekilde dersimizle ilgili görsel materyalleri kendi sınıflarımızda kullanma alternatifimiz daha fazla olacak. Öğretme-öğrenme verimliliği artacak.”(1)

“Keşke her sınıfımızda projektör, DVD oynatıcı gibi görsel ve işitsel araçlar bulursa ve dil öğretimini hakkını vererek yapabilesek. Ancak en fazla kullandığımız araç olan CD’ler konusunda bile ulaşma sorunu yaşıyabiliyoruz. Bunları ne kadar çok kullanırsak öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi o kadar artıyor. Bu program araç-gereç açısından da diğer programdan oldukça üstün çünkü görsel ve işitsel anlamda çok fazla araç-gereç öneriyor.”(3)

“Programda projektör, çeşitli görsel materyaller, cd çalar, resimler gibi araç gereçler öneriliyor; fakat bunların tümüne ulaşmak çok zor oluyor. Okullarda araç gereçlerin artırılması için gerekenler yapılmalıdır.”(4)

“Bence biraz destek ile bulunabilecek araç gereçlere yer verilmiş ancak Dinleme etkinlikleri yaptırılırken ses sistemi gibi teknik sorunlar olduğu zaman sıkıntı yaşıyorum. Ayrıca herhangi bir CD gönderilmemesine rağmen ben bireysel çabam ile bunlara ulaştım ilk yıl.”(5)

“Araç gereçlerde bir sorun yok, kullanılabilse gayet yararlı olacak araçlar hepsi. Ama en fazla kullanmamız gereken araç gereç CD’ler, ancak bunlara ulaşmakta güçlük çekebiliyoruz.”(6)

Öğretmenlerin de belirttiği gibi, ders kitaplarına ait CD’lerin bile okullara ulaşmıyor olması dersin akışına olumsuz etki etmektedir. Dinleme ve buna bağlı olarak konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha az gerçekleştirilebilmesinin nedenlerinden birisi de dinleme etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması için gerekli olan araç-gereçlerin eksikliği olabilir.

2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin görüşleri betimsel analizle belirlenen temalar altında açıklanmaktadır.

2.3.1. Ölçme-Değerlendirme Teknik ve Yöntemlerinde Örnek Eksikliği

Öğretmenlerin tamamına yakını programda pek çok ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemine yer verildiğini belirtmektedirler. Fakat bu konuda yaşanan en büyük

sıkıntının, söz konusu teknik ve yöntemlere ilişkin yeterli örnek verilmemesi, yani hangi tekniğin nerede ve nasıl uygulanacağını anlatılmaması olduğunu belirtmektedirler.

“Programda en büyük boşluk olan kısım ölçme değerlendirme. Hayal ürünü olarak üniversite kitaplarında yer alan tüm ölçme değerlendirme şekilleri programda geniş şekilde açıklanmış ancak öğretmene programda örnek ölçme değerlendirme etkinlikleri gösterilmemiştir.”(5)

“Programda ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerine geniş yer verilmiş. Çok fazla anlatılmış tüm bunlar. Ama biz neyi, nerede, ne kadar uygulamalıyız? Bu fazla anlatılmamış. Ölçme-değerlendirme kesinlikle standartlaştırılmalıdır. Her okul, ülkenin her yerindeki tüm okullar aynı anda aynı üniteye aynı ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır. Çünkü aksi takdirde herkes kafasına göre beğendiği tekniği alıp kullanıyor. Dediğim gibi, herkes aynı derecede duyarlı ve özenli olmuyor.”(6)

“Çok fazla teknik öneriliyor programda, ancak bunların hepsini uygulamak çok zor. Zaten birçoğunu nasıl uygulayacağımızı bilmiyoruz. Okullarda program uygulanmadan bunları örnekleriyle anlatan birileri olmalı, her okulu gezip bunları anlatmalılar. Yoksa her şeyi kendi kendimize anlamamız ve uygulamamız çok zor gerçekten.”(7)

“Ölçme-değerlendirme konusunda pek sorun yaşamıyoruz. Ancak programda söz konusu tekniklerle ilgili yeterli örnek yok, bolca açıklama var sadece.”(3)

Öğretmenler yeterli örnek göremediklerinden hangi tekniği ne şekilde uygulayacaklarını tam olarak bilemediklerini ifade etmektedirler. Bunu programın bir boşluğu olarak değerlendiren öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleriyle ilgili ise hangi teknik ve yöntemleri kullandıklarını ve bunlara ilişkin yaşadıkları sorunları benzer şekilde ifade etmektedirler.

“Alternatif değerlendirme vakit buldukça yapılmaya çalışılıyor fakat akran değerlendirmede öğrenci arkadaşıyla ilişkisine göre cevap veriyor. Kendi kendini değerlendirmede öğrenci kendini iyi hissediyor, kontrolü kendi sağlamaktan mutluluk duyuyor ve yaptığını daha fazla ciddiye alıyor. Veli değerlendirmesi yapmıyoruz. Diğer teknik ve yöntemler hakkında fazla bilgim yok çünkü nasıl kullanmam gerektiğini anlayamıyorum.”(2)

“Alternatif değerlendirme tekniklerine programda yer veriliyor ancak bunların somut örneklerle açıklamasına yer verilmiyor. Sadece tanımları var programda. Ben özellikle öz değerlendirmeyi sıkça kullanıyorum çünkü bunu etkili buluyorum. Akran değerlendirmesini bu yaş grubu çok iyi yapamıyor çünkü bunu bir oyun zannediyorlar.”(3)

“Geniş şekilde bunların açıklamalarına yer verilmiş. Klasik ölçme değerlendirme yerine bunların üzerinde daha fazla durulmuş ancak somut örneklendirmeye

gidilmediği için bunların da askıda kaldığını düşünüyorum. Eğer etkili olarak kullanılabilirler sınav kaygısını ve stresini azaltmaya yönelik ve çocukları özendirici teknikler ancak süre darlığı bunların yapılmasını güçleştiriyor.”(5)

“Programda bunlara geniş yer verilmektedir. Çok detaylı açıklanmış, faydaları anlatılmış. Ama yine neyi ne kadar ve nerede kullanabileceğimiz, nasıl uygulayabileceğimiz çok belli değil. Örnekler verilmiyor programda. Bu teknikler etkili olabilir, çünkü gerek öz değerlendirme, gerek akran gerekse grup değerlendirmesinde değerlendirmeyi öğrenci kendisi yapıyor. Yani korkulacak bir şey olmuyor onlara göre. Pek hissetmiyor bile değerlendirme içinde olduğunu. Bu anlamda güzel buluyorum. Ama uygulamada sıkıntı var anlattığım nedenlerden ötürü.”(6)

Öğretmenlerin tamamına yakını programdaki örnek eksikliğinden söz etmektedirler. Alternatif ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerinden ise en fazla akran ve öz değerlendirmeye yer verildiği dikkat çekmektedir. Ancak programda öğrenci ürün dosyası, rubrikler veya sınıf değerlendirmeleri gibi pek çok sayıda alternatif değerlendirme tekniğine yer verilmektedir. Öğretmenler nasıl kullanacaklarını tam olarak bilmediklerinden bunlara yer vermiyor olabilirler.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik programda somut örnekler göremediklerine ilişkin görüşleri, programın geneli hakkında bilgilendirilmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bilgilendirme konusundaki görüşleri bunu destekler niteliktedir.

“Bilgilendirme konusunda ciddi sıkıntı var. En basitinden ünitelerin A ve B bölümü diye ayrılmış olduğunu anlayamadık. Tüm üniteleri ve her alıştırma yapmaya çalıştık ve süre, yani o zaman haftada iki saattir, son derece yetersiz geldi. Sonra bu durum iletildi ve süre üç saate çıkarıldı. Ama yine yetersiz oluyor bu süre. Kimse nerede ne yapacağını tam olarak bilemiyor çünkü tam olarak bilgilendirilmiyoruz.”(1)

“Bilgilendirme aşamasında biz programa bakıp kendi kendimize anlamaya çalışıyoruz. Bu da bazı şeylerin yanlış anlaşılmasına ve atlanmasına neden olabiliyor.”(2)

“En sorunlu alanlardan bir tanesi buydu. Hiçbir bilgilendirme semineri ya da toplantısı yapılmadı. Herkesin önüne bırakıldı ve uygulaması istendi. İnanılmaz derecede uyum sıkıntıları yaşandı. Ben eğitimde yüksek lisans öğrencisi olmama rağmen ve bilinçli olarak programı incelememe rağmen çok sıkıntı yaşadım. Yıllardır bu işin içinde olan öğretmenlerin bu kadar hızlı bir değişimi hiçbir yardım almaksızın kabullenmeleri oldukça zor diye düşünüyorum.”(5)

“Bu konuda hiçbir kolaylık yaşamıyoruz desek daha doğru olur. Bilgilendirilmiyoruz. Kimse bize programı alıp tek tek nerede ne yapacağımızı,

programın özelliklerini, eskisinden farkını anlatmıyor. Kendi çabamızla anladığımız kadar uyguluyoruz. Ben kararı ak şeklinde algılar da uygularsam tutarlı olunamaz ki. Bazıları açıp bakmıyor bile zaten.”(6)

“Daha önce de söylediğim gibi, bu anlamda tam bir sıfır yaşıyoruz. Programı alın uygulayın diyorlar. Gerisi zaten malum. Okursan belki anlarsın, okuyup okumadığınla da kimse ilgilenmiyor.”(7)

Öğretmenlerin tamamı program konusunda uygulama başlamadan önce bilgilendirilmediklerini ifade etmektedirler. Buna göre, program öğretmenlere verilmekte, okuyup anlayıp uygulamaları beklenmektedir. Programı değerlendirmeye ve anlamaya çalışan öğretmenlerin bile sorun yaşadığı belirtilirken, bir de programı okumayan öğretmenlerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Programda aksayan yönlerin bulunması, programın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir.

2.3.2. Dört Temel Becerinin Ölçülememesi

Programın hedefler kısmı dört temel beceriye yönelik yazılmış, etkinlikler dört temel beceriyi geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Ancak buna rağmen, öğretmenlerin neredeyse tamamı ölçme-değerlendirme için kullandıkları yöntem ve tekniklerin dört temel beceriyi ölçmekten uzak olup, sadece okuma ve yazma becerilerini ölçtüğünü ifade etmektedirler.

“Sadece yazılı sınava göre öğrencinin dersteki başarısını belirlemenin doğru bir yöntem olduğunu düşünmüyorum, çünkü ne yazık ki bazen ezberci yaklaşıma göre öğrencinin başarısı ya da başarısızlığı hakkında karar vermek durumunda kalabiliyoruz. Ancak bunun yanında öğrenciye verdiğimiz sözlü notları ve performans ödevleri de çok belirleyici olabiliyor. Sözlü notları da performans ödevleri öğrencilerin konuşma veya dinleme becerisini ölçmekten uzak olup, okuma ve yazma becerilerini ölçüyor. O zaman hedeflerin dört temel beceriye yönelik olmasının da pek bir anlamı kalmamış oluyor bana göre.”(1)

“Yazılı sınavlar bu yaş grubundaki öğrencilerin başarısını ölçmede çok yararlı olmuyor ancak bunları tamamen değerlendirmeden çıkarmak da mümkün değil. Performans ödevlerine gelince, bazen bu konuda veliler fazlaca yardım edebiliyor öğrencilere ve bu ödevler amacına ulaşamayabiliyor.”(3)

“Genel olarak istenilen sonuçlara fazla ulaşamadığımızı görüyoruz. Zaten konuşma becerisi ölçülüyor. Konuşma becerisi ölçmeye layık görülüyor sanki. Benim en fazla takıldığım nokta burası.”(4)

“Özellikle dört temel beceriyi hiç ölçemiyorum. Hedeflerde her temel beceriye yer verilirken ölçmede sadece okuma ve yazma ile sınırlı kalıyoruz.”(5)

“Konuşma ve dinleme becerisini ölçemiyoruz. Klasik yazılılarla ölçme yapılıyor daha çok. En başta da dediğim gibi dil asıl dinleme ve konuşmadır. Asıl bunlar ölçülmelidir. Bence öğretmenin kanaat notunun ağırlığı da daha fazla olmalıdır.”(6)

Dinleme ve kendini açıkça ifade edebilme becerileri öğrencinin okulda ve sonraki hayatındaki başarısına büyük katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerinin ilerleyişini değerlendirmek için birtakım tekniklere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu teknikler gözlemden soru sormaya ve standart sınavlara kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Ancak metot ne olursa mutlaka geçerlilik, güvenilirlik ve doğruluk gibi ölçme esaslarına dayanmalıdır (Mead ve Rubin, 1985). Program dört temel becerinin her alanda iç içe olmasını önerse de, öğretmenler tarafından kullanılan ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerinde ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerilerinin ölçülmeye devam ettiği görülmektedir. Dört beceriye ilişkin hedeflerde en az gelişen iki becerinin dinleme ve konuşma becerileri olduğu belirtilmiştir. Söz konusu iki beceri değerlendirmede de fazla dikkate alınmadığı için daha az gelişiyor olabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara ve araştırmalara konu olabilecek veya bundan sonra geliştirilecek programlara rehberlik edebilecek önerilere yer verilmektedir.

1. Sonuçlar

İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, 288 öğretmene uygulanan anket ve 8 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir;

1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine yönelik belirlenen görüşleri doğrultusunda, hedeflerin dört temel beceriye eşit derecede yer verecek nitelikte olduğu ve öğretmenlerin hedef ifadelerini anlaşılır buldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler hedefleri, öğrencileri İngilizce öğretiminin genel amaçlarına ulaştırabilecek nitelikte bulduklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu hedeflerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine genel olarak uygun bulunduğu ancak yazma ve okuma becerilerine ilişkin hedeflerin öğrencilerin yaş grubuna göre biraz ağır olduğu sonucuna varılmıştır. Konuşma becerisine yönelik olarak, hedeflere ulaşılamadığı, bu hedeflerin birbiriyle kaynaşık bir nitelik içinde olmadığı ve etkinliklerin ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olmadığı sonucuna varılmıştır. Yazma becerisine yönelik olarak öğretmenlerin hedefleri ulaşılabilir bulunduğu, bu hedeflerin birbiriyle kaynaşık bir nitelik içinde olduğu ve yazmayla ilgili hedeflerin etkinlik ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olduğu sonucuna varılmıştır. Dinlemeyle ilgili hedefleri ulaşılabilir bulan ve bulmayan

öğretmenlerin neredeyse eşit sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarına göre ise dinleme becerisine yönelik hedeflerin fazla gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler söz konusu hedefleri birbiriyle kaynaşık bir nitelik içinde bulmuş, etkinliklerin ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Yazma becerisine yönelik olarak, bununla ilgili hedeflere ulaşıldığı, bu hedeflerin birbiriyle kaynaşık bir nitelik içinde olduğu ve etkinliklerin ve sınav durumlarının düzenlenmesine yol gösterici olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, dört temel beceriye yönelik hedeflerin birbiriyle tutarlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının içerik ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda, program içeriğinin hedeflerle tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. İçeriğin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine genel anlamda uygun olduğunu, ancak ilk ünitelerde yer alan bazı okuma parçalarında daha önceden karşılaşmadıkları ülke isimleri ile karşılaşan öğrencilerin bocaladığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulduğu ve ünitelerin genel olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazıldığı sonucuna varılmıştır. Ünitelerde bulunan okuma parçalarının hedef dilin (İngilizce) kültürüne uygun ve gerçek yaşama uygulanabilir biçimde hazırlanmış olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ünitelerde bulunan cümle yapıları ve kelime dağarcığını, öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ünitelerin A ve B bölümleri olarak ayrılmış olmasının iş görülerinin programda açıkça belirtilmediğini, fakat ünitelerin bu şekilde ayrılmış olmasının uygulamada kolaylık sağlayıcı nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ünitelerin A ve B bölümleri için ayrılan ders saati süresinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ünitelerin B bölümünü seçmeli ders alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından gerekli bulduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerine yönelik olarak, bunların öğretmenler tarafından anlaşılır bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını ve etkili öğrenmesini sağladığı, öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre program öğrencilerin ilgisini çekecek şarkı, oyun, drama gibi zengin etkinliklere yer vermekte ve etkinlikler sınıf içinde ve dışında uygulanabilir niteliktedir. Ancak bazı etkinliklerin fazla zaman aldığı ve bazı öğrencilerin özellikle el işi etkinliklerini gerçekleştirmek için gereken materyalleri maddi yetersizlikler yüzünden alamamasının sorun yarattığı ortaya çıkmıştır.

Programda önerilen araç-gereçlerle ilgili olarak, söz konusu araç-gereçlerin genel olarak ulaşılabilir nitelikte olduğu, sınıf ortamının araç-gereçlerin kullanımına uygun bulunduğu, araç-gereçlerin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak özellikle sosyo-ekonomik anlamda az gelişmiş olan ilçelerde çok temel bazı araç-gereçlere bile ulaşmada güçlük yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflara uygulanan İngilizce öğretim programının ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin belirlenen görüşleri doğrultusunda, programın hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programın bahsettiği ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerine yönelik yeterli örnek vermediği, bundan dolayı öğretmenlerin neyi nerede ve nasıl kullanacaklarını bilemedikleri ve uygulamada sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Buradan çıkan bir diğer sonuç da, öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri olmuştur. Programda verilen örnek testle ilgili olarak, testin öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun ve öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla hazırlanacak testler için yol gösterici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program hedefleri dört temel beceriye yönelik yazılmış olsa da, öğretmenler tarafından uygulanan ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinin daha çok okuma ve yazma becerilerini ölçtüğü, konuşma ve dinleme becerilerinin tam olarak değerlendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Programın alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesine yer verecek nitelikte olduğu, velilerin değerlendirmeye katılmasına ise yer vermediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ise bunlardan en fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dil gelişim dosyasının değerlendirmede kullanılmasıyla ilgili olarak, programın söz konusu dosyayı hazırlamaya yer verecek nitelikte olduğu ve dil gelişim dosyasını değerlendirmede kullanmayı önerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Programın ayrıca öğretmen gözlemlerinin değerlendirmede kullanılmasını önerdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmalara konu olabilecek veya bundan sonra geliştirilecek programlara rehberlik edebilecek önerilere yer verilmektedir.

4.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, ilköğretim 5. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırmada dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinde sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. İletişim kurmada en önemli iki beceri olan dinleme ve konuşma becerilerinin istenen düzeyde geliştirilmesi için öğretmenler bilgilendirilebilir, buna yönelik yeni öğretim metotları geliştirilebilir.
- Araştırmada 5. sınıfın ilk ünitesindeki okuma parçasının öğrencileri çok zorladığı, öğretmenlerin uygulamada sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ders kitabı gözden geçirilerek 4. sınıftan 5. sınıfa daha hafif bir geçiş yapılması ve okuma

parçalarının öğrencilerin seviyelerine daha uygun hale getirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunun zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Öğrenmelerin daha kalıcı olması, dil öğrenimine yönelik etkinliklere ve pratik yapmaya daha fazla yer verilebilmesi için haftalık İngilizce ders saati artırılabilir.
- Araştırmada araç-gereçlere ulaşmada özellikle sosyo-ekonomik olarak az gelişmiş ilçelerde sorun yaşandığı belirlenmiştir. Özellikle dil öğrenmede araç-gereç kullanımının önemi düşünüldüğünde, en azından ders kitabına yönelik CD'lerin ve bunların çalışması için gerekli CD çalarların bu ilçelere de ulaştırılması konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada programın önerdiği ölçme değerlendirme teknik ve yöntemlerinin öğretmenlerce tam olarak anlaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere bunlara yönelik somut örnekler sunulularak söz konusu teknik ve yöntemlerin etkililiği artırılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ders yılı başında okullarda düzenlenen seminerlerle öğretmenlerin program hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Böylece uygulamadaki aksaklıkların sayısı azaltılabilir.
- İlköğretim birinci kademe olan 4. ve 5. sınıf dil farkındalığı yaratma süreci olduğu için, İngilizce dersi öğretim programında şarkı, oyun, drama gibi etkinlikler yoluyla dil edinimine ağırlık veren bir yaklaşım sergilenebilir ve hedef ifadeleri azaltılabilir veya esnek tutulabilir. Öğrencilerde dil farkındalığı yaratmak için öğretmenler eğitilebilir. Ayrıca programda duyuşsal boyuta ağırlık verilmesi, bu boyutun güçlendirilmesi yararlı olabilir.

4.2.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, yapılacak yeni araştırmalar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Dil öğreniminde dört temel beceriden ikisi olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni tekniklerin deneneceği deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik ne tür yöntem ve teknikler kullandıkları ve bunları nasıl ve neye dayanarak geliştirdiklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, A. (2007). *Benefits of Children Learning English As A Second Language*. Erişim: 11 Mayıs 2007, <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?read=2313>.
- Akhun, İ. (1991). *İstatistiklerin Manidarlığı ve Örneklem*. Ankara: Kendi basımı.
- Aydın, M. Z. (2000). *Arapça'yı Nasıl Öğretelim?* İstanbul: MEB
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Batenburg, T. A. & Creemers, B. P. M. (1989). *An Evaluation of Language Curricula in the Netherlands*. San Francisco: The Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Bikçentayev, V. R. (2007). *Çok Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitim*. Erişim: 12 Mayıs 2007, http://www.dilokulu.com/makale_ic.asp?id=21.
- Birdal, A. (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde "Gereksinim Çözümlemesi" Uygulamasının Gerekliliği*. Erişim: 12 Nisan 2008, <http://www.ingilish.com/gereksinim-cozumlemesi.htm>.
- Büyükduman, F. İ. (2001). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Brewster, J., Ellis, G. ve Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education Limited.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Center for Applied Linguistics. (2009). *Benefits of Being Bilingual*. Erişim: 11 Ocak 2009, http://www.cal.org/earlylang/benefits/benefits_of_being_bilingual.html.
- Cihan, N. (2001). *Erken Yaşta Çokdillilik ve Yabancı Dil*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cooper, P. ve McIntyre, D. (2001). *Effective Teaching and Learning- Teachers' and Students' Perspectives*. Philadelphia: Open University Press.
- Coltrane, B. (2003). *Working with Young English Language Learners: Some Considerations*. Erişim: 20 Nisan 2009, <http://www.ericdigests.org/2004-2/young.html>.
- Curtain, H. ve Dahlberg, C. (2004). *Languages and Children: Making the Match*. Boston: Pearson Education.
- Çelebi, M.D. (2006). *Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:21.
- Davies, P. ve Pearse, E. (2002). *Success in English Teaching*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Dean, J. (1999). *Improving the Primary School*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Demircan, Ö. (1988). *Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Kardeş Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Yabancı Dil Eğitimi*. Erişim: 27 Aralık 2008, <http://www.ntvmsnbc.com/news/326482.asp>.
- Demirel, Ö. (2006a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006b). *Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu-Dil Biyografisi-Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Driscoll, P. (1999). *The Teaching of Modern Languages in the Primary School*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'de Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1993). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: MAS Matbaası.
- Fleming, M. (2007). *The Challenge of Assessment within Language(s) of Education*. Erişim: 19 Mayıs 2009, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc.
- Güven, İ. (2007). *Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler*. Milli Eğitim Dergisi Sayı 164. Erişim: 9 Mayıs 2007, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/guven.htm>.
- Gray, J. (2000). *The ELT Coursebook as Cultural Artefact: How Teachers Censor and Adapt*. ELT Journal: Oxford University Press. Erişim: 18 Mayıs 2009, <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/54/3/274>.
- Harman, K. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Hayes, D. (2008). *Foundations of Primary Teaching*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- İğrek, G. (2001). *Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İlhan, M.. (2008). *Küreselleşme ve İngilizce*. Erişim: 29 Aralık 2008, <http://www.ingilish.com/kuresellesme-ingilizce.htm>.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Koydemir, F. (2001). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, L. M. (2008). *Seven Bad Habits that Spoil the Development of Good English Language Speaking Skills*. Erişim: 24 Mayıs 2009, <http://bettereflteacher.blogspot.com/search?q=listening+and+speaking>.
- Mead, N. A. & Rubin, D. L. (1985). *Assessing Listening and Speaking Skills*. Erişim: 20 Mayıs 2009, <http://www.ericdigests.org/pre-923/speaking.htm>.
- MEB. (1991). *Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). *İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı*. 1997 tarih ve 2481 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2006a). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. 10.02.2006 Tarih ve 2582 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Erişim: 23 Nisan 2009, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076_0.html.

- MEB. (2006c). *Yabancı Dil Çalıştayı*. Erişim: 17 Aralık 2008, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1133>.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Moon, B. ve Murphy, P. (1999). *Curriculum in Context*. London: Paul Chapman Publishing, Open University.
- Nasman, D. (2003). *Türkiye ve Fransa'daki İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nunan, D. (1994). *Syllabus Design*. Erişim: 19 Mayıs 2009, <http://www.lac2000.revolta.com/library/syllabus.htm>.
- Oğuz, E. (1999) *İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce Öğretimi Sorunları)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Orhan, İ. (2001). *Özel İlköğretim Okulları ile Devlet İlköğretim Okullarının 4. Sınıflarında Öğretilen İngilizce Derslerinin Program, Öğrenci, Öğretmen, Ders Araç ve Gereçleri Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, F. (2008). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi ve Türkiye'nin Günümüzdeki Yabancı Dil Politikası*. Erişim: 23 Mart 2009, <http://www.libertasmedia.nl/alan/projeler/yabancidil.htm>.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Purdue University (1986). *Foreign Language Proficiency in Action. Pilot Evaluation of the Indiana Proficiency-Based Curriculum Guidelines for Modern Foreign Language Teachers*. Washington: Department of Education.

- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Scott, W.A.& Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman Inc.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sözer, E. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İçerik ve Düzenlenmesi*. Erişim: 16 Mayıs 2007, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2295/unite04.pdf>.
- Sözer, E. (1974). “*Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Bir Takım Sorunlar*”. Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi.
- Stern, H. H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanış, E. (2007). *Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi*. Erişim: 16 Mart 2009, http://www.ingilizceogretmeni.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=74.
- Tomlinson, B (1998). *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Tosun, C. (2006). *Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*. Erişim: 8 Ocak 2009, <http://jas.cankaya.edu.tr/jas5/09-cengiz.pdf>.
- Üstünlüoğlu, E. (1998). *Anadolu Liseleri, Özel Türk ve Özel Yabancı Liselerde İngilizce Öğretiminin Etkililiği: Süreç Boyutunda Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vandergrift, L. (2002). *Listening: Theory and Practice in Modern Foreign language Competence*. Erişim: 23 Mayıs 2009, <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>.

- Varış, F. (2007). *Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım*. Erişim: 17 Mayıs 2007, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite01.pdf>.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Wragg, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School*, Routledge Falmer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yordanova, S. (2000). *Language Curricula and Communicative Classroom*. Erişim: 14 Nisan 2009, <http://www.lac2000.revolta.com/library/Curriculum2.htm>.

EKLER

EK-1: ANKET FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu anket, **ilköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini** belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, hedefler (competences/skills), öğrenme-öğretme süreci (context, functions, tasks) ve ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırmada verdiğiniz yanıtlar saklı tutulacak ve başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Soruları lütfen “**ilköğretim 5.sınıf İngilizce öğretim programını**” düşünerek cevaplayınız. Her soruyu samimi bir şekilde cevaplamanız önemlidir. Bu cevaplar sayesinde yeni İngilizce öğretim programımızın eksik ve iyi yönleri belirlenecek, alana katkıda bulunulacaktır. Her soruyu cevaplandırmanız, anketin geçerliliği açısından önemlidir.

Ayırdığınız zaman, değerli katkılarınız ve samimiyetiniz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Tuğba GÜNEŞ
Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

	(5) Tamamen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
HEDEFLER (COMPETENCES/SKILLS)					
Programdaki;					
1. Hedef ifadeleri öğretmenlerin anlayabileceği niteliktedir.					
2. Hedefler öğrencileri İngilizce öğretiminin genel açmalarına ulaştırabilecek niteliktedir.					
3. Hedefler öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.					
4. Konuşmayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.					
5. Konuşmayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.					
6. Konuşmayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.					
7. Yazmayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.					
8. Yazmayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.					
9. Yazmayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.					
10. Dinlemeyle ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.					
11. Dinlemeyle ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.					
12. Dinlemeyle ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.					
13. Okumayla ilgili hedefler ulaşılabilir niteliktedir.					
14. Okumayla ilgili hedefler birbiriyle kaynaşık (pekiştirici bir nitelik içinde) niteliktedir.					
15. Okumayla ilgili hedefler etkinliklerin ve sınama durumlarının düzenlenmesine yol göstericidir.					
16. Hedefler kendi içinde birbiriyle tutarlıdır (ardışık düzende yazılmıştır).					
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ (CONTEXT, FUNCTIONS, TASKS)					
Program;					
17. İçeriği hedeflerle tutarlı niteliktedir.					
18. İçeriği öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.					
19. Üniteler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
20. Üniteler basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru yazılmıştır.					
21. Ünitelerde bulunan okuma parçaları hedef dilin (İngilizce) kültürüne uygundur.					
22. Üniteler gerçek yaşama uygulanabilir biçimde hazırlanmıştır.					
23. Programda hedeflenen cümle yapıları öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.					
24. Programda hedeflenen kelime dağarcığı öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.					
25. Ünitelerin A ve B bölümünün iş görüleri programda açıkça belirtilmiştir.					
26. Ünitelerin A ve B bölümü olarak ayrılmış olması uygulamada kolaylık sağlayıcı niteliktedir.					
27. Ünitelerin A bölümünün işlenmesi için ayrılan süre yeterlidir.					
28. Ünitelerin B bölümünün işlenmesi için ayrılan süre yeterlidir.					

İLKÖĞRETİM 5.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

	(5) Tamamen Katılıyor	(4) Katılıyor	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
29. Ünitelerin B bölümü seçmeli ders alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından gereklidir.					
30. Programda yer alan öğretme-öğrenme etkinlikleri (activities) açık bir şekilde ifade edilmiştir.					
31. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin derse aktif şekilde katılmasını sağlayacak niteliktedir.					
32. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin etkili biçimde öğrenmesini sağlayacak niteliktedir.					
33. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak niteliktedir.					
34. Program öğrencilerin ilgisini çekecek şarkı, oyun, drama gibi zengin etkinliklere yer verir niteliktedir.					
35. Programda yer alan etkinlikler sınıf içinde ve dışında uygulanabilir niteliktedir.					
36. Programda önerilen araç-gereçler ulaşılabilir niteliktedir.					
37. Sınıf ortamı araç-gereçlerin kullanımına uygundur.					
38. Programda önerilen araç-gereçler öğrencilerin yaş grubuna uygundur.					
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME TEKNİK VE YÖNTEMLERİ					
39. Program, hedeflerle tutarlı olarak ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemleri önermektedir.					
40. Programda verilen örnek test, öğrencilerin yaş grubuna ait gelişim ve öğrenme özelliklerine uygundur.					
41. Programdaki örnek test, öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla hazırlanacak testler için yol gösterici niteliktedir.					
42. Program, akran değerlendirmesine yer verecek niteliktedir.					
43. Program, öz değerlendirmeye (öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesi) yer verecek niteliktedir.					
44. Program, grup değerlendirmesine yer verecek niteliktedir.					
45. Program, velilerin değerlendirmeye katılmasını sağlayacak niteliktedir.					
46. Program, dil gelişim dosyası hazırlamaya yer verecek niteliktedir.					
47. Program, dil gelişim dosyasını değerlendirmede kullanmayı önermektedir.					
48. Program, öğretmen gözlemlerinin değerlendirmede kullanılmasını önermektedir.					

EK-2: GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME SORULARI

1. Programın dört temel dil becerisine yönelik hedeflerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Dört temel dil becerisine yönelik hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine ne derece uygun buluyorsunuz?
3. Dört temel dil becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilirliği konusunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Programda ELP (European Language Portfolio) ve buna paralel olarak öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlardan (dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmeye yardımcı olma, iletişim yeterliliklerini geliştirme) söz ediliyor. Program, kazanımları ile bunu ne derece gerçekleştiriyor?
5. Ünitelerin,
 - a. günlük yaşamla ilişkisi ve uygulanabilirliği
 - b. öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu
 - c. kazanımlara uygunluğu/kazanımlarla tutarlılığı
 konusunda neler düşünüyorsunuz?
6. Programdaki üniteleri uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
7. Programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerinin,
 - a. etkililiği
 - b. öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu
 - c. sınıf içinde uygulanabilirliği
 konusunda neler düşünüyorsunuz?
8. Programda yer alan öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
9. Sınıf içinde kullanılması önerilen araçlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?

10. Programda önerilen ölçme-değerlendirme teknik ve yöntemlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Programda öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik verilen örnek testin yol göstericiliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
12. Programda alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, vb.) ne derece yer verilmektedir? Söz konusu tekniklerin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?
13. Öğrenci başarısını ölçme-değerlendirme sürecinde yaşadığınız güçlükler nelerdir?
14. İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının olumlu yönlerine ve sınırlılıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
15. Programı uygulamaya başlarken program hakkında bilgilendirilme aşamasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

EK-3: ÖN GÖRÜŞME FORMU

İLKÖĞRETİM 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖN GÖRÜŞME SORULARI

1. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik hedefler hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Söz konusu hedefler öğrencilerimizin yaş grubuna ne derece uygundur?
3. Eğitim öğretim yılı sonunda yeni İngilizce öğretim programında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştınız?
4. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik hazırlanan içerik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Söz konusu içerik öğrencilerimizin yaş grubuna uygun olarak mı belirlenmiş? Bunu nereden anlıyorsunuz?
6. Ünitelerin gerçek yaşama uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
7. Yeni programda ünitelerin A ve B olmak üzere iki bölüm içerdiği görülmektedir. Bu öğrencilere ne gibi faydalar sağlıyor?
8. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik içerik hedeflerle ne derece örtüşmektedir?
9. Yeni İngilizce öğretim programında kullanılması önerilen etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Yeni İngilizce öğretim programı için belirlenen etkinlikler öğrencileri ne kadar derse katıyor?
11. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik belirlenen etkinliklerde dört temel beceriye ne kadar yer verilmiştir?
12. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik belirlenen aktivitelerde kullanılması öngörülen araç-gereçler hakkında ne düşünüyorsunuz?
13. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik belirlenen sınav durumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
14. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik belirlenen sınav durumları öğrencilerin yaş grubuna ne derece uygun?

15. Yeni İngilizce öğretim programında 5. sınıflara yönelik belirlenen sınama durumlarında alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ne derece yer verilmiş?
16. Yeni İngilizce öğretim programındaki sınama durumları daha çok pratiğe mi yoksa ezbere mi yönelik hazırlanmış?

EK-4 : ANKARA İLİ İLÇELERİNDE BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMEN SAYILARI

İLÇE	GENEL_MÜDÜRLÜK	KURUM_TÜRÜ	BRANSI	CINSİYET	OGRT_SAYISI
AKYURT	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	3
AKYURT	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	9
ALTINDAĞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	20
ALTINDAĞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	117
AYAŞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	1
AYAŞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	7
BALA	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	4
BEYPAZARI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	2
BEYPAZARI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	11
ÇAMLIDERE	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	1
ÇAMLIDERE	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	2
ÇANKAYA	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	33
ÇANKAYA	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	241
ÇUBUK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	6
ÇUBUK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	15
ELMADAĞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	2
ELMADAĞ	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	16
ETİMESGUT	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	19
ETİMESGUT	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	111
GÖLBAŞI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	3
GÖLBAŞI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	32

GÖLBAŞI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	İngilizce	K	1
GÜDÜL	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	2
GÜDÜL	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	3
HAYMANA	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	7
HAYMANA	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	12
KALECİK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	1
KALECİK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	6
KAZAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	1
KAZAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	19
KEÇİÖREN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	39
KEÇİÖREN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	221
KIZILCAHAMAM	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	1
KIZILCAHAMAM	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	3
MAMAK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	24
MAMAK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	152
NALLIHAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	3
NALLIHAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	9
NALLIHAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	İngilizce	E	1
POLATLI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	3
POLATLI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	32
POLATLI	İlköğretim Genel Müdürlüğü	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	İngilizce	K	1

PURSAKLAR	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	10
PURSAKLAR	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	23
SİNCAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	23
SİNCAN	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	137
ŞEREFLİKOÇHİSAR	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	5
ŞEREFLİKOÇHİSAR	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	13
ŞEREFLİKOÇHİSAR	İlköğretim Genel Müdürlüğü	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	İngilizce	K	2
YENİMAHALLE	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	E	39
YENİMAHALLE	İlköğretim Genel Müdürlüğü	İlköğretim Okulu	İngilizce	K	177

EK-5: ANKARA İL İLÇE SINIFLARI VE PUAN ÇİZELGESİ

(Değişik: 9.5.2006/26163 RG)

İL, İLÇE SINIFLARI VE PUAN ÇİZELGESİ

6	06	ANKARA	0600	Büyükşehir					
			0601	Altındağ	10				
			0602	Çankaya	10				
			0603	Etimesgut	10				
			0604	Gölbaşı	10				
			0605	Keçiören	10				
			0606	Mamak	10				
			0607	Sincan	10				
			0608	Yenimahalle	10				
			0609	Akyurt		12			
			0610	Ayaş		12			
			0611	Balâ			14		
			0612	Beypazarı		12			
			0613	Çamlıdere				18	
			0614	Çubuk		12			
			0615	Elmadağ		12			
Sıra No	İL KODU	İL ADI	İLÇE KODU	İLÇE ADI	SINIFI-PUANI				
					A	B	C	D	E
6	06	ANKARA	0616	Evren				18	
			0617	Güdül				18	
			0618	Haymana				18	
			0619	Kalecik				18	
			0620	Kazan		12			
			0621	Kızılcahamam		12			
			0622	Nallıhan				18	
			0623	Polatlı			14		
			0624	Ş.Koçhisar				18	

EK-6: İZİN YAZILARI

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/1904)
Konu : Araştırma İzni (Tuğba GÜNEŞ)

3/3/2009

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

- İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 12/02/2009 tarih ve 200-633 sayılı yazısı

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı Öğrencisi Tuğba GÜNEŞ'in "İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, uygulanacak ölçeklerin (2 Sayfadan oluşan) ekli listede isimleri belirtilen Okullarda, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kâmil 
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/03/2009

Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a
Vali Yardımcısı

EKLER :

1. Anket (5 Sayfa)
2. Okul Listesi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

19 Mart 2009

Sayı : B.30.2.HAC.0.41.00.00/200-1400
Konu:

Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Başkanlığı'na

İlgi: 11.02.2009 tarih ve 200-125 sayılı yazınız.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Tuğba GÜNEŞ'in; "İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" uygulama izni isteğine ilişkin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 05.03.2009 tarih ve B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/20351 sayılı yazı ve ekleri ilişiktir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Saygılarımla,

Ens. Sek.

EPÖ	
FDR	
EYTPE	
EÖD	
TÜM	
DiĞER	
TARİH	19.03.09

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Müdür

Eki: 1 Adet Yazı ve Ekleri
C.Y

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Strateji Geliştirme
Sayı : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 20351
Konu : Araştırma İzni (Tuğba GÜNEŞ)


05/03/2009

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 12.02.2009 tarih ve 200-633 sayılı yazınız.
b) 03.02.2009 tarih ve 19041 sayılı Valilik Oluru.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Tuğba GÜNEŞ'in 'İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşmeleri' konulu tez çalışması kapsamında; ekli listede belirlenen okullarda uygulama yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüş olup, konu hakkında çalışmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Mühürlü anket örneği (5 sayfadan oluşan) yazımız ekinde gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Zihni ÖZDEMİR
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER :

1. Valilik Oluru (1 sayfa)
2. Anket (5 sayfa)
- 3- Okul Listesi(5 sayfa)




ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tuğba Güneş

Doğum Yeri ve Tarihi : 27.01.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı (Burslu)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (İleri Düzey)

İş Deneyimi

Stajlar : Ankara Kardelen İlköğretim Okulu (İng. Öğretmenliği)

Projeler : Toplumsal Duyarlılık Projeleri Eğitim Gönüllüleri Vakfı

Çalıştığı Kurumlar : Türk Ekonomik Basın Ajansı – Çevirmenlik

TÖMER – İngilizce Okutmanı

Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu –

İngilizce Okutmanı

İletişim

E-posta Adresi : tugbagunes@gmail.com

Tarih : 11. 06. 2009