

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşemine DİNÇER

Ankara, Ocak, 2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşemine DİNÇER

Yrd. Doç. Dr. Berna ASLAN

Ankara, Ocak, 2016

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ayşemine DİNÇER'in hazırladığı "İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı/ Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Yrd. Doç. Dr. Berna ASLAN

Üye Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

Üye Doç. Dr. Hanife AKAR

.....
.....
.....

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Ayşemine DİNÇER

ÖZET

İLKOKUL İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SINIF İÇİ UYGULAMALARA YANSIMALARI

Dinçer, Ayşemine

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan

Ocak 2016, x + 132

Bu araştırmada, 2013'te kabul edilen ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, seçilen iki ilkökuldaki yedi sınıf ve bu sınıfların dersine giren üç İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ve NVivo 8 nitel veri analizi programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf içi uygulamaların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını, öğretmenlerin yazma etkinliklerine daha çok yer verdiğini ve program içeriğinin ders saatine oranla çok yoğun olduğunu göstermiştir. Programda dilin iletişim aracı olarak kullanımına vurgu yapılmasına rağmen içeriğin öğretilmesine ağırlık verildiği ve iletişimsel becerilerin yeterince geliştirilmediği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretim programında benimsenen iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmadığı, derslerin yapı odaklı işlendiği ve resmi program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, öğretim programı uygulaması, öğretmen görüşleri.

SUMMARY

REFLECTIONS OF THE SECOND AND THIRD GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULA IN PRIMARY SCHOOL

Dinçer, Ayşemine

MA, Department of Curriculum

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Berna Aslan

January 2016, x + 132

The purpose of this research is to explore how second and third grade English curricula are reflected in the classrooms based on the opinions of English teachers about the curricula and observations of how it is formed in practice. For this purpose, case study model is adopted in the research. Study group is constituted of seven classes in two selected primary schools and three English teachers who teach English in these classes. The research data is collected through interview and observation. Data of the study was analyzed using descriptive analysis method and NVivo 8 for Windows.

Findings of the study showed that classroom practices were not suitable to improve students' speaking and listening skills, teachers were mostly using writing activities and the content of the curriculum was too heavy for the prescribed time. Although using language for communicative purpose was emphasized in the curriculum, it was observed that the classroom practices were based on teaching the content of the curriculum and communicative skills development of the students were not supported sufficiently. As a result of all findings of this research, it is concluded that communicative approach adopted in the primary school second and third grade English curricula is not effectively reflected in the classroom practices; lessons are taught based on language structures; and there are many differences between the official and operational curriculum.

Keywords: English language curriculum, curriculum implementation, teacher perceptions.

ÖNSÖZ

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtıldığını ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışmada, akademik ve bireysel gelişimim konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim ve araştırma süresince gösterdiği anlayışla bu stresli dönemin çok daha kolay geçmesini sağlayan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan’a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın geliştirilmesinde değerli görüşleriyle bana yol gösteren, kısıtlı zamanına rağmen yardımlarını benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Fatma Bıkmaz’a içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmanın oluşmasında çok büyük katkısı olan, yoğun zamanlarında bana ve çalışmama zaman ayıran, akademik bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Sever’e içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamın geliştirilmesinde yardımlarını benden esirgemeyen, güler yüzüyle beni motive eden değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Suzan Beyza Kaptı’ya ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen öğretmenlerime, özellikle gösterdiği güler yüz ve anlayışla bu sürecin çok daha güzel geçmesini sağlayan sayın öğretmenim Elif Kaysılı’ya teşekkürlerimi sunarım.

Tüm süreç boyunca ihtiyaç duyduğum her anda bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Asuman Fulya Soğuksu, Arş. Gör. Meryem Hamsi, Arş. Gör. Zülal Uğur Arslan, Arş. Gör. Hatice Çiğdem Yavuz, Arş. Gör. Münevver İlgün Dibek, Öğr. Gör. Ömer Nayci ve Arş. Gör. Fatih İmrol’a teşekkür ederim.

Son olarak da bugünlere gelmemde büyük emekleri olan babam, ablam, abilerim; en büyük motivasyon kaynağım olan dört yeğenim ve hayatım boyunca desteği ve inancıyla bana güç veren, benzemeyi en sevdiğim, en yakın arkadaşım biricik anneme minnettarlığımı ifade etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY.....	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Yabancı Dil Öğretimi Uygulamasına Başlama Yaşı.....	9
1.1.2.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	10
1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	14
1.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	14
1.2.2. Cumhuriyet Dönemi.....	15
1.3. Amaç.....	21
1.4. Önem.....	22
1.5. Sayıltılar.....	23
1.6. Sınırlılıklar.....	23
BÖLÜM 2.....	24
YÖNTEM.....	24
2.1. Araştırma Modeli.....	24
2.2. Çalışma Grubu.....	25
2.2.1. Gözlem Yapılan Okullar.....	27
2.3. Veri Toplama Araçları.....	30
2.3.1. Görüşme Formu.....	31
2.3.3. Gözlem Formu.....	32

2.4. Verilerin Toplanması.....	32
2.4.1. Görüşme Verilerinin Toplanması.....	32
2.4.2. Gözlem Verilerinin Toplanması.....	33
2.4. Verilerin Analizi.....	35
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	35
BÖLÜM 3.....	39
BULGULAR ve YORUMLAR.....	39
3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	39
3.1.1. Ulaşılabilirlik.....	39
3.1.2. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk.....	45
3.1.3. İlgi ve İhtiyaçlara Uygunluk.....	50
3.1. 4. Ön Koşul İlişkisi.....	52
3.1.5. Süreye Uygunluk.....	57
3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	58
3.2.1. İlgi ve İhtiyaçlara Uygunluk.....	58
3.2.2. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk.....	61
3.2.3. Kazanımlarla Tutarlık.....	66
3.2.4. Ön Koşul İlişkisi.....	67
3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	69
3.3.1. Kazanımlara Uygunluk.....	69
3.3.2. İçeriğe Uygunluk.....	72
3.2.3. Ders Süresi Açısından Uygunluk.....	74
3.2.4. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk.....	75
3.2.5. İlgi ve İhtiyaca Uygunluk.....	77
3.2.6. İletişimsel Becerileri Geliştirme.....	79
3.2.7. Kullanılan Öğrenme Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.....	82
3.2.8. Öğretim Materyalleri.....	85
3.2.9.Okulların Fiziki ve Teknolojik Alt Yapısı.....	86
3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	87
3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	91
3.5.1. Ders Kitaplarına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	91
3.5.2. Öğretim Materyallerine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	94

3.5.3. Okullara Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	95
3.5.4. Öğrencilere Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	97
3.5.5. Öğretmenlere Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	98
3.5.6. Uygulama Sürecine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	100
3.5.7. Lisans Eğitimine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	102
BÖLÜM 4.....	103
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	103
4.1. Sonuçlar.....	103
4.2. Öneriler.....	105
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	105
4.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	106
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	119
EK A: İzin Formu.....	120
EK B: Öğretmen Görüşme Formu.....	121
Ek C: Gözlem Formu.....	124
Ek D: Doldurulmuş Gözlem Formu Örneği.....	126
Ek E: Doldurulmuş Yorumlar Kısmı Örneği.....	130
ÖZGEÇMİŞ.....	132

ÇİZELGELER

Sayfa

Çizelge 1 Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşını Düşüren Ülkeler.....	6
Çizelge 2 Çeşitli Ülkelerde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı	7
Çizelge 3 Cumhuriyet Öncesi'nde ve Cumhuriyet Dönemi'nde Öğretilen Yabancı Diller.....	17
Çizelge 4 Okul A'da Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	28
Çizelge 5 Okul B'de Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	29
Çizelge 6 Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları	30
Çizelge 7 İkinci ve Üçüncü Sınıflarda Yapılan Gözlem Saatleri.....	34
Çizelge 8 Temaların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	68
Çizelge 9 Ders Kitaplarına Yönelik Sorunlar	92
Çizelge 10 Öğretim Materyallerine Yönelik Sorunlar	94
Çizelge 11 Okullara Yönelik Sorunlar.....	96
Çizelge 12 Öğrencilere Yönelik Sorunlar	97
Çizelge 13 Öğretmenlere Yönelik Sorunlar.....	98
Çizelge 14 Uygulama Sürecine Yönelik Sorunlar	101
Çizelge 15 Lisans Eğitime Yönelik Sorunlar.....	102

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknoloji ve iletişim alanındaki hızlı gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki sınırlar önemini yitirmiş ve yabancı dillere duyulan gereksinim artmıştır. Uluslararası düzeyde meydana gelen bu gelişmeler ve küresel iletişim sonucu ortak bir dil kullanma ihtiyacı doğmuştur (Crystal, 1996; Kolaç, 2008). Bu noktada uluslararası iletişim, bilim, teknoloji ve iş dünyasında ortak dil (*lingua franca*) kabul edilen İngilizceye (Block ve Cameron, 2002; Crystal, 1996; Doğançay-Aktuna, 1998; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Kaypak ve Ortaçtepe, 2014; Krashen, 1982; Nikolov ve Djigunović, 2006; Nunan, 2003; Sung, 2014; Tinsley ve Comfort, 2012) ve onun öğretilmesine büyük önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kırkgöz, 2007).

Crystal (1996), bir dilin bütün ülkeler tarafından tanınan özel bir statüye sahip olduğunda, küresel dil olarak kabul edildiğini ve bu statünün de iki şekilde kazanıldığını belirtmiştir. Bunun için bir dilin ülkede resmi dil olarak kabul edilmesi veya resmi herhangi bir statüsü olmamasına rağmen bu dile öncelik tanınması ve okullarda en çok öğretilen yabancı dil olması gerektiğini açıklamıştır. Bu ölçütler bağlamında bakıldığında, İngilizcenin dünya genelinde 100'den fazla ülkede en çok öğretilen yabancı dil konumunda olduğu görülmektedir (Coleman, 2010; G. Cook, 2003; Crystal, 1996; Crystal, 1997; Eurydice, 2012; Graddol, 2007; Johnstone, 2009; Kachru, 1992; Şevik, 2008; Tinsley ve Comfort, 2012; Truchot, 2002). Crystal (1996) , bu sayının hızla artmaya devam edip sekiz farklı lehçede 1.1 milyar kişi tarafından konuşulan Çincenin dahi İngilizcenin büyüme hızına yetişemeyeceğini belirtmiştir.

Bilim, teknoloji, akademi, iletişim ve uluslararası ticaret başta olmak üzere birçok alanda kullanılan ortak dilin İngilizce olduğu görülmektedir (Aydın, 2006; Crsytal, 1996; Kelly, 2004; Nunan, 2003). Crystal (1996), dünyadaki bilimsel yayınların üçte ikisinin İngilizce yazıldığını ve uluslararası sempozyum, kongre gibi bilimsel etkinliklerde temel iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığını ifade etmiştir. Bu temelde çağdaşlaşmak, sanayileşmek ve teknolojik olarak rekabete

ayak uydurmak isteyen bir ülkede bireylerin İngilizce bilgiye erişip onu kullanabilecek düzeye gelmeleri gerekmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998; Enever ve Moon, 2009; Gimenez, 2009; Grabe, 1988; Hu, 2007). İşverenler de geçmişe kıyasla giderek artan bir oranda çalışanlarında İngilizce bilme yeterliliği aramaktadır (Nunan, 2003). Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak Demirel (1990), Türkiye'nin uluslararası düzeyde ekonomik, sosyal ve ticari ilişkiler sürdürmesi ve çağdaşlaşma sürecini hızlandırması için İngilizcenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Ulusal düzeyde de benzer şekilde nitelikli bir eğitim almak, iyi olanakları olan saygın bir işe sahip olabilmek ve mesleki alanda yükselebilmek için İngilizce oldukça önemlidir (Alptekin ve Tatar, 2011; Kızıltepe, 2000). Doğançay-Aktuna (1998), Türkiye'deki iş piyasasında İngilizcenin ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, gazetelerin pazar eklerindeki 419 iş ilanını incelemiştir. Söz konusu araştırmada, ilanların %22'sinin İngilizce basıldığı, maaşı daha iyi olan yüksek pozisyonadaki işler için İngilizce bilmenin özellikle aranan bir vasıf olduğu ve başvuranlarda eğitim seviyesinden sonra en çok aranan ikinci gerekliliğin İngilizce olduğu ortaya konulmuştur.

İngilizcede başarılı olmak, hayatın birçok alanında başarılı olabilmek için artık bir ön koşul olarak kabul edilmektedir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 1980; Genç, 2012; Gömleksiz, 2010). Türkiye'de 1980'lerde yaşanan sosyo-politik gelişmeleri araştırdığı çalışmasında Ahmad (1993), İngilizcenin hemen hemen bütün alanlarda başarılı bir kariyer için olmazsa olmaz bir gereklilik olduğunu ve ailelerin de çocuklarının bu dili etkili bir şekilde öğrenebilmesi için büyük çaba gösterdiğini ifade etmiştir. İngilizcenin küresel boyutta böylesine önem kazanması ve yaygın biçimde kullanılması, bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini arttırmış ve tüm dünyada yabancı dil öğretim programları ulusal ya da yerel programların önemli bir parçası haline gelmiştir (Truchot, 2002).

Avrupada 16. yüzyılda başlamış olup 19. yüzyılda tam anlamıyla öğretilmeye başlanan İngilizce (Truchot, 2002), Türkiye'de de yabancı dil olarak uzun yıllardır öğretilmekte ve dünyada uygulanan yabancı dil politikaları takip edilmeye çalışılmaktadır (Alkan ve Arslan, 2014). Osmanlı İmparatorluğunun yıkılıp Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla meydana gelen Batılılaşma hareketleri Türkiye'nin Avrupa ile olan bağlarını kuvvetlendirmiş; bunun sonucunda Fransızcaya verilen önem de artmıştır. Ancak, 1950'lerde Türkiye'nin yavaş yavaş Avrupa etkisinden çıkıp Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin etkisine girmesiyle küresel bir dil haline gelen İngilizce, diğer diller özellikle de diplomasi başta olmak üzere eğitim, edebiyat ve sanat gibi birçok alanda

kullanılan Fransızca üzerinde üstünlük sağlamıştır. Böylelikle ABD'nin ekonomik ve askeri gücünün etkisiyle 1950'lerde İngilizcenin Türkiye'de yayılma süreci tam anlamıyla başlamıştır. 1950'lerde başlayıp 1970'lerin sonuna kadar devam eden bu süreç Türkiye'de İngilizcenin yaygınlaşmasının ilk aşaması olarak ifade edilmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998). Bu süreç içerisinde 1955 yılında ilk Anadolu lisesi, 1956'da da eğitim dili İngilizce olan ilk devlet üniversitesi ODTÜ açılmıştır (Kırkgöz, 2007). 1980'lerin ortalarından itibaren de artan serbest piyasa ekonomisinin Türkiye'ye getirdiği yeni kavramlar ve popüler ABD kültürüyle İngilizce kullanımı daha da yaygın hale gelmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998).

Küreselleşme ve Türkiye'deki İngilizce öğretim politikalarını araştırdığı çalışmasında Kırkgöz (2009), elde ettiği sonuçları iki döneme ayırarak değerlendirmiştir: İlk dönem (1983/1984-1996) iki temel dil kanununu kapsamaktadır. Bunlardan ilki, ortaokul ve liselerde yabancı dil öğretiminin temelini atan 1983'teki Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu; diğeri ise 1984'teki Yükseköğretim Kanunudur. 1983'te Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanununun yürürlüğe girmesiyle ortaokul ve liselerdeki İngilizce öğretimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenmeye başlamıştır. İkinci dönem ise 1997'de MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun işbirliği ile uygulama geçen MEB Geliştirme Projesi ile başlayıp günümüze kadar devam eden süreci ifade etmektedir. 1997'de bu projenin uygulama geçirilmesi ile İngilizce dersleri ortaokuldan dördüncü ve beşinci sınıf programlarına çekilmiş ve öğrencilerin yabancı dille daha uzun süre etkileşim içinde olmaları sağlanmıştır. Böylelikle İngilizce dersi zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve daha erken yaştaki çocuklara öğretilmeye başlanmıştır.

1997'ye kadar Türkiye'deki eğitim sistemi 5 yıl temel eğitim, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl liseden oluşmaktaydı. 1997 yılında ilkokul ve ortaokul birleştirilerek tek bir yapı haline getirilmiş ve zorunlu eğitimin süresi 5 yıldan 8 yıla çıkartılmıştır. Ayrıca İngilizce öğretim programı dilin iletişimsel işlevine vurgu yapılarak yenilenmiş, buna uygun olarak lisans programları yeniden yapılandırılmış ve ilkokul ile ortaokullarda iletişimsel becerileri geliştirmeye dayalı yeni ders kitapları okutulmaya başlanmıştır (İnal, 2009). Böylece 1997 İngilizce öğretim programı ile dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım uygulanmaya başlanmış ve öğretmen merkezli anlayış yerini öğrenci merkezli bir anlayışa bırakmıştır. Ayrıca erken yaştaki çocuklara göre yabancı dil öğretimini düzenleyebilmek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacı ile 1997 yılında İngilizce öğretmenliği lisans programlarına “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi konulmuştur

(Kırkgöz, 2008b).

1997 İngilizce Öğretim Programı'nın öğrencilerin hedeflenen dil düzeyine ulaşmalarını sağlamada yetersiz kaldığı görülmesi üzerine, 2005 yılında başlayıp günümüze kadar devam eden birçok değişiklik yapılmıştır programda. Yapılan değişikliklerle hem yabancı dil eğitiminin niteliğini arttırmak hem de Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak yabancı dil öğretimini standardize etmek amaçlanmıştır (Kırkgöz, 2009). Bu kapsamda 2002 yılında yapılan ilk değişiklikle Anadolu Liselerinde özellikle fen bilimleri ve matematik dersinin İngilizce veriliyor olmasının öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarılarını olumsuz etkilediği ve dersleri İngilizce verebilecek düzeyde yeterli öğretmen olmadığı belirlenerek bu dersler tekrar Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. 2005 yılında Avrupa Birliği standartları doğrultusunda Anadolu Liseleri ve yüksek puanla öğrenci alan diğer okullarda (Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi) ikinci bir yabancı dil öğretimi zorunlu kılınmıştır (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005). Dünyadaki uygulamalara bakıldığında da birçok ülkenin temel eğitiminde en az iki yabancı dil öğrenen öğrencilerin sayısında büyük artış olduğu gözlenmektedir (Hunt, Barnes, Powell ve Martin, 2008). Bunun yanı sıra 2005 yılında okul türüne göre farklılık gösteren İngilizce öğretim programları arasında tutarlık sağlanması ve öğrencilerin üniversiteye daha sağlam bir altyapıyla hazırlanabilmeleri için liselerdeki bir yıllık İngilizce hazırlık sınıfı kaldırılmış ve bütün liselerin eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Daha sonra 1997 ilköğretim programı 2006 yılında gözden geçirilip daha kapsamlı hale getirilmiş ve dördüncü ile beşinci sınıf İngilizce ders kitapları güncellenmiştir. 2007 ve 2008 yıllarında ise genel liseler dokuzuncu ve onuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programları yenilenmiş ve yeni programlar, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages) ve iletişimsel yaklaşıma dayandırılmıştır (Kırkgöz, 2009).

İletişimsel yaklaşım, dil öğretiminde önemli bir yeniliktir ve ilk olarak 1960'larda İngiltere'de ortaya konulduktan sonra yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Liao, 2000). İletişimsel yaklaşım, daha önce uygulanan yaklaşımların uygulama sürecindeki eksikliklerini kapatmak amacıyla uygulamaya konulmuştur. Getirdiği temel yenilik, dilin iletişimsel yönünü ortaya çıkarmasıdır. İletişimsel yaklaşımın temel özelliklerinden birisi dilin hem işlevsel hem de yapısal yönüne önem vermesidir. Geleneksel yaklaşımlar, sözcük ve dilbilgisine hakim olmayı dilde yetkinlik için yeterli kabul ederken; modern yaklaşımlar, dil öğretiminde iletişimsel beceriye

vurgu yapmaktadır (Costin, 2011). Widdowson (1990), daha önceki yaklaşımların öğrenciyi dil hakkında bilgi sahibi yaptığını belirtirken iletişimsel yaklaşımın öğrenciye dilin nasıl kullanılacağını öğrettiğini ifade etmiştir.

İletişimsel yaklaşımda ilk olarak dil öğretim süreçleri gerçek yaşam durumlarına uyarlanmaya çalışılmakta ve öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun iletişimsel durumlar oluşturulmaktadır (Strelkov, 2013). Böylece öğrenciler yabancı dili, kendi anadillerini öğrenir gibi doğal bir şekilde öğrenmeye teşvik edilmektedir (Costin, 2011). İletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda öğretmen, öğrenciler arasında iletişimi teşvik etmekte ve onlara yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımda iletişime dönük etkinlikler çok önemlidir, ancak kullanılacak öğretim yönteminin belirli bir formatı yoktur ve öğrenme ortamına göre değişebilmektedir. İletişimsel yaklaşım dili işlevsel bir sistem olarak görmektedir. Dil, bu işlevsel amacın ifade edilmesinde bir araçtır, temel işlevi ise etkileşim ve iletişimin sağlanmasıdır (Liao, 2000).

İletişimsel yaklaşımın Batı’da nasıl uygulandığı incelendiğinde, genel olarak şu uygulamalar dikkat çekmektedir (Wei, 2010):

- İletişimsel yaklaşım öğrenci merkezli olarak uygulanmaktadır. Öğretmenin temel görevi öğrenciler arasında etkili iletişimi desteklemektir. Öğrenciler etkileşim içinde bulunur ve aynı zamanda birbirlerini değerlendirirler.
- Öğrenci; rol yapma, benzetim, eğitsel oyun gibi genellikle küçük gruplarla yürütülen çeşitli etkinliklerle dili kullanma ve kendini değerlendirme imkânı yakalamaktadır.
- Sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilirken anadil kullanımından kaçınılır. Hataların düzeltilmesi ya çok az yapılır ya da hiç yapılmaz. Dilbilgisi öğretimi, iletişimsel etkinliklerle öğrenciye çıkarımda bulunacağı şekilde veya tüm dengelimsel yolla yapılır. Sınıfta gazete, dergi, reklam veya grafik gibi daha çok otantik materyaller kullanılır.

Yabancı dil öğretiminde önemli olan bir diğer konu da öğretime başlama yaşıdır. Yapılan araştırmalar tüm dünyada İngilizce öğrenmeye başlama yaşının özellikle son yıllarda daha erken yaşlara çekildiğini göstermektedir (Cable ve diğerleri, 2012; Enever ve Moon, 2009; Garton, Copland ve Burns, 2011; Gürsoy ve Akin, 2013; Martin, 2012; Nikolov, 2009; Tekin-Özel, 2011; Tinsley ve Comfort, 2012). Eurydice (2008) raporuna göre 1984 ve 2007 yılları arasında yaklaşık on ülke çocukların zorunlu yabancı dil öğrenmeye başlama yaşını en az üç yaş aşağı çekmiştir. Son yıllarda yabancı dil öğrenmeye başlama yaşını düşüren bazı ülkeler Çizelge 1’de verilmiştir

(Tinsley ve Comfort, 2012, s.30):

Çizelge 1

Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşını Düşüren Ülkeler

Ülke	Yabancı Dil Öğrenmeye Başlama Yaşı	Değişiklik Tarihi
Avusturya	6	2003/2004
Belçika (Almanca konuşan)	3	2004
Bulgaristan	8	2001
Çin	8	2001
Hırvatistan	6	2003
Fransa	6	2005
Yunanistan	8	2005/2006
İtalya	6	2004
Polonya	7	2008/2009
Portekiz	6	2008/2009
İsveç	7	2011
Türkiye	6	2012

Johnstone (2009), İngilizcenin yaygın bir şekilde ilkokullarda öğretilmeye başlanmasının dünyada geliştirilen en önemli eğitim politikası olduğunu ifade etmektedir. Enever ve Moon (2009), sosyal ve ekonomik yararlarından ötürü yabancı dil öğretilmeye erken başlanması yönünde ailelerden gelen taleplerin hükümetler üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar da dünyada ve Türkiye’de yabancı dil öğretilmeye başlama yaşının erken yaşlara çekildiğini göstermektedir. Çeşitli ülkelerde yabancı dil öğretilmeye başlama yaşı Çizelge 2’de verilmektedir (Tinsley ve Comfort, 2012) :

Çizelge 2

Çeşitli Ülkelerde Zorunlu Yabancı Dil Eğitime Başlama Yaşı

1. sınıfta (6 yaş civarı)	3. sınıfta (8 yaş civarı)	4. sınıfta (9 yaş civarı)	Daha üst sınıflarda
Avusturya	Belçika (Fransızca ve Flemenkçe konuşan topluluklar, 8-10 yaş)	Arjantin	Japonya
Bangladeş	Bulgaristan (2. sınıf)	Danimarka	Hollanda
Belçika (Almanca konuşan)	Çin	Macaristan	İskoçya
Hırvatistan	Çek Cumhuriyeti	Litvanya (8 yaş)	Slovakya (10 yaş)
Finlandiya	Kıbrıs	Slovenya	
Fransa	Almanya		
İtalya	Yunasitan		
Hong Kong	İzlanda		
Lüksemburg	Kore		
Malta	Letonya (9 yaş)		
Norveç	Lihtenştayn		
Polonya	Romanya		
Portekiz	Tayvan		
Singapur			
Umman			
Türkiye			

Çizelge 2 incelendiğinde, dünyadaki uygulamalara paralel olarak Türkiye’de de yabancı dil eğitimine erken yaşta başlandığı görülmektedir.

2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim düzenlemesi ile ilkokula başlama yaşı 5’e (Birinci sınıf), yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da 6’ya (İkinci sınıf) çekilmiştir. MEB TTK’nın 69 sayılı ve 25.06.2012 tarihli kararı gereğince, kademeli olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında ikinci sınıflar, 2014-2015 eğitim öğretim yılında da üçüncü sınıflar İngilizce öğrenmeye

başlamıştır. Bu karar gereğince yayınlanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi' ne göre öğrencilerin 2, 3 ve 4. sınıfta iki saat, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta dört saat İngilizce dersi almasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Ancak daha sonra MEB TTK'nın 22 sayılı ve 28.05.2013 tarihli kararıyla İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi'nin ortaokul kısmında değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikle 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 5 ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli uygulanmak üzere 4 ve 5. sınıflarda üç, 6, 7 ve 8. sınıflarda dört saat İngilizce dersi olmasına karar verilmiştir (MEB, 2013c). Ayrıca 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucu 2006 yılında kabul edilen İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı uygulamadan kaldırılmış ve MEB TTK'nın 6 sayılı ve 01.02.2013 tarihli kararıyla İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) İngilizce Dersi Öğretim Programı (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) uygulamaya konulmuştur (MEB, 2013a). 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim kurumlarında bu program uygulanmaktadır.

Nikolov ve Djigunović (2006), birçok ülkede “ne kadar erken, o kadar iyi” görüşünün sorgusuz kabul edilip verilen eğitimin kalitesi, öğretmenlerin niteliği, ders süresi gibi birçok temel faktörün dikkate alınmadığını belirtmektedir. Ne kadar erken başlanırsa başlansın, erken yaşta dil öğretimi ancak yeterli zaman, nitelikli öğretmen, uygun bir öğretim programı ve etkili öğretimde devamlılık sağlandığı zaman başarılı olabilmektedir (Tinsley ve Comfort, 2012). Bu temelde, yaş faktörü etkili öğretimin sağlanabilmesi için tek başına yeterli değildir (Hu, 2005).

Gömleksiz (2010), İngilizce öğretimin Türk eğitim sisteminde her zaman önemli bir alan olduğunu ve giderek artan sayıda öğretmenin, öğretmen eğitimcisinin, dilbilimcinin daha etkili yabancı dil öğretiminin nasıl yapılabileceği üzerinde çalıştığını belirtmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretiminin gelişimi ve İngilizce dersine yönelik program geliştirme çabaları, İngilizce öğretimine önem verildiğini ve bu alanda ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Öğrenciler on iki yıllık zorunlu eğitimde on bir yıl ve yükseköğretimin bütün alanlarında ilk yıl zorunlu İngilizce dersi almaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretim programları Avrupa ülkeleri başta olmak üzere pek çok ülkede program geliştirmede referans alınan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlanmakta ve günümüzde tüm dünyada genel kabul gören ve yaygın biçimde kullanılan iletişimsel yaklaşıma dayandırılmaktadır (Soğuksu, 2013). Ancak Türkiye’de yabancı dil eğitiminde sarf edilen kaynak ve emeğe rağmen, hedeflenen başarının yakalanamadığı ve öğrencilerin istenen yeterlik düzeyinin çok daha altında performans gösterdikleri gözlenmektedir.

(Işık, 2008; Soğuksu, 2013). Sanayi ve Ticaret Bakanı Zafer Çağlayan'ın “Bakanlığımda 3 bin 500 personel var ama İngilizce bilen 25 kişi bulamıyorum” şeklindeki açıklaması da bu durumu gözler önüne sermektedir (Altunsoy, 2008). Bu açıdan İngilizce öğretim programlarının uygulamalara nasıl yansıdığının ortaya konması, öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan sorunların saptanması, etkili bir yabancı dil öğretimi açısından önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında, “ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığının belirlenmesi” bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.1.Yabancı Dil Öğretimi Uygulamasına Başlama Yaşı

Dünyada ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi uygulamalarına bakıldığında, yabancı dil öğretimine başlama yaşının erken yaşlara doğru çekildiği görülmektedir. Yabancı dil öğrenmeye kaç yaşında başlanması gerektiği konusunda uzmanlar tarafından varılmış bir görüş birliği olmasa da, erken yaşta başlamanın çok daha etkili sonuçlar vereceği genel olarak kabul görmektedir (Topaloğlu, 2012). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla İltar ve Er (2007)’in yaptığı araştırma da, velilerin %85,5’inin, öğretmenlerin ise %66,7’sinin okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine başlamanın dil öğrenmeyi kolaylaştırdığına inandıklarını ortaya koymaktadır. Dil öğrenimini etkileyen birçok faktörün deneysel olarak ele alındığı çalışmalar incelendiğinde üzerinde en çok durulan noktanın yaş faktörü olduğu görülmektedir (Thu, 2009).

Dil öğretimi üzerinde yaşın etkisini inceleyen çalışmaların sayısı özellikle son yıllarda artmıştır. Bunun önemli bir sebebi olarak devletlerin okullardaki yabancı dil öğrenme yaşını düşürmeleri gösterilebilir (Miralpeix, 2011). Uygulamalı dilbilimlerinde, özellikle ikinci yabancı dil öğretimiyle ilgili olanlarda kritik dönem varsayımı ele alınan başlıca konulardandır (Scovel, 2000). Dil ediniminde kritik dönem, dilin ekstra çaba gösterilmeden kolaylıkla ve oldukça başarılı bir şekilde öğrenilebildiği ergenliğe kadarki olan zaman dilimini ifade etmektedir (Marinova-Todd, Marshall ve Snow, 2000). İkinci yabancı dil öğretimini ele alan hemen hemen her çalışma kritik dönem varsayımına da değinmektedir (Ellis, 1994; V. Cook, 2008).

1960’larda kritik dönem adlı bir hipotez ortaya atılarak beyindeki laterizasyonun 2 yaş civarında başladığı ve ergenlik döneminde kadar devam ettiği öne sürülmektedir. Yabancı dil öğreniminde kritik dönem adlandırılan bu dönemin özellikle telaffuz alanında aksansız

konusabilmek açısından önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu hipoteze göre laterizasyonun tamamlanmasıyla beynin sol yarısındaki öğrenme merkezi elastikiyetini kaybetmekte ve bu nedenle dil öğrenme yetisi azalmaktadır (Canbulat ve ayıroğlu-İřėren, 2005). ABD’ye göç eden 71 göçmen ocuk üzerinde deneysel olarak alışan Asher ve Garcia (1969), daha erken yaşta göç eden çocukların telaffuzlarının çok daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Kritik dönem varsayımına benzer olarak W. Penfield ve R. L. Roberts (1959) tarafından ortaya atılan “kritik yaş varsayımı”na göre bir yabancı dili veya ikinci dili en kolay şekilde ekstra çaba göstermeden öğrenmenin sınırı 12. veya 13. yaş bitimidir. Bu yaştan sonra beynin esnekliği sertleşmekte; sağ ve sol yarım küreler birbirinden bağımsız hale gelmektedir. Beynin sinirsel yapısı değiştiğinden ergenlik dönemi geçirilince yabancı dil öğrenmenin daha da zor olduğunu bulgulamışlardır. Kritik dönem varsayımına göre de çocuklar formal eğitim almadan biyolojik bir zaman çizelgesine göre doğal olarak dili kolayca öğrenmektedirler. Bu varsayım a göre ergenlik çağına yani yaklaşık 12-13 yaşına kadar beynin esnek yapısından ötürü dili öğrenmek ileriki yaşlara göre çok daha kolaydır. Ergenlik öncesinde dil öğrenilmeye başlandığında sesletim ve telaffuzda mükemmelliğe erişilebilirken, sonraki yaşlarda başlayanlarda bu mümkün olmamaktadır.

Krashen (1973), ocuklarda dil gelişiminin iki yaşında başlayıp ergenliğe kadar devam ettiğini ve ocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlarsa yabancı dili de anadili gibi öğrenebileceğini belirtmiştir. Olson ve Samuels (1972) de dili çabuk öğrenmenin yanı sıra ilgi ve istek açısından da çocukların yetişkinlere oranla daha avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Ancak yaş faktörü, yabancı dil edinimindeki tek önemli etken değildir. Öğrenenin yaşı yanında bireysel farklılıkları, motivasyonu, öğrenim yöntemleri ve öğrenme durumları da dil edinimini etkileyen önemli değişkenlerdendir (Bista, 2008). Bu doğrultuda dil öğretimine ne zaman başlanması gerektiğine karar vermekten ziyade öğretimin hedef grubun yaşına uygun hale getirilmesi daha büyük önem taşımaktadır (Agull, 2006).

1.1.2. Yabancı Dil ğretiminde Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde, geçmişten bugüne yabancı dil ğretiminde kullanılan yöntemler tarihsel süreç içindeki gelişimlerine uygun olarak açıklanmaktadır.

Dilbilgisi-eviri Yöntemi (Grammar Translation Method): İlk olarak Latince ve Yunancanın

öğretilmesinde kullanılan, geleneksel yöntem olarak da bilinen ve hala yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntemin amacı hedef dildeki dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri öğrenerek yazılı edebiyatı okumaktır. Öğretmen sınıfta otoritedir ve öğrencilere bir dilden diğerine çeviri yapmayı öğretir. Öğrenciler dilbilgisini kurallarını tümdengelsel olarak öğrenir. Belirli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir (Larsen-Freeman, 2000, s. 11-22). Öğrencilere ilk olarak okutulan metinlerdeki dilbilgisi yapıları öğretilmekte ve konuşma becerisi ile telaffuzun geliştirilmesine önem verilmemektedir. Öğretim dili olarak anadil kullanılmaktadır (Demirel, 2014, s.36-37).

Düzvarım Yöntemi (Direct Method): Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı olarak 1950’lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye’de yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demirel, 2014, s.37). Düzvarım yönteminde tek kural vardır; çeviri yapılmaz. Öğrencinin anadili kullanılmadan gösterim yöntemi ve görsel araçlar yoluyla anlatılmak istenen verilmeye çalışılır. Öğretmen, öğrencilerine hedef dilde iletişim kurmayı öğretir. Yabancı dilin anlamlandırılabilmesi için yeni bir kelime veya ifade öğretilirken, gerçek nesneler (realia) ve resimler kullanılmakta veya pandomim yapılmaktadır, çeviri yöntemine başvurulmaz (Larsen-Freeman, 2000, s. 23-33).

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method): ABD’nin 2. Dünya Savaşına girmesiyle Amerikan ordusu Almanca, Fransızca, Çince, Japonca gibi yabancı dilleri öğrenmek zorunda kalmış ve üniversitelerin işbirliği ile ASTP (Army Speacialized Training Program) programı geliştirilmiş ve orduya kısa sürede yabancı dil öğretilmiştir. Askeri yöntem (Army Method) olarak da bilinen kulak-dil alışkanlığı yönteminde dil öğrenimi, mekanik alışkanlık geliştirme süreci olarak kabul edilmekte ve bu süreçte davranışların tekrar etme olasılığını arttıran pekiştireç kullanımına büyük önem verilmektedir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 44-63). Dil becerilerinin öğretiminde anadil öğrenimindeki gibi dinleme, konuşma, okuma, yazma sırası izlenmekte, ancak özellikle dinleme, konuşma ve telaffuza ağırlık verilmektedir. Dilbilgisi yapılarının açıklama yapılmadan yineleyici alıştırma ile tümevarımsal olarak öğretilmesi desteklenmektedir. Tekrar, taklit ve ezber önemlidir (Demirel, 2013, s. 39-40).

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach): Kulak-dil alışkanlığı yönteminin davranışçı özelliğine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dil edinimi, alışkanlık geliştirme süreci değil, bilinçli olarak kuralları öğrenmedir. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmektedir. Öğrencilerin çoğunun telaffuzunun İngilizceyi anadili olarak konuşanlar kadar iyi olamayacağı düşünüldükçe telaffuza ağırlık verilmemektedir. Anadil kullanımına ve çeviriye izin verilir. Dört

temel dil becerisi eşit öneme sahip olarak görülmekte ve öncelik sonralık sırası gözetilmemektedir (Demirel, 2013, s. 40-41).

Doğal Yöntem (Natural Approach): Dilbilgisi öğretiminin temele alındığı yöntemlere karşı ortaya atılmıştır. İletişimsel becerilerin geliştirilmesine ve kelime öğretimine ağırlık verilmektedir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 128-141). Anadile dile benzer bir yolla öğretilerek başlangıç aşamasında çeviri ve okuma ya da yazma alıştırmaları yapılmayarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerinde durulması, yanlışlara odaklanmadan öğrencinin konuşmaya teşvik edilmesi, öğrencinin bireyselliğine saygı duyulması ve anlatıların jest, mimik ve vücut diliyle desteklenmesi bu yöntemin göze çarpan özellikleri arasındadır (Demirel, 2014, s. 46-48).

İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach): Dilbilgisi-çeviri ve kulak-dil alışkanlığı yöntemine karşı olarak İngiliz dilbilimciler 1960'larda iletişimsel yaklaşımı ortaya atmışlardır. Dil öğrenmenin amacı, hedef dilde iletişim kurmaktır. Öğrenci merkezli eğitim yürütülerek öğrenciler dili kullanmaya teşvik edilmekte ve deneme-yanılma yoluyla dil öğrenilmektedir. Dilin doğru kullanılmasından ziyade akıcı kullanılmasına ağırlık verilmektedir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 64-86). Dilin kurallarından çok iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. İletişimsel yaklaşım uygulanırken otantik materyaller başta olmak üzere her türlü öğretim araç ve gereçlerinden (görsel araçlar, işitsel araçlar, görsel-işitsel araçlar) yararlanılmaktadır. Diyalog, grup çalışması, rol oynama, benzetim (simülasyon), problem çözme ve eğitsel oyunlar gibi öğretim tekniklerinden yararlanarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi desteklenmektedir (Demirel, 2014, s. 48-51). Gerçek hayattakine benzer eğitim durumları sunularak öğrencinin dili etkin şekilde kullanmasını sağlayan bu yaklaşım, uygulama sürecinde öğrencilerin günlük hayatta İngilizce kullanmamalarından dil öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olması, sınavların klasik olmasından dolayı ikili ve grup çalışmalarının yapılmayarak konuşma becerilerinin geliştirilememesi, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin dil öğretimi konusunda yeterli olmaması gibi birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır (Hiep, 2007, s. 200).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarına uygulayabilmesidir. Dil öğretimi hedef dille yapılır, ancak gerektiğinde anadil de kullanılabilir. Her dersten öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilir ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçilmez. Sınıf içindeki bireysel farklılıklara dikkat edilir

(Demirel, 2014, s. 58-59).

Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilmiştir. En belirgin özelliği; sınıfların dekorasyonu, müzik kullanımı ve öğretmenin otoriter tavrıdır. Lozanov, öğrenme ortamının üzerinde durmakta ve ideal bir öğrenme ortamının gerekliliklerini detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Korku ve endişeden uzak, öğrencilerin yabancı dilde rahat ve doğal bir şekilde iletişim kuracağı öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Diyalog ezberlemesi dili öğrenebilme açısından çok önemlidir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 142-153)

Sessizlik Yöntemi (Silent Way): Gattengo tarafından 1970’lerde geliştirilmiştir. Öğretmen dersin büyük bir kısmında sessizdir ve öğrenciler öğretilen dil üzerinden genellemeler yaparak kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrencilerin birbirini değerlendirip yanlışlarını düzeltmesi önemlidir. Bu yöntem ayrıca, kişilerin uyurken maruz kaldığı şeylerin öğrenilebileceğini belirtmektedir (Candlin ve Mercer, 2001, s. 152-153).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response): Asher tarafından geliştirilmiştir. Dil öğrenmeyi fiziksel hareketle ilişkilendirmektedir. Öğrenciler, öğretmenin verdiği fiziksel talimatları uygularlar. Başlangıç düzeyindeki yabancı dil eğitimi için uygun görülür. Kullanılacak materyalleri, sınıf etkinliklerini öğretmen belirler (Candlin ve Mercer, 2001, s. 154). İz kuramı (trace theory) ile bağlantılıdır. Bu kurama göre, bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli bir iz bırakırsa, hatırlaması da o kadar kolay olur. Fiziksel tepki, sözlü tepkiden önce gelir (Demirel, 2014, s. 62).

Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning): Bireylerin genellikle yeni bir öğrenme ortamında çekindiklerini ortaya koyan Curran, öğretmenlerin de öğrencilerinin korkularının neler olduğunu anlayarak bununla baş etmede onlara yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir çember oluşturarak otururlar. Öğretmen çemberin dışında kalarak öğrencilerin söylediklerini çevirir. Öğretmen öğrencilerin söylediklerini yargılamadan dinler. Dil iletişim kurmak amacıyla öğrenilir. Anadil, anlamı daha açık hale getirmek ve bilinenden bilinmeye gitmek için kullanılır (Larsen-Freeman, 2000, s. 89-106).

1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Bu bölümde Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini açıklayabilmek için yabancı dil eğitim sisteminin geçmişinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihçesi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

1.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil eğitimi din ile örtüşerek Arapça ve Farsça üzerinde yoğunlaşmış ve imparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilerden sonra başlayan yenileşme hareketleriyle yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır (Işık, 2008, s.15-16). 1795’te açılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun ile Arapça ve Farsçanın yanı sıra Fransızca da okutulmaya başlanmış, 1827’de açılan Tıphane-i Amire’de ise eğitim Fransızca verilmiştir (Akyüz, 2013, s. 144-146).

1839’da Tanzimatın ilan edilmesiyle eğitimde batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi, askeri okullarda uygulanan öğretimle başlamıştır. Yabancı dil öğretimi de askeri okullar yoluyla ilk kez bu dönemde okul programlarına girmiş ve böylelikle batı dillerinin ilki olarak Fransızca okullarda öğretilmeye başlanmıştır (Örmeci, 2009). İmparatorluk döneminde eğitim Tanzimata kadar dini esaslara dayalı olarak yürütülürken, Tanzimat sonrasında Batılı usüllere göre yürütülmeye başlanmış ve batı dillerine verilen önem artmıştır (Gürbüz, 2001).

1 Eylül 1868’de Galatasaray Sultanisi’nin açılmasıyla batı dillerinin öğretimi ilk kez orta dereceli okulların programlarında yer almıştır. Türkiye’de yabancı dille öğretimin yapıldığı ilk devlet okulu olma özelliği taşıyan bu okulda, Fransız kültürü ve Fransa’nın etkisiyle eğitim dili Fransızca olmuştur (Çakır, 2007). Daha sonra Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayınlanmasıyla 1869’dan sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni ortaöğretim kurumları açılmış ve bu okulların programlarında yabancı dillere de yer verilmiştir. Böylelikle yabancı dil olarak bir batı dili, ilk kez Tanzimat döneminde orta dereceli okulların programlarına ders olarak girmiştir (Soner, 2007).

İlk özel yabancı okul olan Robert Koleji Amerikan kültürünü yaymak amacıyla misyonerler

tarafından 1863'te açılmış; bunu 1871'de Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, daha sonra da Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmiştir (Soner, 2007). Ancak daha sonra Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan Nizamname ile devletin denetimi ve gözetimi altına girmişlerdir. Türkler tarafından açılan ve Fransızca öğretimine büyük önem veren ilk Türk özel lisesi ise 1873'te açılan Darüşşafaka Lisesi olmuştur (Çakır, 2007). Bu lise özellikle o dönemde matematik, fen ve Fransızca derslerinde diğer idadi ve sultanilerden daha iyi olmakla ün kazanmıştır (Soner, 2007). Tanzimatla birlikte Fransa'nın baskılarıyla Fransızca, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce öğretimi önem kazanmıştır. 1908 inkılabından sonra Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş, İngilizce ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir (Demirel, 2014).

Bu bilgiler ışığında, Cumhuriyet dönemi öncesinde batılılaşma ve modernleşme hareketinin etkisiyle batı dillerinin eğitiminin 18. yüzyılın sonlarına doğru verilmeye başlandığı söylenebilir.

1.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem, Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım, 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanununun çıkarılması olmuştur. Bu kanunla, Osmanlılar devrinde kalan medreseler kapatılmış, yerine bugünkü okullar açılmıştır (Demirel, 2014). Ayrıca sadece İmam Hatip Liselerinin programlarında kalan Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilerek yerine batı dillerinden biri yabancı dil olarak konulmuştur. 1928'de Atatürk'ün girişimleriyle Türk çocuklarını yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak amacıyla Türk Eğitim Derneği kurulmuştur (Çelebi, 2006).

Cumhuriyetin ilanından sonra 1924-1960 yılları arasında okul programlarında tek bir yabancı dilin ağırlığı yerine Almanca, İngilizce, Fransızca ve İtalyanca gibi farklı dillere ağırlık verilmiştir. Bu dillere verilen ağırlık, hükümet politikasına bağlı olarak dönem dönem değişmiştir (Demircan, 1988). Türkiye'nin Fransa ile olan askeri ve politik ilişkilerinden dolayı 2. Dünya Savaşına kadar okullarda ağırlıklı olarak Fransızca öğretilmesine rağmen, savaş sonrasında İngilizce öğretimi tüm dünyayla birlikte Türkiye'de de yaygınlaşmaya başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998). İngilizcenin bilim ve teknoloji dili olmaya başlaması, uluslararası ticarete kabul görmesi, ABD'nin süper güç olması, Türkiye'nin ABD ile olan stratejik işbirliği ve İngiltere'nin

sömürgeleri sayesinde dillerini yayması bu durumun nedenlerindendir (Çakır, 2007). Türkiye’de eğitim konusundaki arayışlar en yoğun şekilde 1. Dünya Savaşından sonraki döneme rast gelmektedir. 1933 Üniversite Reformuyla birlikte yurt dışından getirilen öğretim üyeleri (Dewey, Malche), Türkiye’de geniş çaplı araştırmalar yapmış ve dönemin hükümetlerine raporlar sunmuşlardır. Hazırlanan raporlara paralel olarak bir dizi uygulamalar yapılmış ve bu dönemdeki en büyük sorunun yabancı dil öğretmeni yetiştiren düzgün bir kurumun olmadığı ortaya çıkmıştır (Çelebi, 2006).

1950li yıllar, Amerika’nın artan ekonomik ve askeri gücünden dolayı Türkiye’de İngilizcenin diğer dillere oranla yaygınlaşmaya başladığı ilk dönemdir ve 1970’lerin sonuna kadar bu dönem devam etmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998). 1956 yılına kadar bazı derslerin yabancı dille öğretildiği tek lise Galatasaray Lisesi iken bu yıldan itibaren deneme amacıyla yeni okullar açılmıştır. 1965 yılında ise Özel Eğitim Kanunu ile yabancı dille eğitim yapan okulların açılmasına izin verilmiştir. Yabancı dille eğitim veren liselerin sayısı 1975’te 12, 1983’te 23, 1987’de ise 103’e çıkmıştır (Çakır, 2007). Ayrıca 1956’da eğitim dili İngilizce olan ilk devlet üniversitesi ODTÜ açılmıştır (Kırkgöz, 2007). Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB TTKB’ye bağlı kurulan “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile başlamış; bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında yapılan iş birliği ile yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır (Demirel, 2005). 1980’lerin ortalarından itibaren artan serbest piyasa ekonomisinin Türkiye’ye getirdiği yeni ürünler, kavramlar ve popüler ABD kültürüyle İngilizce kullanımının daha yaygın hale gelmesi de İngilizcenin Türkiye’de daha hızlı yayıldığı ikinci dönem olarak kabul edilmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998).

1980’den sonra Anadolu Liselerinin kurulması yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur. İngilizce, beş yıllık ilkokuldan sonra bir yıl hazırlık sınıfında yabancı dil olarak okutulmuş ve 1983’te Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu ile ortaokul ve liselerde yabancı dil öğretiminin temeli atılmıştır (Çelebi, 2006).

Çizelge 3’te Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet döneminde programlarda yer alan yabancı diller tarihsel süreç içerisindeki öncelik sırasına göre gösterilmiştir (Soner, 2007).

Çizelge 3

Cumhuriyet Öncesi 'nde ve Cumhuriyet Dönemi 'nde Öğretilen Yabancı Diller

Cumhuriyet Öncesi		Cumhuriyet Dönemi		
1773'ten önce	1773-1923	1923-1950	1950-1980	1980'den sonra
Arapça	Arapça	Fransızca	İngilizce	İngilizce
Farsça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Almanca
	Fransızca	Almanca	Almanca	Fransızca
	İngilizce			
	Almanca			

Yukarıdaki çizelgede görüldüğü üzere, Cumhuriyetin ilanıyla Fransızca öğretimi ağırlık kazanmışken 1950'lerden itibaren yerini İngilizce almıştır. 1980'den sonra yabancı diller içinde İngilizce öğretime verilen önem artmış ve bu tarihten sonra İngilizce eğitimi örgün eğitimin her kademesinde verilmeye başlamıştır (Çelebi, 2006).

1988-1989 öğretim yılında, ortaokullarda “Basamaklı Kur Sistemi” ile yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılarak ortaokul 2'den itibaren lise de dâhil olmak üzere İngilizce isteğe bağlı hale getirilmiş ve bu dersin notunun sınıf geçme üzerindeki etkisi kaldırılmıştır. Ancak bir yıl sonra bu uygulama kaldırılarak yabancı dil, tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır (Akyüz, 2013, s. 355).

İlköğretimde yabancı dil uygulaması ise Türkiye’de oldukça yenidir. 1997’de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle İngilizce öğretimi altıncı sınıftan dördüncü sınıfa çekilmiş, böylelikle yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı 12’den 10’a inmiştir (Kırkgöz, 2008b). 1997 programının davranışçı kurama dayandığı gerekçesiyle 2005-2006 eğitim-öğretim yılında program yenilenmiş ve yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmıştır. Yapılandırmacı program ilk önce 1-5. sınıfların Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersinde uygulanmış, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ise İngilizce de dâhil bütün derslerde uygulanmıştır. Ayrıca ders saati ikiden üçe çıkarılmıştır (Küçük, 2008).

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, farklı kademelerde uygulanan İngilizce öğretim programlarına ve uygulama sürecinin etkililiğine yönelik bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Paker (2012), Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokuluna 2008-2009 eğitim-öğretim yılında kaydolun 934 öğrenciden %94'ünün, 2009-2010'da 1090 öğrenciden %97'sinin, 2010-2011'de 1450 öğrenciden %90'ının ve 2011-2012'de 1634 öğrenciden %83'ünün başlangıç düzeyindeki İngilizce hazırlık programına başladığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin ilköğretim düzeyinde 700 saat, ortaöğretim düzeyinde de 700 saat olmak üzere ortalama 1400 saat İngilizce dersi görüp hala başlangıç düzeyinde hazırlanmış sınavlarda başarılı olamaması İngilizce öğretim sisteminde ciddi sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin nasıl bir öğrenim sürecinden geçtiğini belirleyerek öğrenci başarısızlığının altında yatan nedenleri ortaya koymak isteyen Paker, bu amaçla Çukurova Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde eğitim gören öğrenciler tarafından Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde on yıl içinde tutulan gözlem raporlarını incelemiştir. Bu raporlar doğrultusunda, öğretmenlerin %95'inin derslerini dilbilgisi odaklı işleyip dili bir iletişim aracı olarak kullanmadığı ve sınavlarda sadece okuma becerisine yönelik sorular hazırladığı belirlenmiştir.

Doğançay-Aktuna (1998), lise boyunca haftada 3-6 saat İngilizce dersi almalarına rağmen devlet liselerinden mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun ancak temel kullanıcı düzeyine ulaştığını belirtmektedir. Araştırmacı, devlet okullarının büyük kısmında sınıf kalabalıklığı, materyal eksikliği ve öğretmen yetersizliği gibi sorunların olduğunu ve sadece üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin nitelikli eğitim alabildiğini açıklamaktadır.

“İlkokul İngilizce Öğretimindeki Program Değişikliğinin Öğretmenler Tarafından Uygulanması Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı araştırmasında Kırkgöz (2008a), veri toplama amacıyla anket, görüşme ve sınıf gözlemlerinden yararlanmıştır. Araştırma, Adana il merkezinde 45 okulda yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretim programında benimsenen iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanmadığı ve dersin öğretmen merkezli ilerleyip öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin oyunlarla, etkinliklerle öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmek yerine dilbilgisi öğretimine ağırlık verdiği gözlemlenmiştir. Dilbilgisi öğretiminin de MEB tarafından öngörüldüğü gibi oyun ve hikâyelerle değil, Türkçeye çevrilerek yapıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarının

dinleme ve konuşma becerilerini desteklemediği, ders süresinin oyun ve diğer önerilen etkinlikler için yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Büyükduman (2005), 1997 yılında uygulamaya konulan ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, İstanbul'un beş ilçesinden seçilen 46 ilköğretim okulunda 54 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, her ünite için ayrılan zamanın ünitenin güçlük derecesiyle uyumlu olmadığını, ders kitaplarının programın amaçlarıyla tutarsız olduğunu, programın öğretmenlere yeterince rehberlik etmediğini ve dördüncü sınıf için amaç sayısının fazla olup bunun da konuları uzun ve sıkıcı hale getirdiğini göstermiştir. Ayrıca programın hedeflerine ulaşmak için sürenin yetersiz olduğu ve bu nedenle özellikle dinleme ve yazma konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Konuşma becerisi açısından da sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğretmenlerin öğrencilerle tek tek ilgilenecek ve telaffuzlarını düzeltecek fırsatlarının olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, İngilizce dersi öğretim programının ayrıntılandırılması, erken yaşta çocuklara uygun oyun ve şarkılar içeren ders kitaplarının hazırlanması, programda kullanımı öngörülen teyp ve kasetlerin tüm okullara gönderilmesi ve çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

“Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?” başlıklı makalesinde Işık (2008), Türkiye’de yabancı dil eğitiminde harcanan kaynak ve emeğe rağmen, hedeflenen başarının elde edilemediğini belirtmiştir. Bu durumun temel olarak geçmişten günümüze devam eden geleneksel dil öğretim alışkanlıkları ve yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksikliklerden kaynaklandığını açıklamıştır. Bununla birlikte, Türkiye’de dil öğretmeyi dilin kurallarını bilmekle eş gören bir yabancı dil eğitim sistemi olduğunu ve bilimsel nitelikte yabancı dil planlaması yapabilecek bir kurumun bulunmadığını ifade etmiştir.

Göçer (2010), 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, Niğde ve Kayseri illerinde devlet ve özel liselerde görev yapan 26 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, kitapların yetersiz ve dikkatsizce hazırlandığı, kitabın CD’si ile öğretmen kitabının tutarlı olmadığı ve dilbilgisi konularının çok yoğun olduğu belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra ders süresinin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin programın gerektirdiği yeterliklere sahip olmadığı ortaya konmuştur.

Akbulut (2007), aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları kuramsal eğitimi sınıf ortamına ne kadar ve nasıl yansıttıklarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır. Araştırmaya 13 öğretmen katılmış ve veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin İngilizceyle birlikte Türkçeyi de kullandığı, yarısından fazlasının ders kitabından başka ek materyal kullanmadığı, sınıf yönetiminde sorun yaşayıp iletişime yeterince odaklanamadığı ve okul idaresinin ders dışında öğretmenlere farklı sorumluluklar yüklemesinin derslerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıfların fiziksel koşullarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca öğrendikleri kuramsal bilgiyi uygulayabilecekleri donanımda bir sınıf ortamının olmadığı ortaya konmuştur. Katılımcıların birçoğu öğretmenliğe başlarken iletişimsel yöntem ağırlıklı bir öğretim planladıklarını, ancak süreç ilerledikçe disiplin problemlerinden ötürü iletişimsel aktivitelere vakit ayıramadıklarını belirtmiştir.

Kırkgöz (2009), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin 1997 programına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışması kapsamında 50 öğretmenle durum çalışması yapmıştır. Araştırma, yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının aşağı çekilmesinin olumlu karşılandığını, ancak mevcut birçok problemin olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, resmi programla uygulanan program arasında tutarsızlık olduğu ve birçok öğretmenin programın öngördüğü iletişimsel öğrenme ortamını sağlayamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, ders kitaplarının öngörülen iletişimsel yaklaşımı desteklemediği, ders süresinin programı yetiştirebilecek kadar yeterli olmadığı ve sınıfların çok kalabalık (30-45) olduğu ortaya konmuştur.

İlgili araştırmalar ışığında, Türkiye'nin İngilizce öğretim programlarını yenilemesine, İngilizce öğretiminde meydana gelen gelişmeleri takip etmesine rağmen istenilen başarının elde edilemediği görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretim yaşının aşağı çekilmesi, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının takip edilmesi, öğretim programlarının teorikte çok iyi hazırlanması uygulama sürecinde sorun yaşanmayacağı anlamına gelmemektedir. Programın başarısı, teoride iyi hazırlandığı varsayılan programın uygulamadaki etkililiğine bağlıdır. Yapılan araştırmalarda Akbulut (2007) ve Büyükduman (2005)'in da ortaya koyduğu gibi, öngörülen programlar ve İngilizce öğretim yöntemleri hedef gruptaki öğrenci kitlesi için uygun; ancak sınıf ortamında uygulanamaz niteliktedir. Bu anlamda, 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucunda 2013-2014 eğitim-

öğretim yılında uygulanmaya başlayan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymak önemlidir. Bu durum, yapılan araştırmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretiminin ilkökul ikinci sınıftan itibaren öğretilmesine yönelik çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olmakla birlikte; var olan araştırmalarda sadece öğretmen görüşlerinden faydalanılarak veri toplandığı görülmektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Küçüktepe, Eminoglu-Küçüktepe ve Baykın, 2014). İlgili araştırmalar sonucunda öğretim programının öğretmenlere yeteri kadar tanıtılmadığı, erken yaştaki öğrencilere yabancı dil öğretimi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmadığı, programda hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere yönelik etkinlikler olmadığı, okulların teknolojik ve fiziki imkanlarının yetersiz kaldığı ve programın hedeflerinin gözden geçirilmesi gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik ise alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda, alanyazındaki bu boşluğun doldurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını incelenmesi, araştırmanın problemi oluşturmuştur.

1.3. Amaç

Bu araştırmada, 2013’te kabul edilen ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını öğretmen görüşlerine ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?
- 2) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan içerik sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?
- 3) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretme-öğrenme yaşantıları sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?

- 4) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemleri sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?
- 5) Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Önem

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin hedeflenen başarıya ulaşamadığı ve bireylerin yıllarca İngilizce eğitimi almasına karşın üniversite mezunu olup hala başlangıç seviyesinde İngilizce bilgisine sahip olabildiği görülmektedir. Yabancı dil eğitiminde batılılaşma çabaları ile birlikte sarf edilen kaynak ve emeğe rağmen istenilen düzeyde başarı gösterilememektedir. Işık (2008), yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın nedenleri olarak yıllardır uygulanan geleneksel dil öğretim yaklaşımları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi, öğretmen yetersizlikleri, hizmet içi eğitimin ve mesleki gelişimin iyi planlanmaması, kalabalık sınıflar, içerik açısından yoğun olarak hazırlanan programa yeterli zaman ayrılmamış olması üzerinde durmaktadır. Ancak yapılan çalışmalara (Akbulut, 2007; Büyükduman, 2005; Göçer, 2010; Işık 2008; Kırkgöz, 2008a, 2009) bakıldığında en temel sorun, öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara etkili şekilde yansıtılmayıp hala geleneksel dil öğretim yöntemlerinin takip edilmesidir. Bu doğrultuda, öğretim programlarının planlandığı gibi uygulamaya yansımadağı söylenebilir.

Posner (1995), resmi programın ancak uygulama boyutunda anlam kazandığını ve resmi programın etkililiğinin ortaya konması için uygulanan programın incelenip değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Leithwood, Jantzi ve Mascall (2002), geniş çaplı eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için kazanımlar doğrultusunda sürekli olarak kontrol edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda, 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucunda uygulanmaya başlayan öğretim programlarının okullarda nasıl uygulandığının ortaya konması, sürece ve yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması, niteliğin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

İkinci ve üçüncü sınıflara İngilizce eğitimi uygulaması oldukça yeni olduğu için bu alanda her iki sınıf düzeyine yönelik yapılmış lisansüstü akademik bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili araştırmaların çok önemli bir kısmının öğretmen ve

öğrenci görüşlerine dayandırıldığı ve anket, ölçek gibi veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulguların nicelleştirilip konunun derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Bu araştırmada ise veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılması öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine; gözlemin kullanılması ise sınıf içi uygulamaların doğal ortamında izlenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca dünyadaki uygulamalara paralel olarak erken yaşa çekilen yabancı dil öğretiminden istenen verimin alınıp alınamadığı ve okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yeni uygulama için hazır olup olmadığının ortaya konmasının yabancı dil eğitim politikası açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan araştırma, öğretim programının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığının belirlenmesi, yaşanan sorunların neden kaynaklandığını ortaya koyması ve mevcut sorunlara çözüm önerileri getirilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programının sınıf içi uygulamalar açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin önem taşıdığına inanılmaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Katılımcıların görüşme sorularını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları öngörülmüştür.
2. Öğretmenlerin, sınıf içi gözlemler sırasında araştırmacının varlığından etkilenmeyerek normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettikleri kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Ankara ili Keçiören ilçesinden seçilen iki ilkokul,
2. Seçilen iki ilkokulda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmakta olan ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programları,
3. Bu programları uygulayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları,
4. Bu öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin çözümlemesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan iki ilkokulda sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ve öğretmenlerin programa ve uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda tümevarımsal bir yaklaşım benimsenip konular bütüncül bir bakış açısıyla ele alınır. Nitel desenler, araştırmanın günlük yaşam alanlarında yapılması ölçüsünde doğaldır ve araştırmacı söz konusu durumu değiştirmeye çalışmaz. Veriler, laboratuvar veya akademiden ziyade araştırmacının gerçek dünyadaki gözlem ve görüşmeleri sonucu ortaya çıkarılır (Patton, 2002). Nitel araştırmacı, ölçek ve anket gibi diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçlarını hazır olarak kullanmak yerine çeşitli ölçme araçlarıyla kendisi sürece bizzat dâhil olarak veri toplar (Creswell, 2007).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir durumun derinlemesine tasvir edilip analiz edilmesidir (Merriam, 2009). Gerring (2004)' e göre durum çalışmasında belirli bir durum kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alınıp ayrıntılı olarak incelenir. Nitel durum çalışmaları, sınırlandırılmış durumun büyüklüğüne göre farklı türlere ayrılmaktadır (Creswell, 2007). Yin (2003, s.41), dört çeşit durum çalışmasından söz etmektedir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni (*holistic single-case design*), iç içe geçmiş tek durum deseni (*embedded single-case design*), bütüncül çoklu durum deseni (*holistic multiple-case design*) ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni (*embedded multiple-case design*) dir. Bu çalışmada çalışmanın amacına uygun olarak iç içe geçmiş çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bu desende, birden fazla durum söz konusudur ve her bir durum kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılmaktadır. Araştırmacının seçilen alt birimlerde aynı şeylere bakıyor, aynı boyutlar hakkında

veri topluyor olması gerekmektedir. Ayrıca durumlar arasında karşılaştırma yapabilmek açısından araştırmacının alana veya okullara standart veri toplama araçlarıyla gitmesi önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.313-328). Bu çalışmada da her iki okuldan elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, tipik durum örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), araştırmada örneklemeyle ilişkin karar verirken birden fazla örnekleme yönteminin aynı anda kullanılabileceğini ya da başlangıç aşamasında olmayan yeni örnekleme yöntemlerinin her an uygulamaya dâhil edilebileceğini belirtmektedir. Tipik durum örnekleme, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmacı, araştırılan uygulamanın meydana geldiği birçok durum arasından en tipik bir veya birkaç tanesini seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Burada esas olan sıra dışı olmayan, tipik bir durumun seçilmesidir. Araştırmacı, tipik duruma karar verebilmek amacıyla, konuya ilişkin kişilerle işbirliği yapar, durumlar hakkında ön bilgi toplar ve sonunda çalışacağı tipik duruma karar verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada da temel amaç, yüzlerce ilköğretim içinde büyüklük, fiziki ve teknolojik alt yapı, öğrenci mevcudu vb. özellikler bakımından sıradan, tipik okulların örnekleme alınmasıdır. Araştırmada ulaşılabilirlik, çok göç alması ve kozmopolit bir yerleşim yeri olması gibi etkenler düşünülerek Keçiören ilçesi seçilmiştir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İhtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, okul yöneticileri ve öğretmenler gözlem yöntemine tepki gösterebilmektedir (Gall, Gall ve Borg, 2003). Bununla birlikte gözlemin uzun süren bir veri toplama yöntemi olduğu göz önünde bulundurularak okullar arasındaki ulaşımın kolay olmasını sağlamak amacıyla öncelikle yakın okullara başvurulmuş ve uygulama yapılmasını kabul eden

okullardan birbirine en yakın iki okul örnekleme dahil edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden, velilerin sosyo-ekonomik profilleri ve okulun fiziksel imkânları konusunda uygulama öncesinde bilgi alınmıştır. Elde edilen bilgiler, tipik durum örneklemesiyle ulaşılmak istenen ortalama düzeydeki bir örneklem grubunu destekler niteliktedir.

Gözlem yapılacak okul ve görüşme yapılacak öğretmen sayısının belirlenmesinde, nitel araştırma yöntemleri ile ilgili kaynaklardan (Akarsu, 2014; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Glaser ve Strauss, 1967; Karasar, 2013; Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013) yararlanılmıştır. Ancak nitel araştırmalar için örneklem büyüklüğüne karar vermek nicel araştırmalardan daha zordur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Karasar, 2013). Patton (2002), nitel araştırmaların belirsizliklerle dolu olduğunu ve bu belirsizliğin en net olarak görüldüğü yerin örneklem büyüklüğüne karar vermek olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, örneklem büyüklüğü araştırmanın amacına, sonuçların nasıl kullanılacağına ve eldeki kaynaklara göre farklılık göstermektedir.

Glaser ve Strauss (1967), araştırma sorularının yanıtı olabilecek kavram ve süreçlerin kuramsal doygunluğa (*theoretical saturation*) ulaştığı, başka bir ifadeyle veriler birbirini tekrar etmeye başlayıp yeni veri elde edilemediği zaman örneklem büyüklüğüne son verildiğini ifade etmektedir. Lincoln ve Guba (1985), eğer amaç bilginin maksimum derecede elde edilmesiye, yeni örneklem birimlerinden artık farklı bir bilgi gelmediği zaman örneklemin büyüklüğüne son verildiğini; yani bilgilerin birbirini tekrar etmeye başlamasının örneklem büyüklüğünü belirlemede temel ölçüt alındığını ifade etmiştir. Örneklem büyüklüğüne karar vermeden önce nitel araştırmada uzman bir öğretim üyesinden de görüş alınmıştır. Yapılan kaynak incelemeleri ve uzman görüşü sonucunda Keçiören ilçesinde iki okulda durum çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Okullara karar verildikten sonra bu okullardaki toplam dört İngilizce öğretmeni ile görüşülerek gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Ö1, Ö2, Ö3) sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerdir. Sınıfında gözlem yapılıp görüşmeye katılmak istemeyen dördüncü öğretmen ise Ö4 olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin tamamı kadındır.

2.2.1. Gözlem Yapılan Okullar

Aşağıda gözlem yapılan iki okul ve bu okullarda araştırma grubunu oluşturan öğretmenler ile öğrenciler hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1.1.Okul A

Okul A, 1932 yılında geçici bir bağ evinde, tek katlı, 2 derslikli ve 97 öğrenci ile öğretime başlamıştır. 1960 yılına doğru şehrin gelişmesiyle ve nüfusun çoğalması ile orantılı olarak tek katlı olan A Blok binasının ikinci katı da yapılmış ve derslik sayısı 10'a çıkarılmıştır.

1970'li yıllarda çevrenin hızla gelişmesi, yerleşimin artması ve dolayısıyla öğrenci sayısının da çoğalmasıyla birlikte, ikili öğretime geçilmiştir. Zamanla ikili öğretim de ihtiyacı karşılayamamış ve okulda üçlü öğretim yapılmıştır. Öğrenci sayısındaki hızlı artış dolayısıyla, beş dersliği olan tek katlı bir baraka binası yapılmış ancak birkaç yıl sonra bu bina da yetersiz kalmıştır. Bu nedenle iki katlı, yedi derslikli yeni bir bina inşa edilmiştir. Yeni açılan dersliklerle birlikte, derslik sayısı 22'ye çıkmış ve üçlü öğretime bu şekilde devam edilmiştir.

Pratik Kız Sanat Okulu olarak kullanılan baraka binalar, ilkokula devredilmiş ve toplam olarak altı ayrı binada eğitim-öğretim üçlü olarak sürdürülmüştür. 1984 yılında yapılan 34 derslikli bölgedeki başka bir okula 2000'e yakın öğrenci ve 30 öğretmen nakli yapılmıştır. Böylelikle okulda 2200 öğrenci ve 60 öğretmenle ikili öğretime geçilmiştir. Okul, daha sonra 1992-1993 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür.

1997 yılında hayırsever bir çift tarafından 18 derslikli ek bina yaptırılması ile okulun adı değiştirilerek bu kişilerin adı verilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren, önceden üç ayrı binada eğitim veren okulun iki binası ilkokul (A ve C Blok), bir binası ise ortaokula (B Blok) dönüştürülerek müdürlükleri de ayrılmıştır. A ve C bloklarından oluşan okulda, ikili öğretim yapılmaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarı ile bu okulda 1 rehberlik servisi ve 1 öğretmenler odası vardır. Bu odalar dışında toplam 19 derslik bulunmakta olup bu dersliklerden 1'i okul öncesi, 1'i ise özel eğitim sınıfıdır. Okulda, 1 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 3 rehber, 34 sınıf, 2 okul öncesi, 3 yabancı dil, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi, 4 özel eğitim öğretmeni, 1 memur ve 2 hizmetli görev yapmaktadır. Öğrenci sayısı 950 ile 1000 olarak değişmektedir. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 22'dir. Okul A'da gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere ilişkin bilgiler Çizelge 4'te gösterilmektedir.

Çizelge 4

Okul A'da Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Devam edilen sınıf düzeyi	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
2. sınıf	16	51,7	15	48,3	31	100
3. sınıf	10	50,0	10	50,0	20	100
3. sınıf	6	35,2	11	64,8	17	100

Okul A'da bir ikinci sınıf ve iki üçüncü sınıf şubesi gözlemlenmiştir. Okul B'deki ders saatiyle çakıştığı için Ö1'in ikinci sınıf şubesi gözlemlenememiştir. Sınıflardaki kız ve erkek öğrenci sayıları genel olarak birbirine yakındır.

Okul A'da çalışan Ö1, Selçuk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur. Beş yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır ve 29 yaşındadır. Erken yaş grubu çocuklara yönelik herhangi bir hizmetiçi eğitim veya lisans eğitiminde ders almamıştır. Lisans eğitimi sürecindeyken pedagojik formasyonunu almıştır. Lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır. Daha önce üç yıl ortaokulda çalışmıştır. İki yıldır gözlem yapılan ilkokulda görev yapmaktadır. Özel sektörde hiç çalışmamıştır. İlk görev yeri Batman'dır, daha sonra Ankara'ya atanmıştır.

Okul A'da çalışan Ö2 ise Hacettepe Üniversitesi İngilizce öğretmenliği mezunudur. 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır ve 32 yaşındadır. Erken yaş grubuna yönelik olarak lisans eğitiminde iki dönem boyunca Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi dersini almıştır. Lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır. İki yıldır gözlem yapılan okulda görev yapmaktadır. Daha önce iki yıl ilkokul, üç yıl lise ve üç yıl ortaokulda görev yapmıştır. Şanlıurfa, Konya ve Ankara illerinde çalışmıştır. Özel sektörde hiç çalışmamıştır.

2.2.1.2. Okul B

1998 yılında yapımına başlanan okul 2002-2003 eğitim-öğretim yılında hizmete açılmıştır. MEB tarafından yapılan okul 2012'de ilkokula dönüştürülmüştür. Okulda 30 derslik, 2 laboratuvar, 1 bilişim teknolojileri sınıfı, 1 toplantı salonu ve 1 de spor salonu bulunmaktadır. 30 dersliğin 24'ü

ilkokul öğrencileri tarafından kullanılmakta, 6 derslik ise anasınıfı öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. İlkokul öğrencilerinin ders saati 09:00-14:25 arası iken, anasınıfı öğrencilerine sabahçı ve öğlenci olmak üzere ikili eğitim verilmektedir. Okulda 1 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 35 sınıf öğretmeni, 2 rehber öğretmen, 6 anasınıfı öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 4 hizmetli ve 2 memur çalışmaktadır. Öğrenci sayısı 645’dir. Ortalama sınıf mevcudu 18’dir. Okul B’de gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere ilişkin bilgiler Çizelge 5’te gösterilmektedir.

Çizelge 5

Okul B’de Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Devam edilen sınıf düzeyi	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
2. sınıf	7	38,9	11	61,1	18	100
2. sınıf	6	35,2	11	64,8	17	100
3. sınıf	7	36,9	12	63,1	19	100
3. sınıf	7	36,9	12	63,1	19	100

Çizelge 5’te görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Okul B’de her iki öğretmenin de hem ikinci hem de üçüncü sınıf şubesi gözlemlenmiştir.

Okul B’de çalışan Ö3, 19 Mayıs Üniversitesi İngilizce öğretmenliği mezunudur. 18 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır ve 41 yaşındadır. Lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır. Sekiz yıldır bulunduğu okulda görev yapmaktadır. Erken yaş grubuna yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Daha önce Kahramanmaraş, Ardahan, Sivas illerinde çalışmıştır. Kahramanmaraş ve Ardahan’da ortaokulda, Sivas’ta ise lisede göre yapmıştır. Ö3 de daha önce özel sektörde hiç çalışmamıştır.

Okul B’de çalışıp dersi gözlemlenen Ö4, görüşme yapmak istememiştir. İki defa kendisinden randevu alınmış ancak kişisel nedenlerle görüşme talebini reddetmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularını yanıtlamak için veri toplama aracı olarak gözlem ve formu kullanılmıştır. Araştırma soruları ve bu soruların yanıtlanmasında kullanılan veri toplama araçları Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6

Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?	Gözlem + Görüşme
2) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan içerik sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?	Gözlem + Görüşme
3) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretme-öğrenme yaşantıları sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?	Gözlem + Görüşme
4) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemleri sınıf içi uygulamalara nasıl yansımaktadır?	Gözlem + Görüşme
5) Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?	Görüşme

Araştırmada programın öğelerine yönelik araştırma sorularının yanıtlanmasında gözlem ve görüşme formu, yabancı dil öğretim sürecinde yaşanan sorun ve çözüm önerilerinin ortaya konmasında ise görüşme formu kullanılmıştır.

2.3.1. Görüşme Formu

Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplanması şeklinde ifade edilmektedir. Belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlayan görüşme (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012), aynı zamanda nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler; yüz yüze, grup halinde, maille veya telefon yoluyla olmak üzere birçok farklı şekilde yürütülebilir (Fontana ve Frey, 2003).

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilk olarak 2013 İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı ile kullanılmakta olan ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce ders ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş; böylece programın içeriği ve uygulamaya nasıl yansımaları gerektiğine ilişkin veri toplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda programda ve kılavuz kitaplarında bazı boyutların öne çıktığı görülmüştür. “Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi”, “İletişimsel Yaklaşım”, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”, “Anlam Odaklılık”, “Eğlenceli Öğrenme Ortamı”, “Otantik ve Çeşitli Materyallerin Kullanımı”, “Sürece Etkin Katılım”, “Sarmal İçerik”, “Öğrenene Özerkliği” şeklinde belirlenen bu boyutlar gözlem ve görüşme formlarının oluşturulması aşamasında kullanılmıştır.

Program ve kitapların yanı sıra, İngilizce öğretim programlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye yönelik alanyazındaki çalışmalar (Büyükduman, 2005; Dönmez, 2010; Ersen-Yanık, 2007; Karcı, 2012; Örmeci, 2009 ve Yörü, 2012) incelenmiş ve bu çalışmalardan yararlanarak görüşme formunda ne tür sorular sorulabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde farklı okullardan iki İngilizce öğretmeniyle biri yüz yüze diğeri telefonda olmak üzere informal görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşlere, program ile kitapların incelemesiyle elde edilen verilere ve alanyazındaki çalışmalara dayandırılarak hazırlanan taslak görüşme formu ikisi ölçme değerlendirme, ikisi eğitimde program geliştirme, dördü İngiliz dili eğitimi ve biri de nitel araştırma alanında uzman olan dokuz öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Geribildirimler sonucunda bazı sorular eklenirken bazıları çıkarılmış, bazıları ise değiştirilmiştir. Tekrar düzenlenen görüşme formunun pilot uygulaması, görüşüne başvurulmayan başka bir İngilizce öğretmeniyle telefonda yapılmış ve yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Soruların anlaşılmasında herhangi bir problem yaşanmamıştır. Kullanılan form, biri İngiliz dili eğitiminde diğeri de nitel araştırmada uzman iki kişinin görüşüne sunulduktan sonra son şekli (Ek B) verilmiştir.

Araştırma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcının kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise programın öğeleri ve ilkokul ikinci sınıfta İngilizce öğretimine başlamasına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.3.3. Gözlem Formu

Araştırmada diğer bir veri toplama yöntemi olarak gözlem kullanılmıştır. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle veri toplanması sürecidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Karasar (2013), gözlem tekniğinin en önemli özelliğinin gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunması olduğunu ve birçok davranışın ancak bu şekilde objektif olarak belirlenebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmacı, alanyazın ve program ile kitapların incelenmesi sonucunda taslak bir gözlem formu hazırlamış; hazırlanan taslak form bir İngilizce öğretmeni ve dört İngiliz dili eğitiminde uzman öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan geribildirimler doğrultusunda formun yapısında ve gözlem maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin yanı sıra gözlem formunun sonuna “Yorumlar” kısmı eklenerek araştırmacının sınıf atmosferine, öğretmen-öğrenci ilişkisine, kendisine vs. ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Hazırlanan ikinci taslak form, iki ölçme değerlendirme, bir program geliştirme ve üç İngiliz dili eğitimi alanında uzman öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve geribildirimler doğrultusunda bazı maddeler daha açık hale getirilmiş, bazı maddeler de çıkarılıp eklenmiştir. Hazırlanan gözlem formunun pilot uygulaması dersi gözlemlenen bir öğretmenin ikinci ve üçüncü sınıf şubelerinde ilk hafta yapılmış ve forma son şekli verilmiştir (Ek C). Form “İçerik”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Materyal Kullanımı”, “Beceri Öğretimi”, “Sınıf Yönetimi” ve “Ölçme-Değerlendirme” boyutlarından oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1. Görüşme Verilerinin Toplanması

Araştırmada çalışma grubundan görüşme aracılığıyla toplanmasına ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacının gözlem için okullarda bulunduğu 2015 yılı güz döneminde toplanmıştır. İki

öğretmen ile görüşmeler Nisan ayında yapılmış, ancak bir öğretmenin yoğunluğundan dolayı görüşmeler üç oturumda gerçekleşmiş ve Mayıs ayında görüşme verilerinin toplanma süreci tamamlanmıştır. Dersi gözlemlenen dördüncü öğretmen kişisel nedenlerle görüşme yapmayı kabul etmemiştir.

Üç öğretmenle yaklaşık 50-60 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, katılımcılara araştırmanın amacı hatırlatılmış ve veri kaybını önlemek amacıyla izinleri dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Hazırlanan görüşme soruları yöneltmeden önce hatırlamalarını kolaylaştırmak amacıyla katılımcılara ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programları incelemeleri için verilmiştir. Ortaya çıkabilecek sorunlara müdahale edebilmek amacıyla uygulamaların tamamı araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve katılımcılar görüşme formu sorularını yanıtlarken herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

2.4.2. Gözlem Verilerinin Toplanması

Gözlem türleri, katılımcı gözlem (*participant observation*) ve katılımcı olmayan gözlem (*nonparticipant observation*) olmak üzere ikiye ayrılır (Agafonoff, 2006; Balcı, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2008; Gold, 1958). Katılımcı gözlemde, araştırmacı gözlemlediği durumun içine bizzat kendisi katılarak yer alır. Araştırmacının aldığı role göre, tam katılımcı (*complete participant*) ve katılımcı olarak gözlemci (*participant as observer*) olmak üzere ikiye ayrılır. Tam katılımcı rolünü üstlenen araştırmacı, gözlemlediği grubun bir üyesi gibi davranarak kimliğini diğer kişilerden saklı tutar. Katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenen araştırmacı ise gözlemlenen grubun bütün etkinliklerine katılır ancak araştırma yaptığını ve bu amaçla gözlem yapacağını gruba iletir. Katılımcı olmayan gözlemde, araştırmacı gözlemlediği olaya dahil olmaz, dışarıdan izler. Katılımcı olmayan gözlem, araştırmacının aldığı role göre gözlemci olarak katılımcı (*observer as participant*) ve tamamen katılımcı (*complete observer*) olmak üzere ikiye ayrılır. Gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlenen araştırmacı, gruba kendisini araştırmacı olarak tanıtır ve gözlem süresince gruba herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlemini yapar. Tamamen gözlemci rolünü üstlenen araştırmacı ise gruba kendisini tanıtmaz ve sadece dışarıdan izler (Fraenkel ve Wallen, 2008). Özellikle, rehberlik ve psikolojik çalışmaların yürütüldüğü, bir yüzü aynalı camla çevrilmiş deney odaları bu tür gözlemler için uygulama örnekleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada yukarıda açıklanan gözlem türlerinden katılımcı olmayan gözlem türü kullanılmış ve araştırmacı gözlem

sürecinde gözlemci olarak katılımcı rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, gözlem sürecinin başında kendisini gözlemci olarak gruba tanıtmış ve süreç boyunca gruba herhangi bir müdahalede bulunmadan izlemiştir.

Araştırmada kullanılan gözlem ve görüşme formları 2015 yılı Şubat ayının ilk haftası Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (Ek A) alındıktan sonra uygulanmıştır. Şubat ayının ikinci haftasında sınıf içi gözlemlere başlanılmış, Nisan ayının son haftasında bitmiştir. Gözlem için uygulama öncesinde okul idarecilerinden ve öğretmenlerden onay alınmıştır. Ayrıca veri kaybını önlemek amacıyla öğretmenlerden uygulama öncesinde ders sürecinin kayda alınması izin istenmiş ancak sadece bir öğretmenden (Ö2) onay alınması üzerine, Ö2'nin ikinci ve üçüncü sınıf şubelerinde hem ses kaydı alınmış hem gözlem formu doldurulmuştur. Diğer sınıflarda ise sadece araştırmacının gözlem formunu doldurmasıyla veri toplanmıştır. Gözlem esnasında ise araştırmacı öğretmen ve öğrencileri rahatsız etmeyecek şekilde sınıfın arka sırasında oturarak gözlem yapmıştır. Gözlem sürecinde bir öğretmen (Ö4) araştırmacının tuttuğu gözlem notlarını sık sık kontrol etmiş, araştırmacıdan not aldığı disiplin ifadelerini bir dersin sonunda çıkarmasını talep etmiştir. Bu durum araştırmacının gözlemlediği her duruma ilişkin ders esnasında not almasını engellemiştir. Gözlem formundaki “Yorumlar” (Ek E) kısmına araştırmacı bu ve bunun gibi sınıf içi ortamda yaşananlara yönelik görüşlerini yazmıştır. Resmi tatiller ve öğretmenlerin izin alması gibi nedenlerden ötürü her öğretmenin dersi aynı oranda gözlemlenememiştir. Çizelge 7’de ikinci ve üçüncü sınıflarda yapılan gözlem saatleri verilmiştir.

Çizelge 7

İkinci ve Üçüncü Sınıflarda Yapılan Gözlem Saatleri

	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf	Toplam
Ö1	0	16	36
Ö2	20	18	38
Ö3	18	12	40
Ö4	20	16	36
Toplam	58	62	150

Araştırma kapsamında ikinci sınıflarda toplam 58 saat, üçüncü sınıflarda ise 62 saat gözlem yapılmıştır. Ö1’in ikinci sınıflarla olan dersi Ö4’ün ders saatiyle çakıştığı için Ö1’in sadece üçüncü

sınıf İngilizce dersi gözlemlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formlarından (Ek B) elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olduğundan öncelikle yazılı hale dönüştürülmüştür. Verilerin betimsel analizinde NVivo 8 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırma soruları ve görüşme sorularının doğrultusunda “Kazanımlar”, “İçerik”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İngilizce Öğrenme Yaşının Erkene Çekilmesi” ve “Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” şeklinde ana temalar belirlenmiştir. İlgili temalar analiz sırasında bulgularda da belirtilen “ulaşılabilirlik”, “öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk”, “ders kitaplarına ilişkin sorunlar” gibi alt temalara ayrılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından belirlenen temalar altında düzenlenmiş ve yanıt veren öğretmen sayısı üzerinden yorum yapılarak verilmiştir.

Gözlem formundan (Ek C) elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Temalar gözlem formunda yer alan “İçerik”, “Öğretme-Öğrenme Süreci”, “Materyal Kullanımı”, “Beceri Öğretimi”, “Sınıf Yönetimi” ve “Ölçme Değerlendirme”dir. Veriler, alanyazın incelemesi ve görüşmelerde elde edilen verileri doğrulamak ve veri çeşitliliği sağlamak amacıyla kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programlarının uygulamaya yansımaları ve öğretmen görüşleri, sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri, araştırma soruları doğrultusunda incelenmiş ve olumlu/olumsuz yönleri yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden birisi olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar daha çok araştırmacının bakış açısına dayalı olduğu için, verilerin doğruluğunu kontrol etmek ve geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için birçok teknik kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için alınan önlemler ve yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Betimsel analiz ile elde edilen verilerin güvenirliliğinin sağlanması için Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği formül kullanılmıştır: Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş

Ayrılığı). Bu kapsamda, araştırmacının kendisi tarafından belirlenen temalar ile eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman başka bir araştırmacının yaptığı analizler incelenmiştir. Üç görüşme için formüle dayalı olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .86'dır. Güvenirlik değerinin .70'in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik hesaplamasının yanı sıra, belirlenen temalar ve yorumların desteklenmesi amacıyla betimsel analizde sıklıkla yapıldığı gibi doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Çeşitleme (Triangulation): İç geçerliği sağlamak amacıyla en sık kullanılan teknik çeşitlemedir (Merriam, 2009). Denzin (1978), veri (*data*), araştırmacı (*investigator*), kuram (*theory*) ve yöntemsel (*methodological*) olmak üzere çeşitlemeyi dört grupta ele almaktadır. Araştırmalar tek yöntemle sınırlandırıldığında, yanlış yöntem kullanılma riskinin de arttığını belirten Denzin (1978), farklı yöntemler kullanılarak yöntemin sınırlılıklarının da azalacağını belirtmektedir. Bu araştırmada da yöntemsel çeşitlemeden yararlanılmış ve veriler gözlem ile görüşme yoluyla toplanarak tek yöntem kullanılmasından kaynaklı sınırlılıklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Akran Bilgilendirmesi (Peer Debriefing): Araştırma hakkında bilgisi olmayan bir kişiye araştırmayı anlatarak konuya ilişkin değerlendirmelerini almaktır. Dış denetleme (*external audit*) de denmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Araştırmacıya kendi bakış açısını ve çalışmasını değerlendirme fırsatı verir. Araştırmacı değerlendirme işini yapabilecek nitelikte olan gönüllü kişilerin görüşlerine sık sık başvurmalıdır (Guba, 1981). Bu araştırmada da program geliştirme alanında uzman iki akademisyen çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında sözlü olarak bilgilendirildikten sonra çalışma yazılı formatta kendilerine gönderilmiş ve gelen değerlendirmeler üzerinde tartışılmıştır.

Katılımcı Teyidi (Member Checking): Verileri ve kesinleştirilmemiş yorumları, katılımcılara göstererek doğruluğuna ilişkin görüşlerini almaktır. İç geçerlik/inanılabilirlik için kullanılır. Yanıtlayıcı geçerliği (*respondent validation*) de denilmektedir (Merriam, 2009). Nitel araştırmacıların en çok bulgularının inanılabilirliği ile ilgilendiğini belirten Guba (1981), inanılabilirliği test etmenin genellikle katılımcı teyidi olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da ders esnasında doldurulan gözlem formları gözlemlenen öğretmenlerin görüşüne sunulmuş ve çıkarılmasını istedikleri bazı disiplin ifadeleri formlardan çıkarıldıktan sonra veri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Görüşmeler ise yazılı hale getirildikten sonra e-posta ya da birebir görüşme yoluyla öğretmenlere iletilmiş ve görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı Dönüşümselliği (Researcher Reflexivity): Araştırmacının gözlem ve görüşme verileri yanında kişisel görüşlerini de belirtmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Araştırmacının deneyimleri ve bakış açısının verileri yorumlanma şekli üzerindeki etkisini göstererek okuyucu ve araştırmacı arasındaki anlaşılabilirliğin artmasını sağlar (Gordon, 2005). Bu araştırmada ise dönüşümselliği sağlamak adına, araştırmacı gözlem formunun altındaki “Yorumlar” kısmına gözlemlediği derse ilişkin görüşlerini yazmış; bunun yanı sıra kendisine, çalışma konusuna, bu konuyu ve yöntemleri neden seçtiğine, desteklediği yaklaşımların ne/neler olduğuna ve verilerini hangi anlayışa göre yorumladığına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ABD’de araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. 2012 Uludağ Üniversitesi İngilizce öğretmenliği mezunuyum. Farklı bir alanda eğitime devam ediyorum, ancak hala İngilizce alanında yüksek lisans yapma planım var. Dil edinimi, dilbilim, İngiliz edebiyatı, çocuklara yabancı dil öğretimi gibi dersleri çalışmak hep çok zevkli geliyordu. Bu alana başlarken de tezimde yine yabancı dil öğretime yönelik bir konu çalışmayı planlıyordum. 4+4+4 düzenlemesi ile İngilizce öğretiminin ikinci sınıftan itibaren başlatılması nedeniyle bu konuyu çalışmaya karar verdim. Ayrıca, ortaokul ve ortaöğretimde çalışan arkadaşlarıma kıyasla ilkokulda derse giren arkadaşlarımdan yabancı dil öğretim süreci ve öğrenci özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşler bildirmesi de bu konudaki merakımın artmasına neden olmuştur.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde doğal yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve tüm fiziksel tepki yöntemini destekliyorum. Çağdaş kuramlarda olduğu ve öğretim programlarında da belirtildiği gibi dilin yapısından çok anlamına odaklanılması ve dil eğitiminin anadil eğitime benzer şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Stres ve endişeden uzak, öğrencinin bireyselliğine saygı duyan, yaparak yaşayarak öğrenilen bir öğrenme ortamında yabancı dil eğitiminin başarılı olabileceğini düşünüyorum. Öğrencilere öncelikle yabancı dil öğrenmeye merak ve isteklilik, İngilizce oyun oynama, şarkı dinleme, kitap okumadan zevk alma gibi duyuşsal hedefler kazandırılmalı. Sonrasında bireyin sürece dâhil olmak istemesiyle bilişsel ve psikomotor hedeflere de ulaşılabilecektir. Bunun yanı sıra kritik dönem varsayımını da destekliyorum. Dil ne kadar erken öğrenilirse o kadar kolay ve başarılı öğrenmeler gerçekleşecektir. Ayrıca dil kullanılarak öğrenildiği için, ders sürecinde drama ve rol oynama, ikili ve grup çalışmaları ve özellikle eğitsel oyunlara muhakkak yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.

Teoride çağdaş yaklaşımlar temelinde hazırlanan öğretim programlarının uygulama sürecinde önemli sıkıntılar yaşandığını düşünüyorum. Büyük bir kısmı görüşme yöntemiyle yapılan çalışmalarla da ortaya konduğu gibi özellikle devlet okullarında yabancı dil eğitimi etkili bir şekilde yürütülememektedir. Bu nedenle, yapılan uygulamaları ve erken yaşta dil öğretiminin nasıl gerçekleştiğini merak eden biri olarak, alana inmeyi ve süreci öğretmen görüşlerinin yanı sıra kendi gözlemlerimle değerlendirmeyi istedim.

Araştırma sürecinde, hiçbir programın onu uygulayan öğretmenden daha başarılı olamayacağını bir kez daha fark ettim. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları, öğrencilerin derse katılımından ödevlerini düzenli olarak yapmasına kadar birçok şeyi olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Ayrıca her öğretmen derse karşı aynı özveriyi göstermemekte ve faydalanabileceği mevcut imkânlardan tam olarak yararlanmamaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitime daha fazla önem verilmesi ve öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Akademik gelişimim açısından değerlendirdiğimde ise hocalarım ve alanyazındaki kaynaklardan birçok şey öğrendiğimi ancak önümde daha katetmem gereken çok uzun bir yol olduğunu ve en büyük öğrenmelerin de yapılan yanlışlar sayesinde olduğunu gördüm.

BÖLÜM 3

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında yapılan gözlem ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına uygun başlıklar altında sunulmakta ve bu bulgulara dayalı yorumlar kendi içerisinde ve alanyazınla karşılaştırmalı olarak verilmektedir. Görüşme yapıp aynı zamanda dersleri gözlemlenen öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmış; dersi gözlemlenip görüşme yapmak istemeyen öğretmen ise Ö4 olarak kodlanmıştır. Ö1 ve Ö2, A Okulunda; Ö3 ve Ö4 ise B Okulunda çalışmaktadır.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2013'te kabul edilen ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular belirlenen alt temalar kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

3.1.1. Ulaşılabilirlik

Öğretmenlere ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımların ulaşılabilirliği hakkındaki görüşleri sorulduğunda, Ö1 ders saatinin yetersiz olmasından dolayı kazanımlara tam olarak ulaşamadığını; Ö2 ikinci sınıf kazanımlarına ulaşılabilirken üçüncü sınıf kazanımlarının tamamına ulaşamadığını; Ö3 ise öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda ve dilbilgisi yapılarının öğreniminde zorlandığını, bu nedenle kazanımlara tam olarak ulaşamadığını ifade etmiştir.

“Haftada bir kez olmasından dolayı çok çok bu kazanımları verebildiğimizi düşünmüyorum.” (Ö1)

“Üçüncü sınıfta bazı kazanımların çok da yerine ulaşmadığını düşünüyorum. İkinci sınıf müfredatında kazanımlar tam oturuyor” (Ö2)

“Kelime telaffuzlarında zorlanıyorlar. Bir de gramer, gramer yapılarında zorlanıyorlar.

Örneğin, ikinci sınıflara like ya da “s” takısını, çoğul eki olmayan, geniş zamandaki “s” takısını anlatırken zorlanıyor çocuklar.” (Ö3)

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, programda yer alan dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara her iki sınıf düzeyinde de tam olarak ulaşılamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlere hangi kazanımlara ulaşılamadığı sorulduğunda Ö1’in “*Mesela beşinci üniteye bana soruyor, “Is it round?” diyor. “Yes, it is” ya da “No, it isn’t” diye cevap vermeyi öğreniyor çocuk. Ama sonra altıncı üniteye geçtim, bu sefer “Is it big or small?” diyor. Bu sefer çocuk buna “Yes” ya da “No” ile cevap vermeye çalışıyor.*” sözlerinden anlaşıldığı gibi öğrenciler dilbilgisi yapılarının fazla olmasından dolayı konuşma becerisine yönelik kazanımlara ulaşmakta zorlanmaktadır. Bu doğrultuda ders saatinin yetersiz olması ve program içeriğinde dilbilgisi yapılarının fazla olmasının kazanımlara ulaşılamamasında önemli etken olduğu söylenebilir.

Gözlem bulgularından yola çıkılarak incelendiğinde, program içeriğinin dilbilgisi yapılarına fazla yer vermesi nedeniyle çok yoğun olduğu ve üçüncü sınıf kazanımlarına ulaşılamamasında bu durumun önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Gözlemlerde dört öğretmenin üçünün sınıfında (Ö1, Ö2, Ö4) dinleme etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Ancak Ö3’ün sınıfında, öğrencilerin doğal aksanı duyabileceği dinleme etkinliklerine yer verilmeyip dinleme etkinliklerinin her zaman öğretmen tarafından kaynak kitaptan okunarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu durum Ö3’ün öğrencilerin telaffuzla ilgili amaçlara ulaşmadaki dile getirdiği sıkıntılarını açıklamaktadır.

Sınıf içi uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin de belirttiği gibi konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi açısından ders saatinin yetersiz olduğu ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı her öğrencinin derse katılımının sağlanamadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıflarda teknoloji ve materyal kullanımının öğrencilerin derse katılımını arttırdığı ve böylece öğrencilerin daha üst düzeyde öğrenmeler gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Okul A’daki öğretmenlerin dersleri gözlemlendiğinde, sınıfın teknolojik imkânlarından dolayı dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha kolay yaptırılıp kazanımlara daha kısa sürede ulaşılabildiği saptanmıştır. Okul B’deki öğretmenlerin dersleri gözlemlendiğinde ise teknolojik donanımın yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinin öğrencilerin derse katılımı ve kazanımların ulaşılabilişliği üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Aşağıda “At the playground” ünitesini işleyip aynı kazanımları ele alması gereken Okul B’deki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına

ilişkin birer örnek yer almaktadır.

Okul B

(Öğretmen “Ö3”, ikinci sınıflarda “At the playground” ünitesine başlıyor.)

Öğretmen: Bugün yeni üniteye geçiyoruz çocuklar, “Unit 6, At the Playground”. Susalım, konuşmuyoruz. Evet, bu başlık. Kalk bakayım ordan, kalk ordan. Topla kalemini, çantanı. Oğlum sürekli konuşuyorsun ya. Sen kalk kızım, arkaya geç. Sen sessiz olduğun için arkaya alıyorum, konuşmazsın sana güveniyorum o yüzden. Tamam mı?

(Arkadaki öğrenciye kızıp yerini değiştiriyor.)

Sen bir daha konuş, bak ben seni ne yapacağım.

(Gürültü oluyor.)

Öğretmen: Peki sen, sen neden konuşuyorsun?

Öğrenci₁: Öğretmenim bana bir şey söylüyor.

Öğretmen: Ama sürekli mi oğlum yani, hiç dersi dinlemiyorsunuz!

New words, yeni kelimeler. Otur yaz. Çocuklar playground; oyun alanı, oyun sahası, işte park diyebiliriz tamam mı? *(Tahtaya yazarak anlatıyor.)* Oyunları öğreneceğiz. Oyunların İngilizcesini öğreneceğiz bu ders. Çocuklar şu baştaki L harfi, tamam mı büyük L.

Let's: hadi	swing: sallanmak
dance: dans, dans etmek	song: şarkı
jump: zıplamak, atlamak	sing song: şarkı söylemek
rope: ip	walk: yürümek
jump rope: ip atlamak	play hopscotch: seksek oynamak
skip: zıplamak	slide: kaymak
skip rope: ip atlamak	
play on the seasow: tahterevalliye binmek	
play hide and seek: saklambaç oynamak	

Öğretmen: Susalım, tamam! Yiğit yazıyor musun oğlum?

Öğrenci₂: Yazıyorum öğretmenim.

(Yazma işlemi bittikten sonra tahtadaki kelimeleri tekrar ediyorlar.)

Öğretmen: Repeat after me.

(Her kelimeyi sırasıyla dört kez tekrar ediyorlar. Ancak “skip rope” ve “hide and seek”te telaffüz hatası yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen doğru telaffuzu “/haɪdən'si:k/” olan kelimeyi “/haɪdən'saɪk/”; “/skip rəʊp/” u ise “/skaɪp rəʊp/” şeklinde okumuştur.)

Öğretmen: Çocuklar hep birlikte, çocuklar!

Öğrenci₃: Öğretmenim ben yazıyorum.

Öğretmen: Çabuk olun, iki saattir sizi bekliyorum.

Okul B

(Öğretmen Ö4, Ö3 ile aynı konuyu anlatıyor.)

Öğretmen: Geçen hafta ne işlemiştik?

Öğrenci₁: Let's

Öğrenci₂: Renkler

Öğretmen: Evet, geçen hafta let's i öğrenmiştik. Let's ne demektir Arda?

Öğrenci₃: *(Öğrenci cevap veremiyor.)*

Öğretmen: Akın, let's ne demektir hayatım?

Öğrenci₄: *(Öğrenci cevap veremiyor.)*

Öğretmen: Efnan

Öğrenci₁: Hadi

Öğretmen: Evet, hadi demektir. Şimdi resim göstereceğim.

(Ünitenin kelimeleriyle ilgili resimler gösteriyor.)

Bu ne demektir? Slide. "Let's slide" dersin?

Öğrenci₃: Hadi kaydırdıktan kayalım.

Öğretmen: Sing?

Öğrenci₅: Şarkı söylemek

Öğretmen: Let's sing?

Öğrenci₅: Şarkı söyleyelim.

Öğretmen: Evet, hadi şarkı söyleyelim.

(Öğretmen "run"ın anlamını öğretiyor ilk kez, bunu yaparken de motosiklet gibi "rın rın" sesi çıkarıp koşar gibi yapıyor ve öğrencilerine "buradan aklınıza getirebilirsiniz" diyerek hatırlamalarını kolaylaştırıcı yönergeler veriyor.)

Öğretmen: Aklınızda iyi tutun kelimeleri, birazdan soracağım.

(Üzerlerinde hem resmin hem de İngilizcesinin yer aldığı oyun kartlarını gösteriyor.)

Öğrenci₆: Play

Öğretmen: Let's play dersin?

Öğrenci₂: Hadi oyun oynayalım.

(Öğretmen bütün kartları gösterip İngilizcelerini söyledikten sonra kartları teker teker tekrar gösterip bu kez öğrencilerden söylemelerini istiyor. Onlar söyledikçe İngilizcelerini tahtaya yazıyor.)

Öğretmen: Skip atlamak demek. Skip rope dersek ip atlamak. Swing kaldı, swing ne demek? Sallanmak. Şimdi ben tahtaya anlamlarını yazacağım, bir dakika boyunca bakacaksınız. Daha sonra teker teker anlamlarını soracağım hepsinin.

(Hoca kartlarda gördükleri sözcükleri anlamlarıyla birlikte tahtaya yazıyor.)

Öğretmen: Evet, süreyi başlatıyorum. Bir dakika boyunca aklınızda tutmaya çalışın. İki dakika veriyorum.

(Öğretmen tahtayı siliyor.)

Öğretmen: Arda play, sing, run?

Öğrenci₃: Oyun oynamak, şarkı söylemek, koşmak.

Öğretmen: Gel bakalım sana bir sticker verelim.

(Öğretmenin bu şekilde birkaç öğrenciye daha soru sorup doğru bildikleri için hepsine pekiştireç olarak sticker verdiği, öğrencilerin de etkinlikten büyük zevk alıp “Öğretmenim bir daha sorun” dedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen, aynı ders içinde “do you” kalıbını da öğretip öğrencilerden tahtada yazılanları defterlerine geçirmelerini istemiştir.)

(Dersin sonunda iki öğretmen de yeni öğrenilen kelimeleri defterlerine beş defa yazma ödevi vermiştir.)

Örneklerde de görüldüğü gibi aynı okulda bulunan iki öğretmen tarafından aynı konunun öğretiminde, oluşan öğrenme ortamı farklılık göstermektedir. Ö3’ün dersinde disiplin ifadelerinin daha sık kullanıldığı ve ders süresinin önemli bir kısmının yazma etkinliğiyle geçtiği gözlemlenmiştir. İkinci sınıflarda İngilizce öğretimi uygulamasının temel amacının çocuklara İngilizceyi oyunlarla, şarkılarla sevdirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda Ö3’ün yaklaşımının uygun olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca Ö3, programda önerilmesine rağmen Ö4 gibi öğretimi destekleyecek herhangi bir materyal kullanmamış ve dersin işleniş daha çok yapı odaklı bir şekilde gerçekleşmiştir. Aynı konuyu öğreten Ö4’ün dersi ile kıyaslandığında öğrenci katılımının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Ö4 ise görsel materyaller kullanarak öğrenme ortamını daha etkili hale getirmiş ve pekiştireç kullanımıyla öğrencilerini güdüleyerek derse gösterilen katılımı attırmıştır.

Örnek durumlardan elde edilen bir başka bulgu da programda önerilmemesine rağmen öğretmenler tarafından yazma etkinliklerinin yaptırılması ve ana hedef olarak belirtilen dinleme ve konuşma becerilerinin yeterince geliştirilmemesidir. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programları incelendiğinde kazanımların konuşma ve dinleme becerilerine dayalı olduğu, öğrencilerin İngilizce defterlerinin olmaması gerektiğine vurgu yapıldığı ve öğretmenlerin içerikten çok iletişime önem vermelerinin önerildiği görülmektedir. Tinsley ve Comfort (2012) da

benzer şekilde Japonya ve Kore’de yabancı dil öğretiminin ilk iki-üç yılında dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulduğunu ve okuma ile yazma becerilerinin daha sonraki sınıf düzeylerinde ele alınmaya başladığını belirterek anadil edinimindeki beceri kazanım sırasının da bu şekilde ilerlediğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, kazanımların alanyazında belirtildiği gibi uygulamaya yansımadağı, programda önerilmemesine rağmen öğrencilere yazı yazdırıldığı ve dinleme ile konuşma becerilerine yönelik derste yeterince etkinlik yaptırılmadığı görülmüştür. Bu durumun temel olarak sınıf kalabalıklığı, ders süresinin yetersizliği, öğrencilerin günlük hayatta İngilizce kullanmaması ve program içeriğinin yoğun olmasından kaynaklandığı öngörülmektedir.

Kazanımların ulaşılabilirliğinin düşük olmasının yetersiz ders saati, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin günlük hayatta İngilizce kullanma fırsatlarının olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı bulgusu, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarıyla ilgili araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Tekin-Özel (2011), “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi” adlı araştırmasında kazanımlara ulaşmada ders saatlerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu ve öğrenci hazırbulunuşluğunun uygun olmaması gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Mersinligil (2002), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretmenleri, öğrencileri ve okul yöneticileriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin derste her öğrenciye söz hakkı veremediğini, derslerde konuşma yerine yapıya odaklanıldığını, öğretmenlerin programı yetiştirmekte zamansal açıdan sıkıntı yaşadığını ve sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte Dönmez (2010) de sekizinci sınıf öğrencilerinin kendilerini en yetersiz gördükleri beceri alanının konuşma olduğunu; ders saati yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, İngilizcenin günlük hayatta konuşulmaması ve derslerde otantik materyaller kullanılmaması gibi nedenlerden kazanımlara ulaşamadığını ifade etmiştir. İlköğretim programlarının yanı sıra ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik yapılan çalışmalar (Karcı, 2012; Soğuksu, 2013) da dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara ulaşamadığını ve ders saati yetersizliği ile sınıfların kalabalıklığının kazanımlara ulaşamamasında temel faktörler olduğunu bildirmektedir. Uygulanmakta olan ikinci sınıf İngilizce öğretim programlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendiren Bayraktar (2014) ise bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, kazanımların öğrencileri iletişim kurmaya yönlendirdiğini ve yabancı dil öğrenimi için sağlam bir temel oluşturduğunu belirtmiştir. Bu durumun, katılımcı grubundaki öğretmenlerin çalıştığı okullarda öğrenci mevcudunun az olması (15- 24), kullanılan ders kitabının gözlem yapılan okullardakinden

farklı olması ve öğretmenlerin tamamına yakınının (8/9) okulların donanımını yabancı dil öğretimi açısından uygun bulması gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar ve gözlem bulguları, programlar veya öğretim kademeleri değişse de iletişimsel becerilere yönelik kazanımlara ulaşamadığını ve öğretmenlerin hala yazarak yabancı dil öğretmeye çalıştıklarını göstermektedir. Haftada iki saat olan İngilizce derslerinde, yazma etkinlikleri dersin önemli bir kısmını almakta ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı da öğrencilere yeterince uygulama yapma imkânı sağlanamamaktadır. Elde edilen veriler, programın hedeflediği gibi iletişimsel becerilerin geliştirilebilmesi için ders saatinin artırılması, program içeriğinin gözden geçirilerek ders kitaplarının iyileştirilmesi ve öğrenme ortamlarının dil öğrenimi açısından ideal hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.1.2. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk

Kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö1 öğrenciler erken yaşta olduğu için çok çabuk öğrendiklerini ancak dilbilgisi yapılarına yönelik kazanımlarda zorlandıklarını belirtmiştir.

“Is it ne, It is ne? Onu çocuklar bilişsel olarak, genel olarak çok zekiler hariç ayırt edememe durumu yaşadım çocuklarda (...) Mesela “Is” ile başlayan soruya “Yes, he is” bunu öğreniyor. Aynı ünite de “Can she run fast?”, “Yes, she is” diyor ya da “Yes, he is”. “E öğretmenim bunda he is dedin, bunda niye he can” diyor.”

İkinci sınıf kazanımlarının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi açısından uygun; ancak üçüncü sınıf kazanımlarının uygun olmadığını ifade eden Ö2 ve Ö3 ise öğrencilerin yaşlarının farklılığı, ders saatinin yetersizliği ve kitaptan kaynaklı sebeplerden ötürü üçüncü sınıf öğrencilerinin kazanımlara ulaşmakta zorlandığını belirtmiştir.

“2’de OK ama 3’te kafamda soru işaretleri var açıkçası (...) Mesela “Talking about possessions” demiş ikinci ünite de ama hiçbir şekilde have got/has got kalıbını kitap vermiyor.”
(Ö2)

“Güzel, beğeniyorum ikinci sınıf kitabını ama üçüncü sınıf kitabında pek bir şey yok. Onu beğenemedim gitti (...) 2’ler için bilişsel düzeyi uygun ama 3’ler için zamana ihtiyaç var diye düşünüyorum.” (Ö3)

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, ikinci sınıf kazanımlarının öğrencilerin bilişsel

gelişim düzeyi açısından daha uygun; üçüncü sınıf kazanımlarının ise daha zor kabul edildiği görülmektedir. Üçüncü sınıf ders kitabının nitelikli olarak hazırlanmaması ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı dilbilgisi yapılarının fazla olmasının bu durumda etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf içi uygulamalar incelendiğinde, öğretmen görüşlerine paralel olarak ikinci sınıf düzeyinde kelime öğretiminin, üçüncü sınıf düzeyinde ise dilbilgisi yapılarının öğretiminin daha yoğun olduğu görülmüştür. Ancak gözlem yapılan üçüncü sınıflar ele alındığında, sınıf içi uygulamalarda oyun, şarkı, pekiştireç gibi etkinliklere yer veren Ö1, Ö2 ve Ö4'ün derslerinde öğrenci katılımının daha fazla olduğu; anlatım yöntemine ağırlık verilerek ders işlendiği Ö3'ün derslerinde ise öğrencilerin derse daha az katıldığı ve konuyu anlamakta daha çok zorlandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda bu duruma örnek olacak bazı alıntılara yer verilmiştir.

Okul A

(Öğretmen Ö2, üçüncü sınıflarda “In My City” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Önemli bir konu, özellikle yazmadan dinliyoruz. Neden, önce konuyu anlayın, ondan sonra yazarız. Yazmak sorun değil, önemli olan anlamak. Şimdi

Where is your mother? Annen nerede?

She is at home.

Öğretmenim burda niye I am demedik? Burda neden I am demedik de she is diyoruz, Yamaç?

Öğrenci₁: Çünkü öğretmenim I am deseydik kendimizin nerde olduğunu söylemiş olurduk.

Öğretmen: Harika! Burda anneyi soruyor, annen nerede diyor. Annenden bahsederken o bir bayan olduğu için she diyorum. Ama bir erkekten bahsetseydi ne diyecektim?

Öğrenci₂: He.

Öğretmen: Very good! Where is your brother? Parkta diye cevap vermenizi istiyorum, parkta.

Where is your brother? Parkta. Evet Emre?

Öğrenci₃: He is ...

Öğretmen: He is ...

(Çok sayıda öğrenci parmak kaldırıyor.)

He is at the park.

- Öğrenci₂: Öğretmenim ya!
- Öğretmen: Number 3, where is Ece? Hastanede cevabını vermenizi istiyorum. Ahmet?
- Öğrenci₄: Hospital.
- Öğretmen: She is at the hospital. 4, dördüncüyü soruyorum.
- Where are you now? (2) Cevabı söylemiyorum, herkes kendi düşünüyor.
Where are you now, Arda?
- Öğrenci₅: Öğretmenim I am at the, I am at the school.
- Öğretmen: Very good, very good.
- (Öğretmenin öğrenciyle el çaktığı ve çocuğun çok mutlu olduğu gözlemlendi.)*

Okul B

(Öğretmen Ö4, üçüncü sınıflarda “Toys” ünitesini işliyor.)

- Öğretmen: Evet, şimdi şarkıyı dinliyoruz.
- (Öğretmenin telefonundan öğrenci kitabı sayfa 64'teki “Toy Box” şarkısını iki kez dinlettiği ve çocukların çok eğlenerek hareketleriyle şarkıya eşlik ettiği gözlemlendi. Öğretmen, daha sonra tahtaya “treasure” yazıp resmini çiziyor.)*
- Öğretmen: Treasure hazine demek. Şarkıda “My toy box is a treasure” diyor. Ne demek istiyor olabilir?
- Öğrenci₁: Benim oyuncak kutum bir hazine.
- Öğretmen: Evet, benim oyuncak kutum bir hazine. Şimdi arkanıza güzelce yaslanıp beni iyice dinliyorsunuz, bu önemli çünkü. Lean back. Arda, Arda! Please be quiet and lean back. Arda, put that away! Onu kaldır masadan.
- (Öğretmen tahtaya “I have= Benim var, ben sahibim” yazıyor.)*
- Öğretmen: Eylül, what does I have mean?
- Öğrenci₂: Benim var, ben sahibim.
- Öğretmen: Evet. Bunu yapana sticker vereceğim. Daha zorunda büyüğünü vereceğim, şimdi küçük. I have a toy car, Eylül?
- Öğrenci₂: Benim oyuncak bir arabam var.
- (Öğrenci bildiği için sticker alıyor.)*
- Öğretmen: Peki, I have a small doll. Şunu hatırlatayım, “a” de “an” de bir demek. Bundan sonra gelen sesli bir harfse “an”, sessizse “a” olur. I have an old grandma, ne demek Elif?
- Öğrenci₃: Benim yaşlı bir babaannem var.

- Öğretmen: Evet, I have a beautiful sister, Kadir?
- Öğrenci₄: Benim güzel bir ablam var.
- Öğrenci₅: Kız kardeşi?
- Öğretmen: Kız kardeşi de olur.
- Öğrenci₃: Teacher biraz zor sorun, bana sticker verin.
- Öğretmen: I have a blue and green kite. Sena?
- Öğrenci₆: Benim yeşil ve mavi bir uçurtmam var.
(Doğru cevap verdiği için sticker alıyor öğrenci.)
- Öğretmen: Evet, yazmıyoruz Kübra, Eylül. Buraya konsantre oluyoruz. I have a small orange notebook.
- Öğrenci₄: Benim küçük turuncu not defterim var.
- Öğretmen: Evet, harika! Son bir cümle, bu sefer Türkçe söyleyeyim. Bakalım bilebilecek misiniz? Benim büyük kare bir oyuncak evim var. Elif?
- Öğrenci₃: I have a big square doll house.
- Öğretmen: Evet, büyük bir stickerı hak ettin şimdi.
- Öğrenci₃: Ooo, sekiz oluyor.
- Öğretmen: Tahtadakileri yazmadan çıkmıyoruz. Bunlarda söz alanlar gelsin sticker vereceğim.

Okul B

(Öğretmen Ö3, üçüncü sınıflarda “Toys” ünitesini işliyor.)

- Öğretmen: Defterinizi getirin bakayım nerde kaldık, unutuyorum ben nerde kaldığımızı.
(Öğretmen, ders etkinlikleri hep dinlemeye dayalı olduğu için laptop almaya gitti ancak bulamadı.)
- Öğretmen: Üçüncü sınıf kitabı hep sıkıntı maalesef. Kitap sırf dinleme, kılavuz kitabı berbat, workbook yok. 2 ve 4’lerde böyle sıkıntı yaşıyorum ben.
(Öğretmen, araştırmacıya üçüncü sınıf İngilizce kitabını beğenmediğini anlatıyor.)
- Öğretmen: Şimdi kitabınızı açın. Evet listen and point, sayfa 64.
(Bilgisayar ve projeksiyon gibi materyaller olmadığı için öğretmen diyalogu önce kendisi okuyor, daha sonra öğrencilerinden söylenilenleri yazmasını istiyor.)
- Öğretmen: Sayfa 65, evet 1’e blocks yazıyorsunuz, 2’ye two board game, 3 kite, 4 button, 5 ball, 6 teddy bear, 7 doll, 8 playing cards. Yazdık mı hepsini? Zaten resimlerden bakarak anlamamız gerek çocuklar.
- Öğrenci₁: Ben resimlere bakarak yaptım.

- Öğretmen: Page 66.
- Öğrenci₂: Ne?
- Öğretmen: Sayfa 66. Evet, dinliyorsunuz çocuklar.
I have a green ball. My boardgame is on the wall. Board game, oyun tahtası.
On the wall, duvarın üstünde. Let's play together, hadi birlikte oynayalım.
My toy box is a treasure. My playing cards are square.
- Öğrenci₂: Öğretmenim bulamadım.
- Öğretmen: Sayfa 66 çocuğum. Ne diyor? My toy box is a treasure. My benim demektir.
I have a small kite. Kite?
- Öğrenci₃: Uçurtma.
- Öğretmen: It is blue and white (3). Let's play together. My toy box is a treasure (2).
Where is the board game? Kim cevap verecek, board game? Arda?
- Öğrenci₄: Hani şu tahtanın üzerinde oynanan oyunlar.
- Öğretmen: Evet. Peki, ne soruyorum ben? Where is the board game? (2) Where ne demektir? Where, Cansu?
- Öğrenci₅: Nerede.
- Öğretmen: Nerede. Peki ne diyor burada? Az önce söylemişim ben okurken, where nerede. Where is the board game? Arda?
- Öğrenci₄: Tahta oyunları nerede?
- Öğretmen: Peki nasıl cevap vereceğiz?
- Öğrenci₄: Yes, it is.
- Öğretmen: Hayır, nerede diye soruyoruz. Şurada, burada deriz.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi Ö4 ve Ö2'nin öğrencileri, öğretmenlerinin sorduğu sorulara tam bir cümle kurarak yanıt verirken Ö3'ün öğrencileri daha çok sözcük düzeyinde yanıt vermekte ve derse daha az katılım göstermektedir. Ünitenin kazanımları incelendiğinde ve dersin tamamı göz önünde bulundurulduğunda; Ö4 ve Ö2'nin sınıfındaki öğrencilerin kazanımlara daha üst düzeyde ulaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin derste hedef dili kullanma oranlarının, farklı öğretim araçlarından faydalanmalarının, yapı/anlam odaklı ders işlemlerinin ve pekiştirme kullanımlarının bu durumun oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler arasında dersin işleniş yöntemi açısından farklılıklar olmasına rağmen genellikle kalabalık sınıflarda derse katılmaya istekli olan belirli birkaç öğrenciye söz verildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca dinleme etkinliklerinin Okul B'de bilgisayar ve projeksiyon gibi araç

gereçler olmadığı için Ö4 tarafından telefonda dinletilerek yaptırıldığı; Ö3'ün ise dinleme etkinliğini kendisinin okuduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle programda yer alan yönergeler birebir uygulanamadığı için gözlem bulgularına dayalı olarak program kazanımlarının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu hakkında kesin bir yorum yapılamamaktadır. Ancak dersin bütününe bakıldığında, öğrenme ortamının ders kitapları dışında diğer öğretim araçlarıyla zenginleştirildiği, öğrenciye daha çok uyarıcının sağlandığı ve daha anlam odaklı bir yaklaşımının izlendiği Ö4 ve Ö2'nin derslerinde; öğrencilerin derse daha çok katıldığı ve konuşma ile dinleme etkinliklerinde daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda gerekli materyallerle desteklendiğinde ve yapıdan çok anlama odaklanıldığında, kazanımların genel olarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular, ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programlarıyla ilgili araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın, 2014). İlgili araştırmalar kapsamında görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü sınıflara yönelik ise 60-66 yaş grubunda okula başlayan öğrencilerin, daha geç başlayan öğrencilere kıyasla bilişsel açıdan sorun yaşadığı Aybek ve Aslan (2015) ile Mercan-Uzun ve Alat (2014)'ın araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Mercan-Uzun ve Alat (2014), küçük yaşta okula başlayanların daha dezavantajlı olduğunu ve çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal hazırbulunuşluk açısından farklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

İlgili araştırmalar ve öğretmen görüşleri incelendiğinde; iki öğretim programındaki kazanımların da öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine genel olarak uygun olduğu ancak üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla kazanımlara ulaşma açısından daha çok zorlandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, üçüncü sınıf kazanımlarında dilbilgisi yapılarının daha fazla olması, ders kitabı içeriğinin dinleme ağırlıklı olup yeterince etkinlik bulunmaması ve 60-66 aylık başlayan öğrencilerden dolayı sınıfların daha kalabalık olması gibi çeşitli etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.3. İlgili ve İhtiyaçlara Uygunluk

Öğretmenlere kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu sorulduğunda, Ö1 ve Ö2 kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu; Ö3 ise ikinci sınıf

kazanımlarının uygun ancak üçüncü sınıf kazanımlarının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu duruma yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“O kesinlikle bence çok uygun. Yani 2’lerde o body partslar, ondan sonra at the playground üniteleri falan onların çok dikkatini çeken, zaten iki sene öncesinin ikinci sınıflarını da okuturken onlarda da bir sıkıntı yoktu. 3’ler de bence çocuklara uygun. Yani o anlamda bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılıyor.” (Ö2)

“Kitap olarak değerlendirirsek eğer çünkü oradan işliyoruz zaten biz de, ikinci sınıf kitabı iyi. Çünkü boyama var, birleştirme var. Güzel, beğeniyorum ikinci sınıf kitabını ama üçüncü sınıf kitabında pek bir şey yok (...) Bu gramer yapılarını falan anlatırken o tabi ki öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Onu günlük hayatta kullanması zor (...) Monoton gidiyor 3.” (Ö3)

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, ikinci sınıf kazanımlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha uygun olduğu anlaşılmaktadır. Gözlem bulgularından yola çıkılarak değerlendirildiğinde, Ö3’ün üçüncü sınıf kazanımlarını öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından uygun bulmamasında, dersi yapı odaklı işleyerek dilbilgisi yapılarının öğretimine fazla zaman ayırması, *“Üçüncü sınıf kitabı hep sıkıntı maalesef. Kitap sırf dinleme, kılavuz kitabı berbat, workbook yok.”* sözünden de anlaşıldığı gibi kullandığı ders kitabını beğenerek işlememesi, ayrıca dinleme etkinliklerinin fazla olduğu ders kitabını okuyarak geçmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları incelendiğinde; kazanımları öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından uygun bulan Ö1 ve Ö2’nin derslerinde öğrenme ortamının daha eğlenceli olduğu, öğretmenlerin öğrencilerine söz hakkı vererek daha öğrenci merkezli bir eğitim uyguladıkları ve çeşitli öğretim araçlarıyla derslerini zenginleştirerek öğrencilerin derse katılımının arttığı gözlemlenmiştir. Ö4’ün dersinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda programda yer alan kazanımların teorikte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu; ancak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına bağlı olarak bu durumun uygulamaya farklı yansiyabildiği değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde Bayraktar (2014) da, ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımların, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu; dahası kazanımların günlük yaşamlarıyla bağlantılı olduğunu ve bu sayede öğrencilerin öğrenmeye karşı daha çok motive olduğunu ifade etmiştir. 4+4+4 eğitim düzenlemesi öncesinde uygulanmakta olan 2006 Birinci Kademe (dördüncü ve beşinci sınıf) İngilizce Öğretim Programını değerlendiren Küçük (2008) de kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve İngilizce derslerinin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir.

Diğer bir önemli bulgu ise, öğretmenlere kazanımlarla ilgili sorular sorulduğunda

öğretmenlerin kitaba ve içeriğe yönelik yanıt vermeleridir. Bu durumun programın öğretmenlere yeterince tanıtılmaması ve programın da gereken rehberliği yapmamasından ileri geldiği düşünülmektedir. Aynı bulgu, 1997 programına ilişkin Büyükduman (2005) ve Er (2006), 2006 programına ilişkin Küçük (2008) ve 2013 programına ilişkin Bayraktar (2014) da tarafından ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, 2013 İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programıyla birlikte olumlu değişiklikler yapılmasına rağmen programın sağladığı rehberlik açısından hala eksikliklerin devam ettiği anlaşılmaktadır.

3.1. 4. Ön Koşul İlişkisi

Öğretmenlere kazanımların sıralanışına ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö2 ve Ö3 her iki öğretim programının kazanımlarını da uygun bulurken, Ö1 ikinci ve üçüncü sınıf kazanımlarının kelime odaklı olduğunu ve birbiriyle bağlantısız ilerlediğini ifade etmiştir.

“Öyle bi zincir var diyebiliriz (...) 2’lerden örnek verelim. Mesela “numbers”ı öğrettik. “Numbers”ı öğrettikten sonra dedi ki bu “numbers”ı “colors”ları öğretirken numaralarına göre boya dedi. Ne yaptı, dördüncü ünite de öğretmiş olduğu “numbers”ı beşinci ünite de zaten pratiğini yaptırdı renkler konusuna geçerken. Mesela dedi ki ilgili yerleri 1’i “red”e boya, 2’yi “orange”a boya, 3’ü “green”e boya dedi. Ama bu 1, 2, 3’leri İngilizce olarak yazdı (...) Yani onu bilmeden bir sonraki ünite deki o aktiviteyi yapamazdı zaten (...) Orda tekrar test etti kazanılmış mı, kazanılmamış mı diye.” (Ö2)

“2 ve 3’lerde kelime bazında olduğu için daha çok, çok fazla bağlamıyor (...) Sadece kelime bazında olduğu zaman birbirini bağlamıyor bence. Mesela “My Family”de mesela çocuğun ilgisini çekmedi, öğrenemedi. Sonra neye geçmiş mesela dördüncü ünite “People I Love”, bu bunu etkilemiyor çok fazla.” (Ö1)

Sınıf içi uygulamalar değerlendirildiğinde, Ö2 ve Ö3’ün de belirttiği gibi kazanımların düzenlenmesinin genel olarak uygun olduğu ve bu kazanımların sonraki konularda tekrar ele alınarak pekiştirilmesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının da önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler derslerini kitabı temel alarak işledikleri için, kazanımların sınıf içi uygulamalarda aynı sırayla ele alındığı görülmüştür. Aşağıda kazanımların sıralanışını uygun bulan ve bulmayan aynı okuldaki iki öğretmenin sınıf içi uygulamalarında kazanımların ele alınışına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Okul A

(Öğretmen Ö1, üçüncü sınıflarda “Transportation” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Şimdi ben bir soru yazmak istiyorum tahtaya. Bakalım ne olduğunu söyleyin.

Ne demekti şu? (*Answer*)

Öğrenci₁: Cevap vermek.

Öğretmen: Aferin be süpersiniz. Answer the questions, soruları cevaplayacağız şimdi.
Ben buraya bir soru yazıyorum, bana bunun ne olduğunu söyleyin bakalım.
Bu ne demek?

(*Öğretmen, tahtaya “where” yazıyor.*)

Öğrenci₂: Nerede.

Öğretmen: Bu ne demek peki?

(*Where is the bus?*)

Öğrenci₁: Otobüs nerde?

Öğretmen: Nerde olur otobüs?

Öğrenci₃: Durakta.

Öğretmen: Yolda ya da durakta. Durakta diyelim. Neydi durak? Bus stop.

Şimdi bak bakalım, bunu (*The bus is at the bus stop*) ben yazdım. Üç tane daha soru yazacağım, onları da siz bana cevap verin olur mu?

Öğrenciler: Evet

Öğretmen: Sonra tahtada siz yapacaksınız tamam mı?

Öğrenciler: Tamam.

Öğretmen: Where is the plane?

Where is the ship?

Tahtada siz yapacaksınız, önce defterine yap.

(*Yapan öğrenciler öğretmenlerine gelip defterlerini gösteriyor.*)

Peki ben size birkaç bir şey sorayım. İçinde neydi?

Öğrenciler: In

Öğretmen: Üzerinde?

Öğrenciler: On

Öğretmen: Altında?

Öğrenciler: Under

Öğretmen: Peki bana kim ikinciye yazıyor, tahtaya gelin.

Öğrenci₄: Öğretmenim

Öğretmen: Gel, defterini de getirebilirsin istersen.

Öğrenci₄: It is in the sky.

- Öğretmen: Nasıl yapmış arkadaşınız bir kontrol edin bakalım.
- Öğrenciler: Doğru.
- Öğretmen: Tamam, üçü kim yapmak istiyor? Gel.
- Öğrenci₅: It is on the sea.
- Öğretmen: It is on the sea. Herkes yaptı mı on the sea?
- Öğrenciler: Evet
- Öğretmen: Aferin.

Aynı derste Ö1 ve öğrenciler arasında şu diyalog geçmiştir.

- Öğretmen: Open your books. 117’de kaldık, boya kalemlerini çıkarıyoruz. Çıkarttık mı boya kalemlerini?
- Öğrenciler: Evet.
- Öğretmen: Şimdi ben hangi taşıtı ne renge boyayacağınızı söyleyeceğim, siz de o renge boyayacaksınız. Anlaştık mı?
- Öğrenciler: Anlaştık.
- Öğretmen: Hazırsanız başlayalım. Evet, başlıyorum, be quiet! Color the boat purple and yellow.
- Öğrenci₆: Sarı
- Öğretmen: Purple and yellow (2)
- Öğrenci₂: Mor ve sarı
- Öğretmen: Evet
- Öğrenci₇: Öğretmenim bu olur mu?
- Öğretmen: Olur olur, herhangi bir mor olur.
- ...
- Öğretmen: İkinciye söylüyorum. Color the helicopter red and blue.
- Öğrenciler: Kırmızı, mavi.
- Öğretmen: Evet
- ...
- Öğretmen: Color the train brown and black.
- Öğrenciler: Siyah, kahverengi.
- ...
- Öğretmen: Color the motorcyle green.
- Öğrenciler: Yeşil.

Örneklerde görüldüğü üzere, Okul A’da Ö1 üçüncü sınıflarda sekizinci ünite olan “Transportation” ünitesini işlemektedir. Üçüncü sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen ünite kazanımları şu şekildedir:

Dinleme

- Öğrenciler araçların isimlerini tanıyabilecek.
- Öğrenciler özellikle araçların işaret edilerek ve söylenerek adının geçtiği basit, kısa yönergeleri takip edebilecek.
- Öğrenciler kendilerini belirli bir yere ulaştıran yönergeleri takip edebilecek.

Konuşma

- Öğrenciler araçların nerede olduğuna dair soru sorup yanıt verebilecek.
- Öğrenciler bir yere hangi taşıtla gidilebileceğine ilişkin soru sorup yanıt verebilecek.

Ünite kazanımları ve öğretmenlerin dersteki yönergeleri incelendiğinde, “Transportation” ünitesindeki kazanımların daha önceki ünitelerde ulaşılması beklenen bazı kazanımlara dayalı olduğu görülmektedir. Detaylı incelenecek olursa; birinci gözlem örneğindeki “answer” sözcüğü ile ilgili kazanımlar üçüncü sınıfın birinci ünitesi olan “Wheel of fortune”da, “where, in, on”a yönelik kazanımlar ise ikinci sınıfın sekizinci ünitesi olan “Pets” de geçmektedir. İkinci gözlem örneğinde ise öğretmenin taşıtlarla ilgili verdiği yönergeleri uygulayabilmesi için öğrencilerin renkleri bilmesi gerektiği; renklerin öğrenilmesine yönelik kazanımların ise ikinci sınıfın beşinci ünitesi olan “Colors”da ele alındığı görülmektedir.

Okul A

(Öğretmen Ö2, ikinci sınıflarda “Body Parts” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: OK, şimdi page 73, sayfa 73’te cümlelerle kişileri eşleştireceğiz burda. Sayfa 73.

Wow! One eye and four hands. Bu bahsettiği kişi kim? One eye, four hands.
Kerem?

Öğrenci₁: Canavar.

Öğretmen: Güzel. Canavarın cümlesini 1’e yazıyorsunuz, eşleştiriyorsunuz. Wow! One eye and four hands. 1’in cümlesini canavarın olduğu yere yazalım. Wow! One eye and four hands, kutunun içine.

Öğrenci₂: Öğretmenim kutunun içi kızı gösteriyor ama?

Öğretmen: Kız işte şaşıyor, bir gözü dört tane de eli var diyor.

Hey! How many fingers? (2) İki numaralı hangisi olabilir? How many fingers? Yusuf?

Öğrenci₃: İlk

Öğretmen: Birinci resim. How many fingers? Kaç tane parmağı var?

Öğrenci₄: 10

Öğretmen: Evet, ikinci cümleyi bir numaralı kutunun içine yazıyoruz. Look, baksana. Two green eyes, iki tane yeşil göz. That's me, işte bu benim. Kendi fotoğrafının olduğu yerde de üç numaralı cümleyi yazacaksınız.

Örnekte görüldüğü üzere, Ö2 derste ikinci sınıf programının yedinci ünitesi olan “Body Parts”ı işlemektedir. Ünitenin İngilizce öğretim programında ifade edilen kazanımları şu şekildedir:

Dinleme

- Öğrenciler vücudun bölümlerini tanıyabilecek.

Konuşma

- Öğrenciler vücudunun bölümlerini gösterip isimlerini söyleyebilecek.
- Öğrenciler başkasına yapması için bir şeyler söyleyebilecek.
- Öğrenciler özellikle vücudun bölümlerinin işaret edilerek ve söylenerek adının geçtiği basit, kısa yönergeleri takip edebilecek.

Ünite kazanımları ve öğretmenin sormuş olduğu sorular incelendiğinde, öğrencilerin sorulan sorulara cevap verebilmek için ikinci sınıfın dördüncü ünitesi olan “Numbers”ın kazanımlarında yer alan “how many” kalıbını ve 1’den 10’a kadar saymayı öğrenmiş olması gerektiği görülmektedir. Kazanımların birbirini desteklediği ve aralarında ön koşul ilişkisi olduğu bulgusu, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarıyla ilgili araştırmalarda elde edilen bulgularla da desteklenmektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Er, 2006). İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendiren Bayraktar (2014), kazanımların birbiriyle tutarlı olduğunu ve bazı kazanımların farklı ünitelerde tekrar edilerek öğrenmeyi olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Er (2006) de dördüncü ve beşinci sınıf kazanımlarının ilişkili olduğunu ve birbirini desteklediğini belirtmiştir.

3.1.5. Süreye Uygunluk

Öğretmenlere kazanımların sayısının süreye uygunluğu açısından görüşleri sorulduğunda, üç öğretmen de ders saatinin az, programın yoğun ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı derste her öğrencinin söz hakkı alamadığını ve dinleme ile konuşma becerilerinin yeterince geliştirilmediğini ifade etmiştir.

“Her öğrenciyi tek tek kaldırdığımızda yetişmiyor (...) Her öğrenciyi tek tek kaldırmadığımızda da öğrencinin öğrenip öğrenmediğini ölçemiyoruz. O anlamda (süre) yetersiz kalıyor. Çünkü sınıflardaki öğrenci sayısı fazla olduğu için işte on tane öğrenci olsa belki evet. Bu kazanımların hepsi yetişir. Ama işte öğrenci sayısı 20'ye 30'a çıktığında yetişmiyor ya da her öğrenciyi kaldıramıyoruz, o şekilde. Birkaç öğrenciyi kaldırıp derste uygulama yapabiliyoruz. Aksi halde diğerlerini kaldıramıyoruz. Çünkü süre yetmiyor.” (Ö3)

“Çok fazla olduğunu düşünüyorum. Haftada iki saat ders, 10 tane ünite, tatillere giden dersler maalesef... Aslında sadece kitabı yaparsan bir şey yok hocam, hani sadece kitabı anlat geç. (Ö1)

Elde edilen bulgular ışığında, ders saatine oranla kazanım sayısının fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, belirtilen sınırlı süre içerisinde programı tamamlama zorunluluğu ve sınıfların kalabalıklığından dolayı derste yeterince uygulama yaptıramamakta ve her öğrencinin kazanımlara başarılı bir şekilde ulaşip ulaşmadığını kontrol edememektedir. Bu bağlamda öğretmenler ya ünite sayısının azaltılmasını ya da sürenin arttırılması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Bayraktar (2014) da kazanımların tamamına ulaşmada ders saatinin yetersiz olduğunu ve kazanım sayısının azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Alanyazındaki ilgili araştırmalar da ders saatinin yetersiz olduğunu ve özellikle dinleme ile konuşma becerilerine yönelik kazanımlara ulaşamadığını göstermektedir (Büyükduman, 2005; Ersen-Yanık, 2007; Küçük, 2008; Parker, 2012).

İkinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde; kazanımların daha önce de belirtildiği gibi dinleme ve konuşma becerilerine dayalı olduğu ve dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Sınıf içi uygulamalar ele alındığında ise ders saati yetersizliği ve programın yetiştirilme zorunluğu nedeniyle öğretmenlerin içeriğin öğrenilmesinin üzerinde durduğu ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesi için yeterince zaman kalmadığı görülmüştür. Ders saati yetersizliğinin yanı sıra uygulama boyutunda karşılaşılan sınıfların kalabalıklığı, okulların donanım açısından eksikliği ve günlük hayatta İngilizce kullanma

fırsatları olmayan öğrencilere otantik materyallerle gerçek duruma yakın öğrenme ortamları oluşturulamaması gibi nedenlerin de kazanımlara ulaşamamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin yazarak veya dilbilgisi öğretilerek kazanılamayacağı düşünüldüğünden, ders saatinin arttırılması ve öğrencilere uygulama yapma imkânının da sağlanması gerektiği söylenebilir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2013'te kabul edilen ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan içeriğin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular belirlenen alt temalar kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

3.2.1. İlgı ve İhtiyaçlara Uygunluk

İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu açısından görüşleri sorulduğunda Ö1 ve Ö2 her iki sınıf düzeyi için de içeriği uygun bulurken, Ö3 üçüncü sınıf içeriğinin dinleme ağırlıklı olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmiştir. Bu durumla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“2 ve 3’lerde İngilizceye karşı büyük bir ilgi olduğu için, farklı bir ders aldıkları için çocukların zaten sıkılıyor dediklerini duymadım ünitelerde. İlgilerini çekiyor.” (Ö1)

“İkinci sınıfta evet (uygun), 3’te hayır (...) Kitapta bir şey yok (...) Böyle saçma sapan bir kitap hazırlamışlar (...) Resim sadece. Hep dinleme bak, dinleme. Sırf dinleme üzerine gidiyor (...) Bak bir üniteyi açayım, bir üniteyi baştan sona inceleyelim. Beşinci üniteyi örneğin. Hepsi aynı çünkü ünitelerin. Bak, hep dinleme, dinleme (...) Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını çekmede büyük eksiklik var. Hani çocuk eve gidince şöyle bir kitabı açayım, bir şeylere bakayım dese hiçbir şey yok kitapta.”

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin program içeriğine ilişkin sorulara ders kitabının içeriğini göz önünde bulundurarak yanıt verdikleri görülmüştür. Ö2 bir önceki sene ikinci sınıflarda kullandıkları, aynı program doğrultusunda hazırlanmış ve hala başka illerde kullanılmaya devam eden ders kitabının daha ilgi çekici olduğunu belirtmiştir:

“Orda da hiç yazı yok. Boyama kitabı gibi. Ama çocuklar o kitabı daha çok seviyordu. Görselliği, dinleme metinleri, öğrettiği şarkılar yani 2’lerin şarkılarından şu ana kadar belki 8-10 şarkı dinledik, öğrenmek istedikleri şarkı sayısı iki. Çocuk zaten dinlerken

bile sıkılıyor. O hareketlerini gösterecek şeyler yok. Chant şeklinde. O chant'leri çocuk bi ritim olmadığı müddetçe söylemek istemiyor.”

Bahsedilen ders kitabını kullanmaya devam eden diğer illerdeki öğretmenlerle informal görüşmeler yapıldığında, çalışma grubundaki öğretmenlere kıyasla uygulama sürecine ve ders kitabına yönelik daha olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda, ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ancak kullanılan ders kitabının buna tam olarak uygun hazırlanmadığı söylenebilir.

Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ilgili ve istekli olduğu; bu program içeriği ile öğrencilere İngilizceyi sevdirmenin mümkün olduğu; ancak ders kitabı ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gibi nedenlerden bu durumun uygulama sürecine farklı yansıyabildiği görülmüştür. Aşağıda her iki sınıf düzeyinde de içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu sınıf içi uygulamalara ilişkin örnekler yer almaktadır.

Okul A

(Öğretmen Ö2, üçüncü sınıflarda “In My City” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Burda dünyanın farklı yerlerindeki yerler var. Bakalım bu sınıfın genel kültürü nasıl? Ankara’yı herkes biliyor, İstanbul’u herkes biliyor. New York City nerde? Where is New York?

Öğrenci₁: Amerika

Öğretmen: Amerika bir kıta, Amerika Birleşik Devletleri. Amerika Birleşik Devletlerinin kısaltması?

Öğrenci₂: ABD

Öğretmen: Harikasin! Biliyor musun bunu koca koca adamlar bilmiyor. Amerika Birleşik Devletlerinin kısaltmasının ABD olduğunu bildiğin için harikasin. New York, ABD’de. Yan tarafa geçtik, Rio de Janerio?

Öğrenci₃: Öğretmenim Brezilya’da, Rio Brezilya’da.

Öğretmen: İnanmıyorum, sen bunu nerden biliyorsun?

Öğrenci₃: Öğretmenim filmlerden öğrendim. Bir de bazı kitaplardan öğreniyorum öğretmenim.

Öğretmen: Evet, Rio şehri de Brezilya’da. Peki Brezilya dünyanın neresinde?

Öğrenciler: Öğretmenim (2)

Öğretmen: Amerika’nın alt kısımlarında Brezilya.

Öğrenci₁: Öğretmenim güneyde.

- Öğretmen: Paris nerde, where is Paris?
 Öğrenci₃: Öğretmenim Fransa.
 Öğretmen: Aman Allah'ım bu da doğru. London nerde London?
 Öğrenci₁: Öğretmenim İngiltere.
 Öğretmen: Very good! Hadi, tekrar edelim.
 Öğrenciler: Öğretmenim başka sorun.

Okul B

(Öğretmen Ö4, ikinci sınıflarda “In My City” ünitesini işliyor.)

- Öğretmen: Evet çocuklar geçen hafta hangi konuyu işlemiştik.
 Öğrenciler: Şehir
 Öğrenci₁: Öğretmenim şehirler
 Öğretmen: Şehir, ne demekti şehir? Şehir kelimesini hatırlayan var mı? Kadir?
 Öğrenci₂: City
 Öğretmen: City. Ne demekti city?
 Öğrenciler: Şehir
 Öğretmen: Peki bir şehirde olan mekânları, yerleri hatırlıyor muyuz? Geçen hafta öğrenmiştik. Kübra?
 Öğrenci₃: Zoo
 Öğretmen: Zoo, evet neydi zoo?
 Öğrenciler: Hayvanat bahçesi.
 Öğretmen: Evet, Kadir?
 Öğrenci₂: Museum
 Öğretmen: Museum. Evet başka, Azra?
 Öğrenci₄: Cafe.
 Öğretmen: Cafe. Evet, Elif?
 Öğrenci₁: Street
 Öğretmen: Evet, Eylül?
 Öğrenci₅: Hospital

Gözlem verileri incelendiğinde; öğretmenler tarafından belirtildiği gibi içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları kavramlara dayalı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ilköğretim İngilizce dersi öğretim

programlarıyla ilgili araştırmalarda elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir (Bayraktar, 2014; Büyükduman, 2005; Küçük, 2008; Örmeci, 2009). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının içeriğine ilişkin olarak Bayraktar (2014), içeriğin öğrencilerin ilgisini çekerek beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. 2006 yılında kabul edilen dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Küçük (2008) de, bu programla İngilizceyi sevdirecek öğretmenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde 1997 dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Büyükduman (2005) da, incelediği programla öğrencilerde İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilirliğini ifade etmiştir. Elde edilen araştırma bulguları doğrultusunda, programların içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlandığı; ancak öğretmen yeterliği, ders saati, okul donanımı, ders kitaplarının niteliği gibi uygulama sürecini etkileyen faktörlerle hedeflenen başarının her zaman yakalanamadığı söylenebilir.

3.2.2. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk

Öğretmenlere içeriğin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda; Ö3 uygun bulurken Ö2 ikinci sınıf içeriğinin uygun olduğunu ancak üçüncü sınıf içeriğine eklemeler yapılması gerektiğini, Ö1 ise içeriğin her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin de bilişsel gelişim düzeyine uygun olmadığını ve dilbilgisi yapılarının fazla olup öğrencilerin özellikle bu yapıları anlamakta zorlandıklarını açıklamıştır.

“3’ler için yeterli olduğunu düşünmüyorum. Mesela günler verilebilir, aylar verilebilir. Bunlar 2’de bile verilebilir. Bizim 4’e gelen çocuğumuz günleri bilmiyor, ayları bilmiyor, saatleri bilmiyor. Anlatabiliyor muyum? Yani buralar, bu üçüncü sınıf müfredatı daha çok doldurulabilir bana kalırsa.” (Ö2)

“Mesela bu ünite (Üçüncü sınıf-Toys and Games) hem yuvarlak mı diye sormayı öğretiyor, işte hem şekilleri öğretiyor, hem “how many” ile “there are” kalıbını hem de “do you have” kalıbı (...) Dördünün bir anda olması bence biraz çocuklar için haftada mesela dört, beş saat olsaydı tamam ama iki saat, haftada bir kez gördüğümüz için bence biraz fazla kalıyor.” (Ö1)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde ikinci sınıf içeriğinin daha çok kelime öğretimi ağırlıklı, üçüncü sınıf içeriğinin ise dilbilgisi ağırlıklı olduğu ve öğrencilerin dilbilgisi yapılarının öğreniminde daha çok zorlandığı bulgusuna erişilmektedir.

“İkinci sınıflarda bir problemimiz yok açıkçası, daha çok kelime bazında olduğu için.” (Ö1)

“(…) 2’lerde gramer konusu ağır olmadığı için genelde kelime, kelime baktığımız zaman.”

(Ö3)

“Kelime telaffuzlarında zorlanıyorlar. Bir de gramer, işte gramer yapılarında zorlanıyorlar. Örneğin, ikinci sınıflara “like” ya da “s” takısını, çoğul eki olmayan, geniş zamandaki “s” takısını anlatırken zorlanıyor çocuklar. (Ö3)

Üçüncü sınıf içeriğinin öğrenci edinimi açısından daha zor kabul edilmesinin bir başka nedeni olarak da bu sınıf düzeyi için hazırlanmış bir çalışma kitabının olmaması ve öğrencilerin yeterince alıştırmaya yapamaması olduğu bulgusuna ulaşılmıştır:

“Üçüncü sınıf ders kitabının çalışma kitabı yok. Ders ve çalışma kitabı diyor, fakat çocuğun hiçbir şekilde onu pekiştireceği bir workbook’u yok.” (Ö2)

“Üçüncü sınıf kitabında workbook yok, büyük sıkıntı o (...) Çocuk bir şeyler, bir etkinlik yapacak ki biraz kalsın yani öğrendiği şey. Günlük hayatta da kullanmıyor dediğim gibi. Bu yüzden kalıcı olmuyor.” (Ö3)

İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, İngilizcenin sadece bir ders olarak görülüp dilbilgisi yapılarına odaklanmaktan öte, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2013b). Ancak programda vurgulanan bu durumun uygulamaya tam olarak yansıtılmadığı ve her iki programın içeriğinde de dilbilgisi yapıları olmakla birlikte özellikle üçüncü sınıf içeriğinde daha fazla yer verildiği görüşme ve gözlem bulgularından anlaşılmaktadır. Aşağıda her iki sınıf düzeyinde de dilbilgisi yapılarına yer verildiğine ve öğretmenlerin bu yapıları nasıl ele aldığına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Okul A

(Ö2, ikinci sınıflarda “Fruits” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Evet, önemli olan şu; ben şu meyveyi severim derken cümleye nasıl başlıyoruz, Eylül?

Öğrenci₁: I like melon.

Öğretmen: Very good! Hamdi?

Öğrenci₂: I like banana.

Öğretmen: Kerem?

Öğrenci₃: I like apple and strawberry.

Öğretmen: Very good! Evet, sizinle soru sormayı işlemiş miydik?

- Öğrenciler: Evet
- Öğretmen: Peki cümlenin başına ne getiriyorduk?
- Öğrenci₄: I
- Öğrenci₅: Do you
- Öğretmen: Evet. Do you like banana, Umay?
- Öğrenci₆: Yes, I do.
- Öğretmen: Do you like cherry, Yusuf?
- Öğrenci₇: Yes, I do.
- Öğretmen: Peki her pazarda gördüğüm ama hiç sevmediğim, yanına gidip almadığım bir meyve vardı. Siz sorun, “No I don’t like” dediğim o meyveyi. Meyra?
- Öğrenci₈: Do you like grapefruit?
- Öğretmen: No, I don’t.

Okul B

(Ö4, üçüncü sınıflarda “My House” ünitesini işliyor.)

Öğretmen eliyle de ne anlama geldiklerini göstererek “on, in, over there” şarkısını söylüyor.)

- Öğretmen: Evet “on” ne olabilir, Eylül?
- Öğrenci₁: Üstünde
- Öğretmen: Evet. In?
- Öğrenci₂: Altında
- Öğretmen: Hayır
- Öğrenci₃: İçinde
- Öğretmen: Evet. Over there?
- Öğrenci₄: Orada
- Öğretmen: Evet, bir daha söyleyelim.

(“On, in, over there” şarkısını elleriyle de göstererek birkaç defa söylüyorlar. Öğretmen daha sonra anlamlarını tahtaya yazıyor. Bu esnada isteyen öğrenciler tahtaya çıkıp şarkıyı tekrar söylüyor.)

- Öğretmen: The cup is in the kitchen.
Bu cümleyi anlayıp söylemek isteyen var mı?
- Öğrenci₅: Bardağı mutfağa getir.

- Öğrenci₂: Bardağı bana ver.
- Öğretmen: Kadir?
- Öğrenci₆: Bardak mutfakta.
- Öğretmen: Evet. The ball is under the sofa.
Bilene sticker vereceğim. Eylül?
- Öğrenci₁: Top koltuğun altında.
- Öğretmen: Evet, çok güzel.
(*Sticker veriyor öğretmen.*)
The doll is over there.
- Öğrenci₇: Bebek orada.
- Öğretmen: Evet.
- Öğrenci₄: Öğretmenim ben de söylemiştim.
- Öğrenci₃: Öğretmenim İngilizce cümle kurdurun.

(Ö3, üçüncü sınıflarda “My House” ünitesini işliyor.)

- Öğretmen: Şimdi bak bakayım buraya. Ne demiştik, sandalye masanın bitişiğinde. Herkes dikkatli dinlesin. Neden bahsediyoruz, sandalyeden bahsediyoruz. Öyleyse özümüz sandalye. Sandalye neydi, the chair. Neden the getiriyoruz başına, çünkü belirli bir sandalyeden bahsediyoruz. Şu “the”nın belirteç olduğunu düşünelim, tamam mı? Öyleyse the chair, özünden sonra bir tane sandalye olduğu için ne diyeceğiz “is” diyeceğiz değil mi? The chair is, sandalye dedik. Nerde, bakın masanın bitişiğinde. Masanın bitişiğinde, masanın üzerinde, masanın içinde derken, üzerinde, içinde, bitişiğinde, önünde derken nerde yazıyoruz? Hemen “is”den sonra yazıyoruz. The chair is next to, bitişiğinde değil mi? Next to the table. Anladık mı?

...

Anladık mı?

- Öğrenci₁: Bir daha yazalım.

- Öğretmen: Tekrarlıyorum. Tekrar anlatıyorum, bakın çocuklar on, in, next to nerde hemen cümlede şunu biliyorsunuz zaten İngilizce cümle yapısıyla Türkçe cümle yapısı farklı. Bakın İngilizceye çevirirken sandalye dedikten sonra, özneyi söyledikten sonra en son cümlelerin sonundan özneye doğru geliyoruz. Sandalye masanın bitişiğinde, buraya bak. Silgi, bakın özneyi söyledikten sonra ne

yapıyoruz? Cümlelerin sonundan özneye doğru geliyoruz.
Silgi, kalemliğin içinde. Kalem, masanın üzerinde.
Anladık mı?

Öğrenci₂: Evet öğretmenim, anladım ben.

Öğretmen: O zaman bir cümle daha söylüyorum hadi.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi hem ikinci hem de üçüncü sınıf İngilizce programının içeriğinde dilbilgisi yapıları yer almakta ve haftada iki saat olan İngilizce dersinde bu yapıların öğretimine önemli bir zaman dilimi ayrılmaktadır. Programda erken yaştaki çocukların en iyi şarkılar, oyunlar ve uygulamalı alıştırma ile öğrendiği ifade edilerek ilköğretim ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta okuma, yazma ve dilbilgisi yapılarının üzerinde durulmaması gerektiği belirtilmektedir. Ancak gözlem sonuçları öğretmenlerin yazma ve dilbilgisi yapılarının öğretiminde derslerinde oldukça fazla yer verdiğini göstermektedir.

Gözlem bulguları incelendiğinde aynı okuldaki iki öğretmenin (Ö3, Ö4) aynı içeriği (My House) farklı biçimlerde ele aldıkları görülmektedir. Ö4 içeriğin öğretiminde programda da belirtildiği gibi şarkılara yer verip öğrenilen bilgileri pekiştirirken aynı okuldaki Ö3'ün anlatım yönetimini kullanıp öğrenci katılımını arttırmaya yönelik herhangi bir etkinlik yaptırmadığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra derste “belirteç, özne” gibi üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilemeyeceği kavramlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, Ö3'ün içeriğin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğuna yönelik olarak “*Biraz daha gramere yönelik değil de biraz daha pratiğe yönelik olmalı. Biraz daha oyun, yani ikinci sınıfta hemen gramer başlamış ve olmamalı bence (...)* Oyunlarla kelime öğretilir, şarkılarla kelime öğretilir. Ya da bir takım pratik yapılar verilebilir. Onun dışında gramer çok fazla girilmemeli bence 2’de ve 3’te.” sözlerinden söylediklerini uygulamaya yansıtmadığı ve derslerini yapı odaklı işlediği anlaşılmaktadır.

İçeriğin genel olarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğu bulgusu alanyazındaki çeşitli araştırmalarla (Bayraktar, 2014; Büyükduman, 2005; Örmeci, 2009) da desteklenmektedir. Üçüncü sınıf içeriğinin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi açısından daha zor olmasının öğretmenlerin de belirttiği gibi dilbilgisi yapılarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra dilbilgisi yapılarının yoğun ve zor olması, programın asıl hedefi olan iletişimsel becerilerin geliştirilmesini engellemektedir. Bu bulgu alanyazındaki bazı araştırmalarla da desteklenmektedir. Program içeriğindeki iletişimsel yaklaşımın ilköğretimde

nasıl ele alındığını araştıran Kırkgöz (2008b), öğretmenlerin yapı odaklı ders işlediğini ve iletişimsel becerilerin derste göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde 4, 5 ve 6. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Örmeci (2009) de dilbilgisi konularının çok ağır olduğunu ve programın iletişimsel yönünün uygulanmadığını ortaya koymuştur.

Elde edilen veriler, öğrencilerin kelime öğrenimine yönelik kazanımlara daha kolay ulaştığını ancak dilbilgisi yapılarının öğreniminde zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmenler dilbilgisi yapılarının fazla olup azaltılması gerektiğini, ders sürecinin daha çok oyuna, uygulamaya dayalı olması gerektiğini belirtmesine rağmen hala bazı öğretmenlerin yapı odaklı ders işlemeye devam ettiği; söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olmadığı görülmektedir. 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucunda ikinci ve üçüncü sınıflara İngilizce öğretmeye başlayan öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda yeterli tecrübeye sahip olmaması ve program kendilerine tanıtılmadığı için öğretmen rolü ve program gereklilikleri hakkında yeterince bilgilendirilmemelerinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

3.2.3. Kazanımlarla Tutarlık

Öğretmenlere içeriğin kazanımlarla tutarlılığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö1 ve Ö3 her iki program içeriğinin de kazanımlarla tutarlı olmadığını belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak Ö2 ise üçüncü sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin kazanımlarla tutarlı olduğunu ancak ikinci sınıf içeriğinin tutarlı olmadığını ve ders kitabının içeriğinde yer almayan kavramların çalışma kitabında öğrenciden istendiğini açıklamıştır.

“Biz hiç “s”leri vermedik, kitapta vermeyin dedi. Ama ne yaptı workbook’ta Mert ile cümle kurarken “Mert skips rope” dedi. Çocuklar dedi ki, öğretmenim yanlış yazmış (...) Şimdi nasıl açıklayacağım ben ikinci sınıf çocuğuna bu durumu? (...) İkinci ve üçüncü tekil şahıslarla ilgili herhangi bir “s”li cümle yok kitapta, dinleme metinlerinde. Workbook’u bir açıyorsun, ilk cümle örneğinde “Sue skips rope” diyor.” (Ö2)

“Beklenen gibi değil, yani çok da tutarlı değil. Hani öğretilmek istenenle verilen farklı şeyler.” (Ö3)

Değerlendirmeler doğrultusunda, içeriğin kazanımlarla tutarlı olmadığı anlaşılmaktadır. Sınıf içi uygulamalar incelendiğinde; ders kitapları, öğretim programı temel alınarak hazırlandığı için derslerde içeriğin kazanımlarla tutarlı olarak ilerlediği ancak etkinlik boyutunda kazanımların pekiştirilmesi açısından yeterince etkinliğe yer verilmediği gözlemlenmiştir. Ders kitaplarındaki

etkinlik sayısının az ve ders saatinin yetersiz olmasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. 2006'da uygulamaya konulan dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programı değerlendiren Örmeci (2009) de, içeriğin kazanımlar doğrultusunda belirlendiğini ifade ederken; 1997'de uygulamaya konulan dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Büyükduman (2005) ise ders kitaplarının program kazanımlarıyla tutarlı olmadığını ve kitapta daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 2013'de uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri de değerlendirildiğinde; 1997 programından sonra kazanım-içerik tutarlılığına daha fazla dikkat edildiği ve ders kitaplarının hazırlanmasında bu durumun göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

3.2.4. Ön Koşul İlişkisi

İçeriğin sıralanışıyla ilgili olarak görüşleri sorulduğunda, Ö2 ve Ö3 iki programın da içeriğinin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımının kullanıldığını; Ö1 ise içeriğin her iki program içeriğinin de birbiriyle bağlantısız olduğunu ve konular arasında tematik ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö1, her iki programın da kelime öğretimine dayalı olmasından dolayı, konular arasındaki ilişki bulunmadığını açıklamıştır.

“(Konular arasında) Bir zincir var diyebiliriz (...) Üstüne konarak, eklenerek bir şey oluşturulmaya çalışılmış.” (Ö2)

“2 ve 3’lerde kelime bazında olduğu için daha çok, çok fazla (birbirini) bağlamıyor (...) Sadece o structure’da biraz etkiliyor.” (Ö1)

Konuyla ilgili olarak Ö2 öğrencilerin öğretilenleri çok çabuk unuttuğunu ve içeriğin sarmal formatta düzenlenerek hatırlamanın kolaylaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

“(Konuyu) Birçoğu unutmuş oluyor ki 2 ve 3’lerdeki en büyük sıkıntı unutma sıkıntısı açıkçası.” (Ö2)

Öğrencilerin öğretilenleri çok çabuk unuttuğu ünitelerin ilerleyen konular altında tekrar ele alınıp pekiştirilmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede programlar incelendiğinde, temaların/ünitelerin şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

Çizelge 8

Temaların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf
1	Words	Wheel of Fortune
2	Friends	My Family
3	In the Classroom	People I love
4	Numbers	Feelings
5	Colors	Toys and Games
6	At the Playground	My House
7	Body Parts	In My City
8	Pets	Transportation
9	Fruits	Weather
10	Animals	Nature

İkinci sınıf programının temaları ve programda öngörülen kelime ve dilbilgisi yapıları incelendiğinde, bazı temaların sırasının değiştirilmesinin temalar arasındaki bağlantıyı güçlendireceği ve öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştıracağı önerilmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö3, şöyle bir öneri getirmektedir:

“Oyun parkından birden vücut bölümlerine geçtik. Alakasız gidiyor hani renklerden, sayılardan sonra sınıf eşyalarına, ondan sonra onların sayısı ile falan bir şeyler olsa. Ondandır ev eşyaları, evle falan bağlantılı bir şeyler olsa olur. Ama vücut bölümlerinden evcil hayvanlara, oradan meyvelere, oradan tekrar hayvanlara geçmesi saçma. Evcil hayvanlardan sonra hayvanlar olsaydı olabilirdi. Biraz daha yakın konular.”

Elde edilen veriler ışığında, üçüncü sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin örgütlenmesinde sarmal programlama yaklaşımına daha çok dikkat edildiği, ikinci sınıf programında ise konuların daha bağlantısız olarak düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca dilbilgisi yapılarının arasında ön koşul ilişkisinin kelime öğretimine göre daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra iki öğretim programı arasında dikey kaynaşıklığa dikkat edilmediği, başka bir ifadeyle öğretim programlarının içeriğinin örgütlenmesinde sarmal programlama yaklaşımından yararlanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem sonucu elde edilen bulgular öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Ancak öğretmen görüşlerine ek olarak ders gözlemleri sırasında, içeriğin yabancı

dilin kültürünü yansıtmadığı ve hedef kültürü tanıtıcı bilgilere yer verilmediği gözlemlenmiştir. Öğretim programları bu açıdan incelendiğinde, sadece ikinci sınıf İngilizce öğretim programının ikinci temasında “kültürlerarası farkındalık” başlığı altında sadece bir kazanıma yer verildiği ve bu kazanım kapsamında da öğrencilere Türkçe ve İngilizcenin yanında farklı dillerde selam verme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitiminde oldukça önemli olan kültür öğelerinin programın içeriğine dâhil edilmediği, böylelikle öğrencilerin yabancı dile ve kültürüne meraklarının uyandırılıp öğrenme isteklerinin arttırılması yönünde yararlanılmadığı görülmüştür.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Bayraktar (2014) da ikinci sınıf İngilizce öğretim programındaki konuların dağınık biçimde ele alındığını ve bu durumun öğrenmeyi ve hatırlamayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını inceleyen Küçük (2008) de içeriğin sıralanışının uygun olmadığını ve kolaydan zora ilerlemediğini belirtmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Büyükduman (2005) ve Örmeci (2009) ise üniteler arasında paralellik olduğunu ve içeriğin kolaydan zora, özelden genele şeklinde ilerlediğini açıklamıştır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2013’te kabul edilen ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında önerilen öğretme-öğrenme yaşantılarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular belirlenen alt temalar kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

3.3.1. Kazanımlara Uygunluk

Öğretmenlere etkinliklerin kazanımlara uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö2 ve Ö3 etkinliklerin kazanımları desteklediğini belirtmiştir.

“Zaten bunu hazırlayanlar onun uygunluğunu, kapsam geçerliğini de düşünerek yazmışlar (...) Bunlara göre hazırlandığı için böyle bir eleştiri getiremem zaten (...) Önce onlara ders kitabı değil de kazanım listesi geliyor ya onu destekleyici etkinlikler tabi ki yapıyor.”(Ö2)

Ö1 ise her iki sınıf düzeyindeki etkinliklerin de az olduğunu ve öğrenilen konunun

pekiştirilmesi için başka kaynaklardan ek etkinlikler bularak kendisinin içeriği desteklemeye çalıştığını ifade etmiştir.

“Yetersiz. Yani ekstradan kendim de mesela aktiviteler yaptırıyorum, kendim de hazırlıyorum bir şeyler. Onlar olmazsa yetersiz kalıyor. Yani havada kalıyor (...) Bana diyor ki şu şu kazanımları vereceksin ama o kazanımları verebilmem için bana yeterli etkinlik vermemiş.”
(Ö1)

Öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğretim programları incelendiğinde, ikinci sınıf programında 15 dinleme ile 23 konuşma becerisine yönelik kazanım olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıf programında ise bu sayı eşittir, her iki beceriye yönelik programda 23'er kazanım yer almaktadır. Ancak uygulama sürecine bakıldığında, özellikle üçüncü sınıf etkinliklerinin dinleme becerisine yönelik olduğu, konuşma becerisine yönelik yeterince etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca, her iki sınıfta da yürütülen etkinlerle öğrencilerin sadece sorulan soruya cevap vermeyi öğrendiği, dilin iletişim kurma amacına yönelik etkinliklere fazla yer verilmediği gözlemlenmiştir. Aşağıda A ve B okulundaki farklı iki öğretmenin konuşma becerisine yönelik kazanımların (*ikinci sınıf kazanımlarına kıyasla*) daha fazla yer aldığı üçüncü sınıf düzeyindeki sınıf içi etkinliklerine ilişkin örnekler yer almaktadır.

Okul A

(Ö1, üçüncü sınıflarda “My House” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Close your notebooks. Soruyorum bakalım en çok kim çalışmış.
Livingroom?

Öğrenci₁: Oturma odası.

Öğretmen: Aferin, süpersin.
Bathroom?

Öğrenci₂: Banyo.

Öğretmen: Harikasın.
Home ya da house?

Öğrenci₃: Ev

Öğretmen: Cup? En basitlerinden biri bence.

Öğrenci₄: Fincan

Öğretmen: Fincan, kupa vs. Chair?

Öğrenci₁: Sandalye.
 Öğretmen: Aferin, çok güzel.

Okul B

(Ö3, üçüncü sınıflarda “Toys and Games” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Neydi doll?
 ...
 Oyuncak bebek demekti, değil mi? Peki, how many dolls are there Adil?
 Öğrenci₁: Sen oyuncak bebeğe sahipsin.
 Öğretmen: Hayır.
 Öğrenci₂: Öğretmenim, senin kaç tane oyuncak bebeğin var?
 Öğretmen: Hayır, are there diye soruyorum. How many dolls are there? Kaç tane oyuncak bebek var? Peki, nasıl cevap veriyorduk?
 ...
 Nasıl cevap veriyorduk kim söyleyecek? Evet, Elif, Deniz, Cansu.
 Öğrenci₃: Yes, I don't.
 Öğretmen: Şimdi bir şeyi unutuyorsunuz, soruyu inceleyeceğiz. Neyle sormuş ona bakacağız. Evet, Elif?
 Öğrenci₄: Yes, are.

Gözlem bulguları incelendiğinde, öğrenilenlerin kelime düzeyinde kaldığı ve cümleye dönüştürülemediği anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Üçüncü sınıfta çok fazla (konuşma) yaptıramıyorsunuz, sadece dinletiyorsunuz.” (Ö3)

“Kitabın verdiği aktiviteler, dinleme metnindeki aktiviteler mesela tick or cross koy diyor, evet. Ama çocuklara ekstra bir sonraki step'i göstermiyor. Anlatabiliyor muyum? Çocuk sadece family members'ı tanıyabiliyor mu, tanıyabiliyor. Tamam. Duyduğunu anlayabiliyor mu? Anlayabiliyor. Cümlelere tick ve cross koyabiliyor mu? Koyabiliyor. Ama hadi bakalım sen kendi aileni tanıtan bir şey hazırlay sadece en sonda project bölümü var, o project bölümünde vermiş. Onu da zaten çocuk buradakilerin aynısını bakarak yazıyor.” (Ö2)

Elde edilen bulgulardan farklı olarak Bayraktar (2014), etkinliklerin hem kazanımlarla uyumlu hem de sayı olarak yeterli olduğunu ve öğrenme sürecinin olumlu şekilde ilerlediğini belirtmiştir. İkinci sınıf etkinliklerinde eğitsel oyunların daha fazla olması, katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğrenci sayısının daha az olup okulların daha donanımlı olması ve kullanılan kitabın etkinliklerinin daha farklı olmasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

3.3.2. İçeriğe Uygunluk

Öğretme-öğrenme yasantılarının içeriğe uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö1 öğretme-öğrenme sürecinin içerikle tutarlı olduğunu ve etkinliklerin ünite içeriğini desteklediğini belirtmiştir.

“İçeriğe uyumlu oluyor genellikle. Şarkı verilen kelimelerle ilgili oluyor, kesme yapıştırıcılar, sunumlar, dinlemeler, yapılacak kuklalar hep böyle o üniteye geçen çalışmaları içeren çalışmalar oluyor.” (Ö1)

Ö2 ve Ö3 ise öğretme-öğrenme sürecini içerik açısından uygun bulmadıklarını, etkinliklerin içeriği pekiştirme yönünden yetersiz olduğunu ve kendilerinin ek etkinlik yapmak durumunda kaldıklarını belirtmiştir.

“Biz de ona (içeriğe) dayalı olarak bir şeyler vermeye çalışıyoruz ama içeriği destekleyici başka bir şey yok (...) Kendimiz fotokopi çekirip başka kaynaklardan bir şeyler verirsek ancak öyle biraz daha.” (Ö3)

“Mesela ikinci sınıfta bunlar have got ve has got gördükleri, has got zaten hiç yok. Have got kazanımını gördüler diye düşünüyor. Ama birçoğu unutmuş oluyor. Kitapta sadece örnekleri var cümlelerde birkaç. Ama çocuk bunlarla ilgili kendisi cümle kuramıyor. Bunu destekleyici yeterli aktiviteler olduğunu düşünmüyorum ben kitapta. Mesela “I have got a sister, I have got a brother” gibi destekleyici çok cümleler yok.” (Ö2)

Sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşleriyle örtüştüğü, içeriğin desteklenmesi adına ders kitaplarında yeterince etkinlik olmadığı görülmüştür. Gözlem süreci boyunca genel olarak, sınıflarında bilgisayar ve projeksiyonun olduğu A Okulundaki Ö1 ve Ö2’nin ders içeriğine yönelik farklı videolar izlettiği gözlemlenmiştir. B Okulunda ise Ö4, telefonuna indirdiği ders kitabının şarkılarını dinleterek dinleme etkinliklerini yürütmüş, öğrenciler şarkıları görsel olarak izleyememişlerdir. Ö3 ise ders kitabına bağlı olarak etkinliklerini gerçekleştirmiş, fotokopi dışında içeriği destekleyici materyal veya etkinliklere derslerinde fazla yer vermemiştir. Bunun dışında öğretmenlerin boyama, kesme-yapıştırma, eşleştirme, çalışma kâğıtları, oyunlar, resimli kartlar ve öğrencilerin ve kendilerinin getirdiği oyuncaklar ile etkinlikler yürüttüğü gözlemlenmiştir.

Okul A

(Ö2, ikinci sınıflarda “Body Parts” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: OK, şarkının adı “Hokey Pokey”. Açıyorum, sessiz olun.

(Şarkı vücudun bölümleriyle alakalı. Öğrenciler şarkıya hareketleriyle eşlik ederek büyük bir zevkle dinliyor.)

OK, açıklıyorum. Make a big circle, önce büyük bir daire oluyolar. O dairenin içindeyse in, o dairenin dışındaysa out diyorlar. Put your one hand in, elini dairenin içine koy. Put your one hand out, dairenin içinden çıkar. In, on, in, on, shake, shake, shake shake. Shake deyince de sallıyoruz, hangi vücut organımızı diyorsa sallıyoruz. Shake, shake, shake, do the Hokey Pokey deyip aynısını yapıyoruz. Hadi bir Hokey Pokey yapalım, stand up.

(Öğretmen etkinliği açıkladıktan sonra herkesi kaldırıp sınıfla birlikte şarkıda söylenenleri yapıyor. Bütün sınıf eğlenerek katılım gösteriyor.)

OK, sit down. Thank you. Bakın ne yazdım Youtube’a Hokey Pokey, yazılışı böyle. Merak edenler için söylüyorum. Hokey Pokey diye yazılıyor. Evde bu şarkıyı öğrenebilirsin. Vaktimiz sınırlı olduğu için öğrenemiyoruz. Yani hepsini yapamıyoruz, sadece hareketlerini yapıyoruz. Ama eve gidip eğer internet olanağın varsa bunu da öğrenebilirsin.

Okul B

(Ö4, üçüncü sınıflarda “In My City” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: Şimdi ben size bu kartları göstereceğim ve bu kartlar nerede bulunabilirler, buradaki eşya nerede bulunabilir bana söyleyeceksiniz tamam mı?

Bunun öncesinde öğretmen, ünite de geçen kelimeleri öğrencilere sorarak tahtaya yazıyor.)

Öğrenciler: Tamam.

Öğretmen: Evet, tent. Tent’i bu mekânlardan hangisinde görebiliriz, tent? Meryem?

Öğrenci₁: Park

Öğretmen: Yani parkta olabilir

Öğrenci₂: Campus

Öğretmen: Campus belki, ama?

Öğrenci₃: Carnival

Öğretmen: Carnival, evet.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, Okul A’daki öğretmenin internetten video açarak kitaptakinin yanı sıra farklı bir dinleme etkinliği yaptırdığı görülmektedir. Öğretmen aynı derste tahtaya yine vücudun bölümleriyle ilgili bir canavar resmi çizerek öğrenilenleri burada tekrar ettirmiştir. Öğretmen içeriğe yönelik yeterince etkinlik olmadığı için böyle bir etkinlik yaptırdığını “Öyle aktivitelerle desteklemiyor. Mesela “body monster” şeyini ben kendim uydurmuştum. Yani mesela öyle bir aktiviteyle hadi çocuklara kendin bir şeyler tasarla, sonra kendin onu cümlelerle ifade etmeye çalış gibi öyle bir aktivite çok yoktu açıkçası” sözleriyle ifade etmektedir. Okul B’deki

öğretmen ise kendisinin sağladığı materyallerle farklı bir etkinlik yürütmüştür. Gözlem sürecinin tamamı değerlendirildiğinde, Ö2'nin kitaptaki oyunlar ve dinleme metinleri dışında farklı etkinliklere derslerinde sık sık yer verdiği ve derse çok sık katılmayan öğrencilerin dahi bu etkinliklere büyük bir zevkle katılım gösterdiği görülmüştür. Ö4'ün ise öğrencileri selamladıktan sonra hemen hemen her dersine ısınma etkinliği (*warm-up activity*) olarak şarkıyla başladığı, söylenilen şarkının farklı ünitelerde öğrenilen kelimelere dayalı olduğu ve sınıfın tamamının da öğretmenin hareketlerine eşlik ederek şarkıyı ayakta söyledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca diğer üç öğretmenden farklı olarak üçüncü sınıf kitabında yer alan resimli sözlük (*picture dictionary*) etkinliğini öğrencilerine yaptırdığı ve içeriğin pekiştirilmesine yönelik etkinliklere sınıf içi uygulamalarında yer verdiği görülmüştür. Bu bulgular temelinde, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenilen içeriğin kavranılabilmesi açısından yetersiz olduğu ve bu durumun iletişimsel bir ortamın oluşmasını engellediği belirlenmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Ersen-Yanık (2007) da etkinliklerin sayısının az olduğunu ve derste iletişimsel becerilere yönelik etkinliklerin çok yapılamadığını açıklamıştır. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendiren Bayraktar (2014) ise görüşme yaptığı öğretmenlerin tamamının etkinliklerden memnun olduğunu ve öğrenme sürecini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu durumun katılımcı grubundaki öğretmenlerin belirttikleri üzere, kullandıkları ders kitabının farklı olması ve okullarının donanımının yabancı dil öğretimi açısından uygun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.2.3. Ders Süresi Açısından Uygunluk

Etkinliklerin ders süresi açısından uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö1 ve Ö3 ders süresinin hem ikinci hem de üçüncü sınıflar açısından yetersiz olduğunu açıklamıştır. Öğretmenler, sınıflar kalabalık ve program içeriği yoğun olduğu için ders saatinde öğrenilenlerin yeterince pekiştirilemediğini ifade etmiştir:

“Sürenin artırılması çok daha iyi olur diye düşünüyorum. Daha iyi öğrenilebilmesi, kazanımın tam oturabilmesi açısından süre bence biraz yetersiz. İki saat haftada bir İngilizce, kesinlikle çok çok az. En az dört, beş saat 2, 3 ve 4’lerde öyle olması gerek diye düşünüyorum ben. Verdiği kazanımı tam anlamıyla oturtmamı istiyorsa sürenin artırılması gerekiyor.” (Ö1)

Ö2 ise ders kitabında fazla etkinlik olmadığını belirterek sadece kitabın etkinlikleri üzerinden gidildiğinde ders süresinin yeterli olduğunu savunmuştur.

“2’lerde çok rahat bitiyor, 3’lerde de bitiyor aslında. Ben ekstra bir şeyler yapınca biraz karışıyor işler. Yoksa kitap tek başına hiçbir şey yapma, kitabı yaptır biter. Hiçbir şey yaptırma, şarkı öğretme biter. Anladın mı yani ekstra bir şey yaptırdığında sarkıyor. Sanki ona göre ayarlanmış (...) Senin çok ekstra bir şey yaptırmanı istemiyor.” (Ö2)

Sınıflarda yapılan ders gözlemleri de öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Ders kitabındaki etkinlikler üzerinden öğretmenlerin ilerlediği, ancak bu etkinliklere de her öğrencinin katılamadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca oyun etkinliklerini öğretmenlerin genellikle ders sonuna bıraktığı, bazen zaman yetmediği için bu etkinliklerin hiç yaptırılmadığı veya yapılsa dahi genellikle her öğrenci katılamadan ders süresinin bittiği görülmüştür. Gözlem bulguları ve öğretmenlerin görüşme formundaki diğer sorulara verdikleri yanıtlar da değerlendirilince, uygulamadan istenilen verimin elde edilememesinde en sık vurgulanan faktörün ders süresinin yetersizliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu temelde öğretmenler daha etkili bir yabancı dil eğitimi için ya ders saatinin arttırılması ya da ünite sayısının azaltılması gerektiğini sıklıkla vurgulamaktadır.

Ders süresinin yetersiz olması, alanyazındaki incelenen araştırmalarda da en sık dile getirilen sorundur (Bayraktar, 2014; Büyükduman, 2005; Ersen-Yanık, 2007; Karcı, 2012; Küçük, 2008; Tekin-Özel, 2011; Yörü, 2012). Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler, ders saatinin yetersiz olup kazanımlara ulaşabilme, öğrencilere derste uygulama yaptırabilme, iletişimsel becerileri geliştirebilme vb. açısından ders saatlerin arttırılması gerektiğini ifade etmektedir.

3.2.4. Bilişsel Gelişim Düzeyine Uygunluk

Etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö1 ve Ö3 her iki öğrenci grubu için de etkinliklerin uygun olduğunu ifade etmiştir.

“Genelde oyun. Kesme-yapıştırma olsun, işte bu oyunlar olsun, biz ekstra kendimiz de oyunlar buluyoruz. Kesme-boyama-yapıştırma çok yapıyoruz. Ya da kukla konuşturma çok yapıyoruz. Bunlar uygun ve seviyorlar.” (Ö1)

Ö2 ise ikinci sınıf etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğunu

ancak üçüncü sınıf etkinliklerinin dinleme ağırlıklı olduğunu ve öğrencilerin bu etkinlikleri anlamakta zorlandığını belirtmiştir.

“Sürekli dinleme metinleriyle öğrenciye İngilizce öğretmeye çalışıyor üçüncü sınıf müfredatı. Fakat o da işte yüzeyde kalıyor yani. Çocuğun bilişsel kavramına indiğini çok düşünmüyorum ben.”

Etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu açısından sınıf içi ortam gözlemlendiğinde, genel olarak etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğu ancak farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca her sınıfta genellikle aynı öğrencilerin parmak kaldırdığı ve dinleme ile ikili diyalog etkinliklerinde derse katılımın azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları dinleme etkinliklerinde Okul A’daki öğretmenler bilgisayar ve projeksiyon kullanabildiği için bu etkinliklerin daha zevkli geçtiği ve öğrencilerin daha kolay anlayabildiği, ancak teknolojik donanımın yetersiz olduğu Okul B’de bu etkinliklerin yapılma durumunun öğretmenin kendi çabasına bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Aşağıda dinleme etkinliklerini telefonuna indirdiği metinler üzerinden yapan Ö4’ün sınıf içi uygulamalarına bir örnek yer almaktadır.

Okul B

(Ö4, üçüncü sınıflarda “Feelings” ünitesini işliyor.)

Öğretmen: You are going to listen and if it is yes, pu a tick. Eğer oradaki durum doğruyu gösteriyorsa yes, yanlış gösteriyorsa no.

(Öğretmen telefonundan metni dinletiyor.)

Evet, dinleyebildik mi?

Öğrenciler: Öğretmenim bir daha.

Öğretmen: Peki bir kez daha dinleyelim, one more time.

(Metin ikinci kez dinleniyor.)

Öğretmen: Birinci soru yes mi, no mu? Ege

Öğrenci₁: Yes

Öğretmen: Yes, evet. Number 2? Sena

Öğrenci₂: No

Öğretmen: The dog is eating. Yes mi no mu? Kübra

Öğrenci₃: No

Öğretmen: Evet çocuklar yes mi, no mu?

(Bir grup öğrenci yes derken diğerleri no diyor.)

Madem yapamadınız, niye öğretmenim tekrar açın demiyorsunuz?

Öğretmen, dinleme metnini üçüncü kez açıyor.

Yukarıdaki gözlem örneğinde de yer aldığı gibi, öğrencilerin ders gözlemleri sırasında genel olarak dinleme etkinliklerini anlamakta sorun yaşadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenci sayısı arttıkça özellikle boyama ve oyun etkinliklerinde sınıf yönetimi açısından sorun yaşandığı, ancak boyama etkinliklerinin de ders içerisinde sınırlı tutularak Ö2 dışındaki diğer öğretmenler tarafından genel olarak ev ödevi şeklinde verildiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlere boyama etkinliklerini derste yaptırmamalarının nedeni sorulduğunda ise, hem sınıf yönetimi açısından hem de çok zaman alması açısından evde yapılmasını daha uygun bulduklarını açıklamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerinin çoğu etkinliklerin genel olarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde, 1997’de uygulamaya konulan dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Büyükduman (2005) da, programda önerilen etkinliklerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, programın çok yavaş veya hızlı öğrenen öğrenciler için uygun olmamasıdır. 2013’de uygulamaya konulan ikinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Bayraktar (2014) da, programın belirli bir standartta hazırlandığını belirterek farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için uygun olmadığını belirtmiştir.

3.2.5. İlgi ve İhtiyaca Uygunluk

Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda Ö1, her iki öğretim programındaki etkinliklerin de öğrenciler için ilgi çekici olduğunu ve derslerin eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir.

“İkisinde de bence gayet uygundu etkinlikler ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk açısından (...) Hepsini çok zevkli bir şekilde yaptık.” (Ö1)

Bu görüşlerden farklı olarak Ö2 ve Ö3 ise etkinliklerin hem ikinci hem de üçüncü sınıf öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını, ders kitabında hep aynı tür etkinliklere yer verildiğini ve bu nedenle öğrencilerin derste sıkıldığını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca şarkıların

tekdüze ve sadece dinlemeye dayalı olduğunu belirterek dinleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, bu nedenle kendilerinin başka şarkı/videolar bulup izlettiklerini açıklamıştır.

“Görselliği, dinleme metinleri, öğrettiği şarkılar yani 2'lerin şarkılarından şu ana kadar belki 8-10 şarkı dinledik. Öğrenmek istedikleri şarkı sayısı iki. Çocuk zaten dinlerken bile sıkılıyor. O hareketleri gösterecek şeyler yok, chant şeklinde.” (Ö2)

“Hep aynı aktiviteler yapılıyor, eşleştirme, dinleme. Yani farklı bir şey yok kitabın içerisinde. Çocukların ilgisini çekebilecek bir şey yok.” (Ö3)

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, etkinliklerin dinleme ve eşleştirme ağırlıklı olduğu ve farklı zekâ örüntülerine yönelik etkinliklere ders kitaplarında yeterince yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenler, materyallerin yetersiz olduğunu ve etkinlikler dinleme ağırlıklı olmasına rağmen kendilerine CD'lerin dahi gönderilmediğini veya CD'lere kendileri ulaşılar da dinletecek teknolojik alt yapının sınıflarda yetersiz olduğunu açıklamıştır. Bunun yanı sıra, sınıf mevcutlarının fazla, ders saatinin az olduğu, bu nedenle farklı öğrenme alanlarına yönelik etkinlik düzenlemekte sorun yaşandığı belirtilmiştir.

“Kitap daha çok listeninge yönelik olmuş. Listeningde de zaten hani dinleme metinlerini falan geç indirdim ben zaten. Hoparlör edinemedim, sınıflarımızda zaten hiçbir şey yok. Dinleteceğimiz hiçbir şey yok sınıflarda.”(Ö3)

“Çocuk kinestetik zekâsını da geliştirecek aktivitelere ihtiyaç duyuyor. Anlatabiliyor muyum? Kimi görsel öğreniyor, kimi işitsel öğreniyor, kimi kinestetik öğreniyor. Emin ol 2'lerin hepsi kinestetik öğreniyor. Yani hareket etmek istiyor. Çünkü iki saat boyunca bir çocuğu şurda oturt ve eğlenceli bi şeyler yaptırmaya çalış. Mümkün değil. Anlatabiliyor muyum? Daha çok o action'larla desteklenmeli. Kitabın şarkıları görsel olarak göstermiyor, sadece dinleme şeklinde.” (Ö2)

Sınıf içi uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun belirttiği gibi etkinliklerin dinleme ve eşleştirme ağırlıklı olduğu ancak Okul B'de teknolojik alt yapı yetersizliğinden dolayı dinleme etkinliklerinin bilgisayar ve projeksiyon yardımı olmadan yürütüldüğü görülmüştür. Ö4 dinleme etkinliklerini telefonundan dinleterek, Ö3 de kılavuz kitabından okuyarak gerçekleştirmiştir. İki öğretmenin öğretme-öğrenme süreci ele alındığında; Ö4'ün dersinde öğrencilerin telaffuzlarının daha doğru olduğu, derse karşı motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve dinleme ile konuşma etkinliklerinde daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlemler sonucunda elde edilen bir başka önemli bulgu ise, bu yaş grubunun ilgisini

çekmekte oldukça önemli olan ve programda da vurgulanan oyun etkinliklerinden materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkili bir şekilde yararlanılamadığıdır. Oyun etkinliklerinde özellikle kalabalık sınıflarda gürültü ve karmaşanın ortaya çıktığı ve öğretmenin sınıf yönetimi açısından sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Başka bir önemli bulgu olarak da, daha çok kinestetik olarak öğrenen öğrencilerin ilgisini çekip derse katılımını arttıracak boyama, kesme-yapıştırma etkinliklerinin ders süresinin yetersizliğinden dolayı sınıfta yaptırılmayıp eve ödev olarak verilmesidir. Elde edilen bulgular temelinde, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetenmeden etkinliklerin hazırlandığı ve öğretmenler aynısını uyguladığı takdirde ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı söylenebilir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. İkinci sınıf şarkıları uzun ve karmaşık olduğundan öğretmenlerin kendi buldukları şarkıları dinlettiğini açıklayan Bayraktar (2014), şarkıların basitleştirilmesi ve görsel öğelerle desteklenmesi gerektiğini açıklamıştır. Ersen-Yanık (2007) ve Tekin-Özel (2011) de sınıflarda görsel, işitsel vb. materyallerin eksik olduğunu ve okulların başarılı bir yabancı dil eğitimi için uygun olmadığını belirtmiştir. Sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Dönmez (2010) de, farklı zeka türlerine uygun etkinliklerin derste uygulanmadığını; bu durumun da programın yapısı, öğretmenlerin çoklu zeka yönteminin nasıl uygulanacağı hakkında bilgi sahibi olmaması ve materyal eksikliğinden kaynaklandığını açıklamıştır.

3.2.6. İletişimsel Becerileri Geliştirme

Etkinliklerin programda sıklıkla üzerinde durulan iletişim becerileri geliştirme yeterliği hakkında Ö1 *“Tahtaya çıkıp puppet’larla falan tahtada konuşuyorlar, kesinlikle gelişiyor evet.”* şeklindeki açıklamasıyla etkinliklerin öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ö2 ve Ö3 ise sınıf kalabalıklığından ve ders saatinin yetersiz olmasından dolayı her öğrencinin derste söz hakkı alamadığını ve öğrencilerin alıcı dilinin gelişip üretici dilinin yeterince gelişmediğini açıklamıştır.

“Soru-cevap şeklinde o kadar. Soru sorduğunda cevap verebilir, kendisi soru üretebilir ama bi diyalogu baştan sona kadar götüremez. Anlatabiliyor muyum? Kısa ve limitli konuşmalar yaptırılabilir ama diyalog tarzındaki konuşmaları destekleyici bir şeyler yok.” (Ö2)

“Her öğrenci kalkamıyor ama (...) Konular bu kadar yoğun olmayacak iki saate göre haftada. Yani ya ders saati arttırılacak ya konuların yoğunluğu biraz azaltılacak.” (Ö3)

Ö3, üçüncü sınıf programında kazanımların daha çok konuşmaya yönelik olması gerektiğini *“Bence 2'lere nazaran üçüncü sınıf kazanımlarının birazcık daha onları kavrayıcı ve benimsetici, kendi cümlelerini kurdurabilecek, artık tanımaktan ziyade burası sadece tanımaya yönelik, nitelikte olması gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle açıklamaktadır.

Açıklamalar incelendiğinde, iletişimsel beceriler konusunda öğrencilerin gelişmelerini sağlamak adına ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğu ve her öğrencinin etkinliklere katılımının sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Sınıf içi uygulamalara bakıldığında ise öğretmenlerin de belirttiği gibi etkinliklerin daha çok alıcı dili geliştirmeye yönelik olduğu, ayrıca genellikle parmak kaldıran birkaç öğrencinin etkinliklere katılımının sağlandığı gözlemlenmiştir. Ö3'ün de belirttiği gibi öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye daha fazla ağırlık vermesi gereken üçüncü sınıf programının uygulanması sürecinde yer verilen dinleme etkinliğine ilişkin bir örnek aşağıda yer almaktadır.

Okul A

(Ö1, üçüncü sınıflarda “My House” ünitesini işliyor)

Sayfa 87, Listen and correct.

Öğretmen: Evet, şimdi ben size yanlış cümleler okuyacağım. Siz de düzelteceksiniz, tamam mı?

Öğrenciler: Tamam

Öğretmen: The sofa is in the bedroom.

Öğrenci₁: Yanlış, in the living room.

Öğretmen: The chair is in the bathroom. Nerde?

Öğrenciler: Garage

Öğretmen: Evet, aferin size çok güzel. Ezberlediniz mi? Parmakla cevap verin. Bedroom?

Öğrenci₂: Yatak odası

Öğretmen: Evet, süper. Livingroom?

Öğrenci₃: Oturma odası.

Öğretmen: Peki tahtaya bakmanızı istiyorum. Bakalım Türkçesini kim söyleyecek.

(Öğretmen, söylediklerini tahtaya yazıyor.)

Is it big or small?

Big ne demekti big?

Öğrenci₂: Büyük

Öğretmen: Small?

Öğrenci₄: Küçük

Öğretmen: It's big (*Büyük*)

It's a big room (*Büyük bir oda*)

Is it big or small? (*O büyük mü, yoksa küçük mü?*)

Açın defterinize yazın. Size hemen bir sorayım öncesinde.

Is it big or small?

(*USB'yi gösteriyor.*)

Öğrenci₃: Yes, it is.

Öğretmen: Hayır, tahtaya bak.

Öğrenci₃: No, it isn't.

Öğretmen: Evet, süpersin.

Örnekte görüldüğü gibi, Okul A'daki Ö1'in sorduğu sorular daha çok alıcı dile yönelik sorulardır. Benzer biçimde Ö2 “*Evet, cümleyi görünce tanıyor. Mesela hiçbir öğrencimiz comprehension bazında sıkıntı yaşamıyor. Sorduğun sorulara cevap alıyorsun ama production bazında hiçbir şey yok.*” diyerek her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin de cümle kuramadığını ve iletişimsel becerilerin gelişmesinde etkinliklerin yetersiz kaldığını açıklamıştır.

Kırkgöz (2008b) de programın oyunlarla ve etkinliklerle iletişimsel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durmasına rağmen, bu durumun uygulamaya yansımadağını ve öğretmenlerin dilbilgisi yapılarına ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Tekin-Özel (2011) de öğretme-öğrenme sürecinde iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini açıklamıştır. Büyükduman (2005) da en zor konuşmayla ilgili kazanımlara ulaşıldığını belirtmiştir.

3.2.7. Kullanılan Öğrenme Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlere İngilizce öğretiminde kullandıkları öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikler sorulduğunda, Ö1 sınıfın teknolojik donanımına, konuya ve öğrencilere göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretim programındaki İngilizce modeli ve uygulama önerileri incelendiğinde ikinci ve üçüncü sınıflarda özellikle Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (*Total Physical Response-TPR*), el işleri, drama ve İletişimsel Yaklaşımın (*Communicative Approach*) üzerinde durulduğu görülmektedir. Ö1 ve Ö3 programda önerilen yöntem ve teknikleri genel olarak kullandıklarını ifade etmiştir.

“Üniteye göre değişiyor açıkçası. Bazı ünitelerde hep beraber kalkıp oynuyoruz. Mesela body parts da ikinci sınıflarda kalkıp şarkı eşliğinde head, shoulders, knees and toes falan oynuyoruz. Ama yeri geliyor şey yapıyoruz. Üniteye göre değişiyor, ikisini (CLT ve TPR) de kullanıyorum diyebilirim.” (Ö1)

Bunlardan farklı olarak Ö2 lisans eğitimi boyunca öğrendikleri yöntemlerin birçoğunu sınıfta kullanmadığını; sınıf mevcudu, teknolojik alt yapı ve materyallerin yetersizliği, ders saatinin azlığı, içeriğin yoğunluğu, sınıf yönetimi, ikili eğitim sistemi vb. faktörlerin öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımını olumsuz yönde etkilediğini bildirmiştir.

“Bana öğretilen suggestopedia, silent way, audio lingual method, CLT onların hiçbirini kullanmıyorum işin gerçeği, kullanamıyorum. En çok grammar translation method’ı kullanıyorum doğal olarak. Bir de communicative method diyebilirim. Ama diğer öğrenme şekilleri suggestopedia vardı mesela. Direct method vardı hatırladıklarım (...) Ben sanmıyorum Türkiye’de hiçbir öğretmen silent way ile falan öğretiyorsa elini opeceğim.” (Ö2)

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere programın öngördüğü ve programda bahsedilmeyen ancak dünyada çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan farklı öğrenme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin uygulanması için sınıf ortamı pek elverişli değildir. Ö2 onaylamadığı halde geleneksel yöntemi kullandığını belirtmiştir.

Sınıflarda yapılan gözlemler de öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Gözlemler sonucunda tüm fiziksel tepki yönteminin uygulanması esnasında sınıf yönetimi açısından özellikle kalabalık sınıflarda sorun yaşandığı, anlatım ile soru-cevap tekniğine sıklıkla başvurulduğu, dil öğretimi açısından sınıf ortamının etkili bir şekilde kullanılmadığı, hem kelime hem de dilbilgisi yapılarının öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin (GTM) uygulandığı gibi benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitsel oyunlar, ikili ve grup çalışmaları, gösteri, drama ve rol oynama tekniklerine derslerinde çok az da olsa yer verdiği; ancak beyin fırtınası, benzetim,

imgeleme gibi yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer tekniklere hiç yer vermediği gözlemlenmiştir. Aşağıda her iki sınıf düzeyinde de farklı iki öğretmenin kullandıkları yönteme ilişkin veri sağlayan örnekler yer almaktadır.

Okul A

(Ö1, üçüncü sınıflarda “In My City” ünitesini işliyor.)

Sayfa 98, “Ask and answer.”

Öğretmen: Şimdi tahtaya bakın, ikili çalışacaksınız.

Where ne demekti?

Öğrenci₁: Nerede?

Öğretmen: Kim dedi?

Öğrenci₁: Ben

Öğretmen: Aferin. You ne demekti?

Öğrenci₂: Sen

Öğretmen: Evet, benden sonra tekrar et.

Where are you now? (*Tahtaya yazıyor.*)

Sen şimdi nerdesin?

At the school.

At the park.

At the museum.

Where is Ali?

Öğrenci₃: Ali nerede?

Öğretmen: Evet, at the hospital mesela.

İkili ikili çalışıyorsunuz. Şimdi yapacağınız şey şu, sözlü olarak alışın yazmayın. Where are you now? Sen şimdi nerdesin? Kafanızdan istediğiniz yeri söyleyebilirsiniz. At the park, at the zoo. Sonra diğeri soracak. Hadi bakayım, güzel çalışın.

Okul B

(Ö3, ikinci sınıflarda “At the playground” ünitesini işliyor.)

Çalışma Kitabı, sayfa 34, “Stick, cut and play.”

Öğretmen: Evet, one. Stick the stickers. Ne diyor, Arda?

Ö₁: Sticker’ları yapıştır.

Öğretmen: Cut the paper.

Ö₂: Kâğıdı kes.

Öğretmen: Fold the paper.

Ö₃: Kâğıdı katla.

Öğretmen: Evet, fold katla demek. Bilmeyen not alsın. Put them in the box. Them onları demek. In the box, kutuda demek, in içinde. Find bulmak çocuklar, not alıyoruz. Find a friend. Az önce demiştik, friend ne demek?

Öğrenci2: Bulmak

Öğretmen: Hayır, find bulmak. friend arkadaş. Choose one paper. Sonra act it out, onu göster. Sonra take turns, rolleri değiş.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, her iki sınıf düzeyinde de geleneksel yöntem olarak kabul edilen dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Öğretim programı incelendiğinde sınıftaki öğrenme ortamının iletişimsel özelliklere dayandırılması ve iletişimin mümkün olduğunca İngilizce yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlere içeriği dramatizasyon ve jest-mimik kullanarak, taklit ederek ve vurgulamalara dikkat ederek sunmaları önerilmektedir. Ancak gözlemlerden de anlaşıldığı üzere öğretmenler çeviri odaklı ders işlemektedir. Bu doğrultuda dersinde farklı yöntem, teknik ve materyallerden faydalandığını belirten Ö3’ün “*Pek çok yöntemi kullandık zaten, hani şuradaki yöntemlerin çoğunu kullandık. Kitabımıza göre, içeriğe göre her şeyi kullandık yani. Poster kullandık, yani görsel işte neler vardı? Sonra, poster, conversation, başka communicative test, flashcards, games, matching puppet, puppetları falan kullandık. Yani evet çoğunu kullandık zaten.*” açıklamasıyla gözlem bulguları arasındaki çelişki dikkat ekicidir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, elde edilen bulguların ilgili araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Kırkgöz (2008b), erken yaştaki öğrencilere dil öğretirken oyun, şarkı, drama, gösterim gibi farklı yöntemler önerilmesine rağmen, öğretmenlerin dilbilgisi-çeviri yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Dönmez (2010) de, öğretmen ve öğrencilerin derste en çok kullanılan yöntem olarak dil-bilgisi çeviri yöntemini belirttiklerini ve bu durumun ders saati yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, materyal yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklandığını açıklamıştır.

3.2.8. Öğretim Materyalleri

Öğretmenlere programın önerdiği araç-gereç ve materyalleri ne ölçüde kullandıkları sorulduğunda, Ö1 ve Ö3 sadece MEB tarafından hazırlanan kılavuz kitaplarının kendilerine gönderildiğini ve diğer materyalleri kendilerinin sağladığını açıklamıştır. Üç öğretmen de CD'lerin kendilerine gönderilmediğini ve MEB'in sayfasından indirmek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir.

“Flaş kart falan yoktu, kitabın CD'sini biz kendi imkânlarımızla elde ettik. Yani kitabımızın CD'sini göndermemişti devlet. Onun dışında tabi ki bütün sınıflarımızda projeksiyon yoktu. Hatta bilgisayar yoktu. Bu yüzden artık kendi imkânlarımızla yapabildiğimiz kadar yaptık derslerimizi.”
(Ö3)

Ö2 ise *“Bunların hepsini kendisi vermiş zaten. Flaş kartını da vermiş, kitabın arkasında story'leri de vermiş, games'i de vermiş, animasyonları da vermiş, tamam. Ama workbook vermemiş (...) Ben üçüncü sınıf öğrencilerine ödev veremiyorum. Bak bu kitabın içinde hiçbir şekilde çocuğa o hafta ödev verebileceğim bir tane alıştırmaya yok, bir tane! Haftaya geldiğinde her şey unutulmuş oluyor.”* sözleriyle materyallerin kendilerine gönderildiğini ancak çalışma kitabının olmadığını ve bunun da büyük bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra kendilerine flaş kart gönderilmemesiyle ilgili olarak Ö2 *“2'ler için flaş kartları EBA' da yayınlamış (...) Demiş ki, bunları sen kendi renkli yazıcından çıkart. Bir de kâğıt olduğu için ne kadar dayanıklı olacak? Ben sekiz tane 3'lere giriyorum atıyorum. Bu kâğıdı çek, kopar, yapıştır, oraya tak, buraya getir (...) Her şey öğretmene bakıyor. Bu anlamda ekstra bir ödenek veriyor mu? Hayır, vermiyor.”* açıklamasıyla materyallerin hem dayanıksız olduğunu hem de maddi olarak kendilerine artı yük getirdiğini ifade etmiştir.

Elde edilen diğer bir önemli bulgu da yabancı dil öğretiminde oldukça önemli olan otantik materyallerin derslerde kullanılmamasıdır. Sınıf içi uygulamalarda zengin ve gerçek yaşam durumlarına yakın bir öğrenme ortamı oluşturma açısından otantik materyallerin kullanımı oldukça önemlidir (Soğuksu, 2013). Konuya ilişkin Ö1'in *“Dersi tek başına tek taraflı öğretmenden dinlemek, görsel olarak hiçbir şey görmemesi, işitsel olarak hiçbir şey duymaması çocuğun dersi monotonlaştırıyor. Bir süre sonra sıkıcı hale getiriyor. Araç gerecimiz olan sınıflarda dersler güzel, keyifli.”* şeklindeki açıklaması da etkili bir eğitim-öğretim süreci açısından materyal kullanımının önemini göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı üzere, öğretmenler derslerinde temel materyal olarak ders kitaplarını kullanmakta ve diğer materyallerden yeterince faydalanamamaktadır. Gözlem bulguları da öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Gözlem süresince Ö1 öğretim materyali olarak derslerinde ders kitabı ile bilgisayar ve projeksiyonu kullanmış; kukla, poster gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı materyallere yer vermemiştir. Ö2 ise bazı derslerine oyuncak, oyun kartı gibi farklı materyaller getirmiş, öğrencilerin proje ödevlerini panoya asmış ve bu proje ödevlerinden okul koridorunda sergi düzenlemiştir. Ö3, ders kitabı üzerinden derslerini yürütmüş, bundan farklı olarak “Body Parts” ünitesinde sınıf duvarına poster asmıştır. Ö4, okulda bilgisayar ve projeksiyon olmadığı için dinleme etkinliklerini kendi telefonundan yürütmüş, “Fruits” ünitesinde oyuncak meyveler, “Transportation” ünitesinde oyuncak araçlar, “Toys and Games” de oyuncak ayı gibi materyaller, bazı derslerde de oyun kartları getirmiştir. Öğretmenler MEB tarafından başka kaynak kitap kullanımının yasak olmasının da materyal kullanımını sınırlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ortak görüşü, ders kitaplarıyla birlikte diğer materyallerin de kendilerine gönderilmesi yönündedir. Elde edilen bulgular, alanyazındaki ilgili araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Bayraktar, 2014; Ersen-Yanık, 2007; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Tekin-Özel, 2011). Sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında Küçük (2008), program içeriğinin ders kitapları dışında herhangi bir materyalle desteklenmediğini ve sadece ders kitaplarının verilen içeriği desteklemekte yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bayraktar (2014) da, katılımcı öğretmenlerin hiçbirine dersle ilgili materyal gönderilmediğini ve gerekli materyalleri öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte hazırladığını açıklamıştır.

3.2.9.Okulların Fiziki ve Teknolojik Alt Yapısı

Okulların fiziksel koşulları ve teknolojik alt yapısının İngilizce öğretimine uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, Ö2 ve Ö3 okulların yetersiz olduğunu belirtirken, Ö1 her sınıfta bilgisayar ve projeksiyon olmasından dolayı okulunun bu açıdan çok yetersiz olmadığını açıklamıştır.

“(Yeterli olduğunu) Düşünmüyorum. Neden, çünkü bizim sınıflarımız çok kalabalık. Bi dil sınıfı 20 kişi olmalı, maksimum 20 kişi olmalı. 25-30 kişilik sınıflarda her öğrenciye o kadar konuşma zamanı gelmiyor. Özel bir İngilizce panomuz da yok. Diyorsun ki haliyle 10 kişininki sergilenecek, hepsininki sergilenmeyince bu sefer diğer çocuklar üzülüyor (...) Bir sınıfim olsa benim elimde o kadar çok posterim var ki mesela ama

burda posteri asmaya bile yer yok. Yani mesela kendi take-it lerimi falan getiriyorum. Çıkartıyorum, öbür derste getir, öbür ders.” (Ö2)

“Fena değil bu okulda. En azından şöyle, her sınıfta bilgisayar ve projeksiyonun olması işimi kolaylaştırıyor.” (Ö1)

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, okulların fiziksel koşullarının ve teknolojik alt yapısının İngilizce öğretimi açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının azaltılmasını, her okulda bir dil sınıfının bulunmasını, okulların teknolojik altyapı ve materyal açısından iyileştirilmesini önemle vurgulamaktadır.

Gözlem verilerine bakıldığında öğretmen görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi Okul B’de bilgisayar ve projeksiyon gibi teknolojik araçların olmaması nedeniyle dinleme etkinliklerini Ö4 telefonundan dinleterek, Ö3 ise kendisi okuyarak gerçekleştirmiştir. Okul A’daki öğretmenler ise derslerinde bilgisayar ve projeksiyondan sıklıkla yararlanmıştır. Bu teknolojik araçlar dışında etkileşimli tahta, televizyon, kulaklık gibi yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek diğer araç gereçler okullarda mevcut değildir. Bunun yanı sıra, sınıflarda teknoloji kullanımının öğrenci katılımını arttırdığı ve öğretmenlerin ders süreci boyunca daha fazla etkinlik yaptırdığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda sınıfta teknoloji kullanımının öğrenci erişisine büyük katkı sağladığı, buna karşın sınıfların kalabalıklığı, okulların fiziksel ve teknolojik alt yapı yetersizliği gibi faktörlerin öğrenen özerkliğini kısıtladığı ve öğrenme ortamının daha çok öğretmen merkezli olarak yürütülmesine neden olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular alanyazındaki İngilizce öğretim programına yönelik araştırmalarla da desteklenmektedir. (Alkan ve Arslan, 2014; Ersen-Yanık, 2007; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Tekin-Özel, 2011). İkinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Alkan ve Arslan (2014), okulların fiziki imkanlarının öğretim programının uygulanması için yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Tekin-Özel (2011) de, okulların fiziki yapısı ve imkanlarının yetersizliğinin İngilizce öğretimindeki temel sorunlardan biri olduğunu ve öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliğini engellediğini ifade etmiştir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2013’te kabul edilen ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarında önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerinin sınıf içi uygulamalara

nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular belirlenen “Kazanımlara Uygunluk”, “İçeriğe Uygunluk” ve “Öğretme-Öğrenme Yaşantılarına Uygunluk” alt temaları kapsamında ele alınarak incelenmiştir.

Programda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) temel alınarak hazırlandığı belirtilen İngilizce dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmına bakıldığında, öz değerlendirme ve portfolyo değerlendirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerden öğrencilerini <http://adp.meb.gov.tr> adresinde bulunan portfolyo değerlendirme çalışmalarına bireysel olarak katılmaya özendirmeleri istenmektedir. Öğrenciler bu doğrultuda ikinci sınıf ilk üniteyle birlikte Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) ve ürün dosyasını doldurmaya başlamaktadır. Bunun yanı sıra her üniteye proje çalışması yer almaktadır. Ancak 26.07.2014 tarihinde İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yapılan değişiklikle performans görevi ve proje ödevi çoğunlukla velilerin hazırladığı gerekçesiyle kaldırılmıştır (MEB, 2014). Fakat kullanılan ders kitaplarında proje çalışmalarının yer alması ve gözlemlenen öğretmenlerin de bu çalışmalara derslerinde yer vermesi nedeniyle projelere yönelik sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Projelere bakıldığında üniteye öğrenilen kelimelere ilişkin oyun oynama, resim çizme, sözlük, poster, maske vb. hazırlama gibi çalışmalara yönelik olduğu görülmektedir.

İkinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programıyla ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, programda yer almamasına rağmen üçüncü sınıf ders kitabında akran değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir. Sınıf içi uygulamalarda yer verileceği düşüncesiyle, görüşme sorularında akran değerlendirmeye de yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere kılavuz kitabı ve programda önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinden (öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ve Avrupa Dil Portfolyosu) hangilerini kullandığı sorulduğunda Ö10’un “*Bize normal kitap bile ulaşmıyor nerdeyse ki onları bırakın.*” sözlerinde de belirttiği gibi öğretmenlerin tamamına ADP’nin gönderilmediği ve öğrencilerini de kullanmak için teşvik etmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Ö1’in “*Yok öyle bir şey bize ulaşmadı.*” ifadesinden portfolyo hakkında bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Öz değerlendirme açısından bakıldığında, üç öğretmen de öz değerlendirme yaptırmadığını açıklamıştır. Ders saati yetersizliği ve öğrencilerin bilişsel olarak öz değerlendirme yapabilecek olgunlukta olmadığı belirtilmiştir.

“*Sürede sıkıntı yaşıyorum hep ve çocuklar bunu tam kavrayamıyor.*” (Ö2)

“Çok fazla yaptırdığımı söyleyemeyeceğim. Zaman yetmiyor çünkü.” (Ö1)

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere öğretmenler derslerinde öz değerlendirme yaptırmamaktadır. Ö3’ün *“O nasıl oluyor? Bu sene var mıydı ya o kitabımızda?”* açıklamasından ise öğretmenin öz değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Üçüncü sınıf ders kitabında yer alan akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin derslerinde akran değerlendirmesi yaptırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yaptırmama gerekçesi olarak ders saati yetersizliği ve çocukların benmerkezciliğini göstermiştir.

“Mesela 3'lerde star boyuyoruz 3'lerin kitabında her ünitenin sonunda. Yeterli, yetersiz falan diye. Ama burda çoğu öğrenci yanındaki arkadaşına bakarak kendi yıldızını kendisi öğrense de öğrenmese de dolduruyor. Yani burdaki dürüstlüğü çocuk çok sağlayamıyor (...) Yanındaki arkadaşı boyamışsa ister istemez kendisini yetersiz görmek istemiyor.” (Ö2)

“Yaptırmadım oraları geçtim de. Çünkü yapamıyor oraları çocuk. İkinci sınıfta daha bir şey öğrenmemiş oluyor, yani yapamıyor ki ikinci, üçüncü sınıf öğrencisi.” (Ö3)

2014 yılında kaldırılan proje çalışmaları sorulduğunda, üç öğretmen de öğrencilerine bu çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Ö1’in *“Proje veriyoruz, yapıyorlar. Zaten hepsinde var (...) Ben çocuğun öğrenip öğrenmediğini görmek açısından kendim şey yaptırıyorum. Pekiştiriyor, pekiştireç olarak daha çok düşünüyorum ben onları açıkçası.”* ifadesinden projelerin öğrenilenlerin pekiştirilmesine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ö2 ise projelerin yapımında genellikle evde ailelerden destek alındığını, sınıf ortamında yapıldığında ise fazla zaman aldığını ve karışıklığa neden olduğunu açıklamıştır.

Elde edilen görüşler doğrultusunda, program ve öğretmen kılavuz kitabında önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinden (öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ve Avrupa Dil Portfolyosu) en çok projenin uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilişkili olarak Bayraktar (2014), alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılmadığını açıklamıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Er (2006) de, programın ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği sağlamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, hazırlanan İngilizce öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu açısından eksikleri olduğu ve gözden geçirilerek detaylandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlere kullandıkları ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kazanımlara uygunluğu sorulduğunda öğretmenlerin sadece projeyi temel alarak yanıt verdikleri görülmüştür.

Proje çalışmalarının kazanımlara uygunluğu sorulduğunda, Ö3 uygun olduğunu ifade ederken Ö1 ve Ö2 ise projelerin kelime öğrenimine yönelik kazanımları değerlendirdiğini, ancak dilbilgisi yapılarının değerlendirilmediğini belirtmiştir.

“Kavram olarak değerlendiriyor evet ama structure, yapı olarak değerlendirme yok.” (Ö1)

“Mesela “Where is Sue? She is at the park”. “Where is Ann? She is at the museum”. Sadece kelime bazında evet ama cümle bazında projeler çok birebir oturmuyor.” (Ö2)

Projelerin sadece ödev olarak hazırlandığını belirten Ö2 *“Mesela “dream house” unu çiz demişti, çizdi. Sonra gelip onu sınıfta arkadaşlarına sunması lazım. Yani sadece ödevde kalmaması lazım.”* sözleri doğrultusunda projelerin aynı zamanda sınıfta sözlü olarak da sunulmaları gerektiğini savunmuştur.

Projelerin içeriğe uygunluğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda, yanıt alınan üç öğretmen de projelerin öğretim programının içeriğine uygun olduğunu açıklamıştır.

“Anlattığımız konularla gayet uyumlu. Yani hani demin örnek verdiğim gibi mesela aile ünitesinde ailesinin resmini yapıştırdı, aile ağacı çizdik falan öyle bir proje vardı.” (Ö1)

“Proje mesela ev tasarımıysa bütün odaların yapılmasını istiyor. Zaten amaç da orada evin bölümlerini öğretmek, evin içindeki eşyaları öğretmek. Projede de aynı şeyi istiyor.” (Ö3)

Projelerin öğretme-öğrenme yaşantılarına uygunluğu sorulduğunda, üç öğretmen de projelerin öğretme-öğrenme sürecine uygun olduğunu açıklamıştır. Derste yaptırdığı etkinliklerle projelerin birebir olduğunu belirten Ö1 *“Çocuklar da çok eğlenerek yapıyorlar. Normal ödev istemiyor çocuklar, proje istiyor sürekli mesela. Seviyorlar çünkü kesme-yapıştırma, boyama, yazma.”* görüşüyle projelerin hem öğretme-öğrenme süreci açısından uygun olduğunu hem de eğlenceli olduğunu savunmuştur. Buna karşın *“Bir tık üzerine çıkıyor olabilir. Biraz hani evde yapıp getirme olduğu için daha uğraşmalı, veli desteği olan bir şey olabiliyor yani üçüncü sınıflar özellikle.”* sözleriyle özellikle üçüncü sınıf projelerinin derste yapılan etkinliklerden biraz daha zor olduğunu bildirmiştir.

Elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin çoğunun öz değerlendirme ve portfolyo

gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayıp proje ve sınıf içi performansa dayalı değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Ölçme-değerlendirme açısından sınıf içi ortama bakıldığında ise dersleri gözlemlenen dört öğretmenin de sadece projeye yer verdiği görülmüştür. Öğretmenler projeleri sadece ödev olarak vermekte, ancak Ö2'nin de açıkladığı gibi derslerde sunumu yapılmamaktadır. Öğretmenlerin sınıfta projelerin sunulmasını uygun görmesine rağmen yaptırılmamalarının nedeninin ders süresinin yetersizliği olduğu düşünülmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu açısından bakıldığında ise, programda belirtilen adrese tıklandığında portfolyo modelinin yaş grubuna göre ikiye ayrıldığı ve bu yaş gruplarının da 10-14 ve 15-18 şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisinin yaşları dikkate alındığında, hazırlanan portfolyoların bu yaş grubu öğrencilere uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin portfolyoyu kullanmama ve teşvik etmeme nedenlerinden birinin de bu olduğu düşünülmektedir.

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından yabancı dil öğretim sürecinde meydana gelen sorunların belirlenmesi ve sorunların çözülmesi oldukça önemlidir. Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmen görüşleri “Ders Kitapları”, “Ders Araç ve Gereçleri”, “Okul”, “Öğrenciler”, “Öğretmenler”, “Program”, “Uygulama Süreci” ve “Lisans Eğitimi” kategorileri altında toplanmıştır.

3.5.1. Ders Kitaplarına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen ders kitaplarına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Öğretmenler kitapta yeterince etkinlik olmaması, etkinliklerin iletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik olmaması, çalışma kitabının olmaması, içeriğinin çok yoğun olması, görsel açıdan dikkat çekici olmaması, dinleme etkinliklerinde görselliğin olmaması, kitaplar arasında tutarlılığın olmaması, kitabın arka kısmında sayfa numaralarının olmaması gibi birçok sorun ifade etmişlerdir.

Çizelge 9

Ders Kitaplarına Yönelik Sorunlar

Ders Kitaplarına Yönelik Sorunlar	f
İçeriğin çok yoğun olması	3
Etkinlik sayısının az olması	3
Üçüncü sınıf çalışma kitabının olmaması	3
Dinleme etkinliklerinin zor olması	2
Aynı tür etkinliklerin fazla olması	2
Görsel açıdan dikkat çekici olmaması	3
Etkinliklerin iletişimsel becerilere yönelik olmaması	2
Dinleme etkinliklerinde görselliğin olmaması	2
İçeriğin zor olması	1
Kitabın arka kısmında sayfa numaralarının yer almaması	1
Kitapların farklı yayınevleri tarafından hazırlanması	1
İkinci sınıf çalışma kitabının kılavuzunun olmaması	1
Etkinliklerin ilgi çekici olmaması	1

Çizelge 9 incelendiğinde, uygulama sürecinde ders kitaplarına yönelik birçok sorun yaşandığı görülmektedir. Ders kitaplarına yönelik olarak birçok farklı sorun belirtildiği için, ilgili bulgular ders materyallerine yönelik bulgular altında verilmeyip ayrı bir kategori altında toplanmıştır. Bu sorunlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Artık birebir rule’lar yok, birebir şey yapmıyoruz çocuklara gramer vermiyoruz ama bunu görebileceği cümle çeşitliliği de yok kitapta.” (Ö2)

“Üçüncü sınıf ders kitabının çalışma kitabı yok. Ders ve çalışma kitabı diyor, fakat çocuğun hiçbir şekilde onu pekiştirecek bir workbook’u yok.” (Ö2)

“Her yıl kitap değişiyor. Geçen sene de değişmişti, bu sene yeniden değişti. Seneye ne olacağını bilmiyoruz. Yine değişebilir. İşte birbirinin uzantısı olmadığı için bir kopukluk var yani. Hani sınıflar arasında da kitaplar arasında da kopukluk var. Üstelik de her sınıfın farklı yayınevi hazırlamış bu sene. 2 farklı, 3’ü farklı, 4’ü farklı, hepsi farklı.” (Ö3)

“Görsel açıdan eksik, üçüncü sınıfın kitabı çok karışık. Yani baktığın zaman çocuğun böyle karıştırabileceği tarzda değil kitap dizaynı. Çok çekici değil yani açıkçası kitaplar.” (Ö1)

“İkinci sınıflarda çocukların kesme-kopyalama yapacakları yerlerde hiçbir sayfa numarası verilmemiş. Şunu kes yap derken çocuk o sayfayı değil başka sayfayı kesiyor. Orda bir kargaşa oluyor. O kargaşayı çözerken zaten bizim bir saatimiz gidiyor.” (Ö3)

“Her yıl kitap değişiyor. Geçen sene de değişmişti, bu sene yeniden değişti. Seneye ne olacağını bilmiyoruz. Yine değişebilir. İşte birbirinin uzantısı olmadığı için bir kopukluk var yani. Hani sınıflar arasında da kitaplar arasında da kopukluk var. Üstelik de her sınıfın farklı yayınevi hazırlamış bu sene. 2 farklı, 3’ü farklı, 4’ü farklı, hepsi farklı.” (Ö3)

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin temel materyal olarak kullandıkları ders kitaplarının birçok açıdan eksikliği bulunmaktadır. Öğretmenler bu eksikleri telafi edebilmek için çok daha fazla çalışmaları gerektiğini açıklamıştır. Ders kitaplarına yönelik elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin iletişimsel yaklaşıma yönelik görüşlerini inceleyen Kırkgöz (2008b), ders kitaplarının dinleme ve konuşma becerilerini desteklemediğini belirterek öğretmenlerin ek etkinlik, materyal vb. sağladığını ve kazanım, etkinlik, yöntem gibi konularda kitapların öğretmenlere rehberlik yapmadığını belirtmiştir. Büyükduman (2005) da, ders kitaplarıyla programın amaçlarının tutarlı olmadığını ve kitaptaki örnek sayısının az olduğunu açıklamıştır. Benzer şekilde 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Ersen-Yanık (2007) da, ders kitaplarının baskı kalitesinin kötü ve görsellerin az olduğunu belirterek kitap düzeninin uygun olmadığını, öğretmenlere yeterince kılavuz kitap gönderilmediğini ve sınıf düzeyleri arasında farklı kitaplar kullanılmasının sürekliliği ve bütünlüğü sağlama açısından sorun oluşturduğunu ifade etmiştir.

İfade edilen sorunlar doğrultusunda öne sürülen önerilerden bazıları şu şekildedir:

“Ne kadar az yoğunlukta bir kitap o kadar verim. Yani şurası 10 değil de yedi ünite olsaydı, beş ünite olsaydı İngilizce öğrenemeyen öğrencim kalmayacaktı, iddia ediyorum (...) Eğer 10 ünitenin aşağısına düşürmüyorsa bile bir gramer konusu üç ünite verilmeli yani konsept tamam farklı olsun, bir ünite transportation, bir ünite toys yine kelimeler farklı fakat verilen gramer aynı olmalı bence oturuncaya kadar.” (Ö2)

“Ders kitaplarının muhakkak o konuyu pekiştirmek adına sadece proje ödevi ya da öğrenci portfolyosu gibi şeyler değil de aynı zamanda çocukların öğrendiklerini uygulama şansı bulacağı alıştırmalar, sorular bu şekilde çalışmaların da yer alması gerektiğini düşünüyorum kitapta.” (Ö1)

““Bizim ikinci sınıf öğrencilerinin beğendiği karakterler, bildikleri karakterler, çizgi film karakteri olabilir, bu şarkıcı olabilir. Sonuçta mantık öğretmekse bu işi bunlar üzerinden gidebilir.” (Ö3)

“Bıraksınlar kitapları 3-4 tane yayınevi hazırlasın, sunsunlar komisyona. Onların kitaplarından biri seçilsin. Belki daha iyi öğrenilebilir, içerik daha iyi kazandırılabilir.” (Ö3)

“Mesela Cartoons olabilir. Ben onun eksikliğini hissettim, cartoons ilkokulda çok güzel bir ünite, burda ikisinde de yok. 3'tede yok 2'de de. Çizgi film kahramanları. Çocuğun daha büyük ilgi alanı ne olabilir ki (...) İki ünite eklenmesi gerektiğini düşünüyorum ben üçüncü sınıflara. Mesela In the Classroom ve Cartoons üniteleri.” (Ö2)

3.5.2. Öğretim Materyallerine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen öğretim materyallerine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 10

Öğretim Materyallerine Yönelik Sorunlar

Öğretim Materyallerine Yönelik Sorunlar	f
Öğretim materyallerinin yetersiz olması	3
Öğrencilere CD vb. ek materyal verilmemesi	3
Kullanışlı olmaması	2

Çizelge 10'da görüldüğü üzere, materyal eksikliği uygulama sürecinde en sık yaşanan sorunlardan bir tanesidir. Konuya ilişkin olarak Ö3'ün “Sürekli bir kaynak bulma telaşında oluyoruz. Bu konuyu nasıl sunabiliriz, ben oturup çocuk gibi resim çiziyorum, boyuyorum, flaş kartları kendim hazırlıyorum. Onları oyuna dönüştürüyorum. Bazen çocuklara hazırlattığım da oluyor.” açıklaması da bu durumu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek açısından derslerde farklı materyaller kullanılması gerektiğini savunan Ö2 de benzer

şekilde materyallerin yetersiz olduğunu “*Ders kitaplarından çocuk artık sıkılıyor, başka bir şey istiyor. Onu bir doyurman lazım böyle görsel olarak. O yok işte. Sadece materyal olarak fotokopi verebiliyorsun.*” sözleriyle açıklamaktadır. Sınıf içi kullanımın yanı sıra öğrencilere evlerinde de çalışabileceği materyaller sağlanması gerektiğini belirten Ö2 “*Her çocuğa o kitabın CD'sinin verilmesi lazım. Çünkü üçüncü sınıf tamamen dinlemeye dayalı bir kitap. O hafta gelmediği zaman çocuk çok kaçırıyor orada konuyu, ne yapacağım diyor.*” sözleriyle her çocuğa CD’lerin gönderilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Ders materyallerinin yetersiz olması ve öğretmen ile öğrencilere gönderilmemesi bulgusu alanyazında İngilizce öğretim programını değerlendirmeye yönelik araştırmalarla da desteklenmektedir. İkinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Bayraktar (2014) öğretmenlere öğretim materyali olarak sadece ders kitaplarının gönderildiğini ve diğer materyalleri öğretmenlerin kendilerinin sağladığını ortaya koymuştur. Benzer bulgulara ulaşan İyitoğlu ve Alcı (2015) da buna ek olarak, öğrencilere ders kitabı dışında herhangi bir öğretim materyalinin gönderilmediğini ve bu durumun da öğrencinin sınıf dışında İngilizce çalışma isteğini ve velilerin çocuklarına yardım etmesini olumsuz etkilediğini açıklamıştır. Sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Küçük (2008) de, sınıflarda öğrenci merkezli eğitim uygulanamamasının bir nedeninin de materyal ve donanım eksikliği olduğunu belirtmiştir.

İfade edilen sorunlar doğrultusunda getirilen önerilerden bazıları şunlardır:

“*CD'leri kesinlikle öğrencilere dağıtılacak, yani çocuğun kesinlikle elinde kaynak olması lazım.*” (Ö2)

“*Bu materyallerin, gönderilen materyallerin özellikle ikinci ve üçüncü sınıfa girmiş öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılması gerekiyor.*” (Ö3)

“*O kelimeyi öğretmemi istiyorsa o kelimeyle ilgili mümkünse bir flaş kart gönderebilir yani. Geçen sene TEDDY kitabımızda olduğu gibi arkasına bizim kullanabileceğimiz materyaller hazırlanıp konabilir. Materyal kullan diyor ama materyal yok ki. Yani kullanacağı materyallerden, flaş kartları öğretmenlerden beklemesin. Kendi çabamıza da bırakmasın mümkünse.*” (Ö1)

3.5.3. Okullara Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen okullara yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 11

Okullara Yönelik Sorunlar

Okula Yönelik Sorunlar	f
Sınıfların kalabalık olması	3
Teknolojik donanım ve fiziki alt yapının yetersizliği	3
Sınıf panolarının kullanılamaması	2
Yabancı dil sınıfının olmaması	1

Okula yönelik sorunlar incelendiğinde, Ö2'nin *"İki tane üçüncü sınıfa derse giriyorum, ikisinde de bilgisayar yok. Artık ne kadar dinleme yaptırdığımızı, o kitabın içeriğine ne kadar da uyabildiğimizi siz düşünün. Bilgisayar yok, projeksiyon var ama bilgisayar olmadığı için yansıtamıyoruz veya dinleme yaptıramıyoruz. O yüzden de CD'leri kullanamıyoruz."* ifadesinden ders materyalleri olsa dahi okullardaki teknolojik donanım yetersizliğinden materyallerin kullanılamadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Ö1 *"Sınıfların kalabalık olması kesinlikle çok negatif etkiliyor (...) İngilizce öğretmenliği çok dinamik bir kadro ve ben inanıyorum ki herkes çok iyi şeyler yapmaya çalışıyor. Ama kalabalık olunca bu sizi engelliyor, dil sınıfı kuramıyorsunuz. Kalabalık bir 20 kişiyi taşımak var, bir 36 kişiyi taşımak var o sınıfa."* şeklindeki açıklaması da sınıfların kalabalık olmasından dolayı yabancı dil öğretim sürecinin hedeflendiği gibi ilerlemediğini göstermektedir.

Öğretim materyallerine ve okula yönelik belirtilen sorunlar incelendiğinde, başarılı bir yabancı dil eğitimi açısından okulların yetersiz olduğu görülmektedir. İyitoğlu ve Alcı (2015) da, sınıflar kalabalık olduğu için uygulanan programın amacına ulaşamadığını belirtmiştir. Tekin-Özel (2011) de okulların fiziki yapısı ve imkanlarının yetersizliği, teknolojik yetersizlik ve materyal eksikliği gibi nedenlerden öğrenci merkezli eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliğinin zor olduğunu açıklamıştır.

Belirtilen sorunlara yönelik olarak öğretmenler şu çözüm önerileri sunmaktadır:

"Ben her okulda kesinlikle İngilizce laboratuvarlarının, İngilizce sınıflarının olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sorunların hepsini çözer mi çözmez ama çok iyi bir girişimdir." (Ö1)

“Ders saatleri arttırılırsa ve gerçekten Milli Eğitimin okullarına teknolojik açıdan mantıklı yardımlar yapılırsa ve biz öğretmenlerden gerçekten yapılabilir, sürdürülebilir istekleri olursa daha rahat olacak bu süreç bence.” (Ö3)

3.5.4. Öğrencilere Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen öğrencilere yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 12

Öğrencilere Yönelik Sorunlar

Öğrencilere Yönelik Sorunlar	f
Hatırlamakta zorluk çekmeleri	1
Öğrenci düzeyleri arasındaki farklılığın fazla olması	1

Öğrencilere yönelik sorunlara ilişkin olarak Ö2 “*Kaynaştırma öğrencilerimiz de var bizim, orta seviyede öğrenen öğrencilerimiz de var, çok iyi öğrenen öğrencilerimiz var, ilaç kullanan öğrencilerimiz var, herhangi bir rahatsızlığı olan öğrencilerimiz var. Yani dil öğrenmekte zorluk çeken öğrencimiz var. Bu anlamda düşündüğümüz zaman da bütün bu söylenen ve istenen her şeyin çocuklara kazandırılması ve uygulanması çok zor zaten.*” sözleriyle öğrenci düzeyleri arasındaki farklılığın çok olduğunu ve bu durumun da kazanımlara ulaşılabilirliği olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra erken yaş grubu öğrencilerin çok çabuk unutması, öğrenilenlerin kalıcılığı açısından önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö3 görüşünü şu sözlerle açıklamaktadır: “*Güzel öğreniyor ama bir hafta sonra tekrar karşılaştığımızda unutuyor. Çabuk unutmaları bu yaş grubunda var.*”

Değerlendirmeler incelendiğinde, öğrencileri düzeyleri arasında farklılığın çok olduğu ve öğretim programının düzenlenmesinde bu farklılıkların göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmaktadır. Düzenleme öncesinde pilot uygulamalar yapıp öğrencilerin hazırbulunuşluğunun kontrol edilmemesi, öğrenci özelliklerine ilişkin çocuk gelişim uzmanları, eğitim sosyologları, veliler ve öğretmenler gibi paydaşlarla işbirliği yapılmaması, lisans eğitiminde özel eğitime yönelik

sadece tek ders verilmesinden dolayı öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması gibi nedenlerin yaşanan sorunlarda etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulguları destekler nitelikte Tekin-Özel (2011) de, katılımcı grubundaki öğretmenlerin yarısına yakınının programı uygularken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığını, farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilere özgü etkinlikler tasarlayıp uygulamak için ders saatinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere yönelik olarak öğretmenler, farklı zekâ türlerine uygun etkinliklere yer verilerek öğrencilerin ders sürecine katılımının sağlanması gerektiğini önermektedir.

“Mesela bunu sadece o kadar çoklu zekâ üniversite programlarında öğretiliyor. Üç tane farklı çoklu zekâyâ dayanan aktivite örneği versin. Çocuk içlerinden birini seçsin. Anlatabiliyor muyum? Yani illa çocuğun visual intelligence'ı yüksek olanlar bu projeyi yazsın diye bir şey yok. Hep boyama şeklinde. Mesela musical intelligence'ı, müziksel zekâsını geliştirecek ya da işte bilişsel zekâsını geliştirecek mesela biz sudoku yaptırırdık ya da işte ne bileyim değişik aktiviteler bulunabilir. Puzzle verilebilir. Çocuğa kendi puzzle'ını yap, kelime öğretimi neticede. Hadi bakalım sana şu kadar kare veriyorum. Öğrendiğin kelimeleri buralara yerleştirmeye çalış, bakalım cross across nasıl gidiyor bir, iki, üç.” (Ö2)

3.5.5. Öğretmenlere Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen öğretmenlere yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 13

Öğretmenlere Yönelik Sorunlar

Öğretmenlere Yönelik Sorunlar	f
Sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği vb. nedenlerin öğretmenlerin iş yükünü arttırması	3
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmemesi	2

Çizelge 13 incelendiğinde, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde farklı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Öğretmenler sınıfların kalabalık olması, ders saatinin az olması, materyal yetersizliği gibi nedenlerin sınıf içi uygulamalarını sınırlandırdığını ve öğretmenlerin bu olumsuzluğu kaldırmak için daha çok çalışmaları gerektiğini

açıklamıştır.

4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucu ilk defa ikinci ve üçüncü sınıf derslerine giren öğretmenler, hizmet içi eğitimlerle programın ve getirdiği yeniliklerin kendilerine tanıtılmadığını ifade etmiştir. Ö1 ve Ö2 yeterli bilgiye sahip olmadıkları için özellikle uygulamanın ilk dönemlerinde öğrenci yaş grubuna uygun olarak öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi sağlama, programın getirdiği yenilikleri uygulama gibi birçok alanda sorun yaşadığını açıklamıştır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Çocukların seviyesine inmekte zorlandım. Konuyu onlara nasıl aktaracağım konusunda bocaladım. Çocuklarla iletişim kurmakta zorlandım. Onların çok çeşitli ihtiyaçları var, sürekli bir ihtiyaçları doğuyor ve bu ihtiyaçlarla beraber dersi götürmekte çok zorlandım.” (Ö1)

“İnsan hani bir bocalıyor, ne yapacağım diyor ilk girdiğinde. (...) Ben hep 6, 7, 8'lere girdiğim için gerçekten zorlandım yani keşke verilseydi. Çünkü hani ne yöntem uygulayacaksın, ne teknik uygulayacaksın, hangi konuyu nasıl anlatacaksın, onların anladığı seviyeye nasıl ineceksin?” (Ö2)

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere hizmet içi eğitim verilmemiş olması, yabancı dil öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenler kendilerine gerekli rehberlik sağlanmadığı için programın gerekliliklerini yerine getirmede ve öğrenci düzeyine uygun öğrenme ortamı oluşturmada sorun yaşamıştır. Bunun yanı sıra özellikle ileri yaşlı öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin uygulandığı bir eğitim sisteminden geçmiş olması ve lisans eğitiminde çocuklara yabancı dil eğitime yönelik sadece bir dersin alınmış olmasının da bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgular İngilizce öğretim programına yönelik alanyazındaki ilgili araştırmalarla da örtüşmektedir (Alkan ve Arslan, 2015; Bayraktar, 2014; Büyükduman, 2005; Karcı, 2012; Kırkgöz, 2008b; Tekin-Özel, 2011). Alkan ve Arslan (2015) ve Bayraktar (2014), 2013 yılında ilk kez uygulanmaya başlayan ikinci sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretmenlere programı tanıtıcı hizmet içi eğitimler düzenlenmediğini ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla programı öğrendiklerini açıklamıştır. Kırkgöz (2008b), 1997 program değişikliği sonucu öğrencilerin dördüncü sınıftan itibaren İngilizce öğrenmeye başlamasıyla, daha önceden yetişkinlere ders vermekte olan öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda zorlandıklarını ve kendilerine bu konuda herhangi bir rehberlik ya da bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir. Başka bir çalışmada Kırkgöz (2008a), yeni programların uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla program değişikliğinin özellikle ilk yıllarında öğretmenlere eğitim verilmesi ve

mesleki gelişim fırsatları yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma durumunun programa yönelik algılarında değişiklik oluşturup oluşturmadığını araştıran Küçük (2008), programı tanıtıcı seminerlere katılan öğretmenlerin program hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen veriler ışığında, program değişiklikleri yapıldığında öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer gibi bilgilendirici etkinlikler düzenlenmediği görülmektedir. Katılımcı grubundaki öğretmenlerin de belirttiği gibi daha önce ortaokul veya liselerde çalışan öğretmenler 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucunda ikinci ve üçüncü sınıflara İngilizce öğretmeye başlamıştır. Öğretmenlerin erken yaştaki öğrenci grubuna yönelik tecrübelerinin olmaması, bununla birlikte İngilizce öğretmenliği lisans alanında çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik sadece tek dersin verilmesi gibi etkenler eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, her İngilizce öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, farklı alanlardan mezun kişilerin mesleki ve pedagojik anlamda daha çok zorlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, iletişimsel yaklaşım, sınıflarda teknoloji kullanımı, gelişim dosyaları gibi yabancı dil öğretimindeki yenilikler düşünüldüğünde geleneksel yöntemlerin kullanımına alışmış olan ileri yaşlı öğretmenlerin de bu süreçte sorun yaşadığı varsayılmaktadır. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitim ve seminer gibi bilgilendirici etkinlikler düzenlenerek öğrenci yaş grubuna uygun çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin öğretmenlere tanıtılması; programın amacı ve vizyonu hakkında bilgi vererek program gerekliliklerinin yerine getirilmesinin sağlanması ve öğretmenlerden alınan dönütlerle süreci iyileştirmeye yönelik adımlar atılması önerilebilir.

Konuya ilişkin olarak öğretmenler hizmet içi eğitimler verilerek bilgilendirilmelerini, ders saatinin arttırılarak iş yüklerinin azaltılmasını ve eğitim-öğretim sürecinde kendilerine daha fazla özgürlük verilmesini önermektedir.

“Seminer döneminde ciddi anlamda ama gerçek anlamda mesela İngilizce öğretim yöntem teknikleriyle ilgili bize seminer verilebilir.” (Ö1)

3.5.6. Uygulama Sürecine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen uygulama sürecine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 14

Uygulama Sürecine Yönelik Sorunlar

Uygulama Sürecine Yönelik Sorunlar	f
Ders saatinin yetersiz olması	3
Velilerin ilgisizliği	1

Uygulama sürecine yönelik sorunlar açısından öğretmen görüşleri iki madde altında toplanmıştır. Ders saatinin yetersizliği öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorundur. Öğretmenlerin tamamı daha başarılı bir İngilizce eğitimi için ders saatinin arttırılması gerektiği konusunda hemfikirdir.

“Veli profili bu okulla konuşacak olursak eğer veli yeteri kadar ilgili değil çocuklarıyla.”
(Ö3)

“Ders saati yetersiz olduğu için bütün öğrencileri tek tek kaldıramıyorsun. İşte birkaç tanesini kaldırıp öyle geçiyorsun yani. Öğrencilerin yarısı derste kalkmıyor örneğin. Hepsini kaldıracak olsan ders saati yetmiyor, konuları yetiştiremiyorsun.” (Ö3)

“İki saat haftada bir İngilizce, kesinlikle çok çok az. En az dört, beş saat 2, 3 ve 4.2lerde öyle olması gerek diye düşünüyorum ben. Verdiği kazanımı tam anlamıyla oturtmamı istiyorsa sürenin arttırılması gerekiyor.” (Ö1)

Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ele alındığında, ders saati yetersizliğinin programın başarısını etkileyen en önemli sorun olduğu görülmektedir. Kazanımlara ulaşma, içeriği düzenleme, öğrenci özelliklerine uygun etkinlikler uygulama, farklı materyaller kullanma, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden yararlanma gibi birçok konuda ders saatinin haftada iki saat olması öğretmenleri sınırlandırmakta ve program amaçlandığı gibi uygulamaya yansımamaktadır.

Program incelendiğinde öğretmenlere öğrencilerin öğrendikleri şarkıları evde ailelerine söylemeleri ve velilerin de çocuklarını cesaretlendirip takdir etmeleri konusunda işbirliği yapmaları önerilmektedir. Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde velilerin gerekli desteği sağlamadıkları görülmektedir. Velilerin bu konuda yeterince bilinçlendirilmemesinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi için öncelikle

ders saatinin arttırılması gerektiğinin altını çizmektedir.

3.5.7. Lisans Eğitime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Bu bölümde öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen lisans eğitime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Çizelge 15

Lisans Eğitime Yönelik Sorunlar

Lisans Eğitime Yönelik Sorunlar	f
Verilen eğitimin uzmanlaşmaya yönelik olmaması	2

Lisans eğitime ilişkin öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlar incelendiğinde, aldıkları teorik eğitimin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin az olduğu ve mesleki ve pedagojik açıdan yeterli olmadığı görülmektedir.

“Ben genel olarak kendim de dahil İngilizce öğretmenlerinin çok çok iyi yetiştirildiğini düşünmüyorum. Biz birbirimizden bir şeyler öğreniyoruz ya da bana bir telkinde bulunmuyorlar.” (Ö1)

“Üniversitede hiç böyle bir ders görmedik biz kalabalık sınıflarda nasıl eğitim yapılır. Keşke bunun da eğitimi verilse yani çünkü öğretmen mezun olduktan sonra sınıfa bir giriyor, 40 kişilik sınıflarda yabancı dil öğretmeye çalışıyorsunuz. Ne derece etkili oluyorsunuz, işte bu çok büyük bir soru işareti.” (Ö3)

Mesleki anlamda nitelikli bir lisans eğitiminin verilmemesi ve matematik öğretmenliğinde olduğu gibi öğretim kademesine göre uzmanlaşmanın sağlanmaması programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Hiçbir programın onu uygulayan öğretmenlerden daha başarılı olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen eğitiminin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen adaylarına hizmet öncesi nitelikli eğitimin verilmemesi, öğretmenlere de hizmet içi eğitimlerle gerekli rehberliğin sağlanmaması eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırma soruları çerçevesinde ortaya konulmuş ve öneriler getirilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde sonuçlar, araştırma sorularının sırasına uygun olarak verilmiştir.

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkokul ikinci ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkokul üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansdığına yönelik ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- İkinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programında bazı kazanımların ulaşılabilirliği konusunda sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlardan ders saati yetersizliğinin kazanımların ulaşılabilirliğini engelleyen en temel faktör olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıfların kalabalık ve program içeriğinin yoğun olmasından dolayı iletişimsel becerilerin yeterince kazandırılmadığı görülmüştür. Ayrıca hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürlerini öğrenmeye yönelik kazanımlara da yer verilmediği belirlenmiştir.
- Farklı sınıflarda yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının kazanımların ulaşılabilirliğinde önemli fark yarattığı görülmüştür. Gözlemlerde genel olarak öğrencilerin bilişsel olarak kazanımları almaya hazır olduğu, ancak öğrenme ortamı ve öğretmenden kaynaklı sebeplerin kazanımların ulaşılabilirliğini etkilediği görülmüştür.
- Dersin içeriğine ilişkin bulgulara bakıldığında üçüncü sınıf içeriğinde dilbilgisi yapılarının fazla olduğu ve öğrencilerin bu yapıları öğrenmede zorlandığı görülmüştür. Bununla birlikte kelime öğretimi ağırlıklı olan ikinci sınıf içeriğinin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine daha uygun olduğu saptanmıştır.
- Kelime öğretimi ağırlıklı olan ikinci sınıf içeriğinde konuların bağlantısız olduğu, dilbilgisi yapılarının ağırlıklı olduğu üçüncü sınıf içeriğinin ise daha sarmal ilerlediği görülmüştür.
- Öğretim programlarının öğretmenler tarafından kullanımına ilişkin yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin ders kitaplarını program olarak algıladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretim programı içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun

olduğu, ancak kitapların nitelikli hazırlanmaması nedeniyle öğretme-öğrenme sürecinde sorun yaşandığı görülmüştür.

- Programda dilin yapısını öğretmekten ziyade iletişim aracı olarak kullanılmasına vurgu yapılmasına rağmen, içeriğin çok yoğun olduğu ve öğretmenlerin içeriğin öğretilmesine odaklanarak iletişimsel becerilerin yeterince geliştirilmediği görülmüştür.
- Üçüncü sınıf etkinliklerinin dinleme ağırlıklı olduğu, ancak okulların teknolojik yetersizliğinden dolayı bu etkinliklerin her sınıfta yaptırılamadığı görülmüştür.
- Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenilenleri pekiştirme açısından yetersiz ve hep aynı tür olduğu, iletişimsel becerilerin geliştirilmesi açısından ise ders kitaplarında yeterli etkinlik olmadığı görülmüştür.
- Okulların fiziki yapısı ve teknolojik donanım yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu gibi nedenlerden dolayı programda önerilen bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmadığı, ayrıca MEB bünyesinde hazırlanan materyallerin her okula gönderilmediği görülmüştür.
- Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme konusunda yapılan görüşme ve gözlemler sonucu öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirme yaptığı ve alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlanmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Yapılan görüşmeler sonucu ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, materyal eksikliği gibi çeşitli faktörlerin süreçte elde edilen başarıyı engellediği görülmüştür. Bu soruna çözüm olarak öğretmenlerin ders yükleri de dikkate alınarak ders saatlerinin arttırılması önerilmiştir.
- Öğretmenler ders kitaplarının çocuklara yabancı dil öğretimine uygun olarak hazırlanmadığını belirtmişler ve ders kitaplarının daha nitelikli hale getirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlere ders kitapları dışında herhangi bir materyal gönderilmediği, MEB bünyesinde hazırlanan materyallerin tamamının sağlıklı bir şekilde öğretmenlerin eline ulaşmadığı görülmüştür. Öğretmenler programda belirtilen materyallerin tamamının öğretmenlere gönderilmesini önermişlerdir.
- Öğretmenler program hazırlanırken öğrenci, okul, coğrafi bölge gibi değişkenlerin yeterince göz önünde bulundurulmadığını ve okulların etkili bir yabancı dil eğitimi için

gereken fiziki ve teknolojik alt yapıya sahip olmadığını belirtmişlerdir. Daha nitelikli bir dil öğretimi için okulların fiziki ve teknolojik açıdan dil öğretimine uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

- Yapılan görüşmeler sonucunda programların uygulamaya geçmeden önce, öğretmenlere programı tanıtıcı herhangi bir hizmet içi eğitim düzenlenmediği tespit edilmiş; buna yönelik olarak programı tanıtıcı ve yabancı dil öğretme-öğretme sürecinin daha verimli hale gelmesine yönelik öğretmenlere mesleki eğitimler verilmesi önerilmiştir.
- Bunlara ek olarak öğretmenler lisans eğitimi sırasında uygulamaya dönük derslerin daha ağırlıklı olması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve benzer konuda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarını uygun bulmadığı ve farklı kaynak kullanımının yasak olmasından dolayı derste materyal kullanımının sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere, ders materyallerinin seçimi konusunda seçme hakkı tanınmalıdır.
- Derslerin kitap temelli işlendiği ve kitapların da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk açısından eksikliklerinin olduğu görüldüğünden, kitapların hazırlanmasında öğrenci, öğretmen ve veli gibi paydaşların da görüşlerine başvurulmalıdır.
- Programda iletişimsel yaklaşıma vurgu yapılmasına rağmen ders kitaplarındaki içeriğin çok yoğun olduğu ve dilbilgisi yapılarının öğretiminin ders saatinin büyük bir kısmını aldığı belirlendiğinden kitaplardaki ünite sayısı azaltılmalıdır.
- Öğrenme ortamının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmediği ve yazma etkinliklerine derslerde sıkça yer verildiği görüldüğünden öğretmenlere lisans eğitimleri süresince çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda daha fazla ders verilmelidir.
- Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı gibi konularda sorunlar yaşadığı görüldüğünden, öğretmenlere hizmetiçi eğitim, seminer gibi çalışmalarla mesleki gelişim fırsatları tanınmalıdır.

- Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenin iletişimsel yaklaşım, tüm fiziksel tepki yöntemi gibi programda da belirtilen yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmadığı görüldüğünden pedagojik formasyon eğitimi süresince verilen dersler gözden geçirilmeli ve öğretmenler daha donanımlı hale getirilmelidir. Ayrıca bu öğretmen gibi eğitim sistemi içerisinde eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler de göz önünde bulundurularak öğretmenlere mesleki rehberlik sağlanmalıdır.

4.2.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Görüşmeler esnasında çeşitli illerdeki devlet okullarında farklı kitapların okutulduğu görüldüğünden, başka bir çalışmada aynı program doğrultusunda hazırlanan bu ders kitaplarının uygulandığı sınıflar gözlenebilir ve/veya uygulayan İngilizce öğretmenleriyle görüşülebilir. Böylelikle öğretmenlerin program olarak algıladıkları ders kitaplarının İngilizce öğretimini nasıl etkilediği ortaya konulabilir.
- Aynı ders kitaplarının okutulduğu sosyo-ekonomik açıdan daha üst ve alt düzeydeki ilçelerde bulunan okullarda gözlem yapılarak sosyoekonomik düzeyin etkisi öğretme-öğrenme sürecine etkisi ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

- Agafonoff, N. (2006). Adapting Ethnographic Research Methods to Ad Hoc Commercial Market Research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 9 (2), 115-125.
- Agulló, G. L. (2006). Overcoming Age-Related Differences. *ELT Journal*, 60(4), 365-373.
- Ahmad, F. (1993). *The Making of Modern Turkey*. London: Routledge.
- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, Değişkenlerin ve Örneklemen Belirlenmesi. M. Metin (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbulut, Y. (2007). Exploration of the Beliefs of Novice Language Teachers at the First Year of Their Teaching Endeavours. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 1-14.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (24. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- Alptekin, C. ve Tatar, S. (2011). Research on Foreign Language Teaching and Learning in Turkey. *Language Teaching*, 44 (3), 328-353.
- Altunsoy, İ. (2008, Şubat 16). Bakanın “İngilizce bilen 25 elemanım yok” sözü çalışanlarını üzdü. *Zaman*.http://www.zaman.com.tr/ekonomi_bakanin-ingilizce-bilen-25-elemanim-yok-sozu-calisanlarini-uzdu_652561.html adresinden 17.11.2015 tarihinde okunmuştur.
- Asher, J. J. ve García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53 (5), 334-341.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Kesintili Zorunlu Eğitim Sisteminde Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (3), 326-346.

- Aydın, S. (2006). İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 273-285.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayraktar, B. (2014). İlkokul 2. Sınıf İngiliz Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bista, K. K. (2008). Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition. *English for Specific Purposes World*, 5(21), 1-14.
- Block, D. ve Cameron, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. New York: Routledge.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (1980) *Teaching English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. Basım). Oxford: Oxford University Press.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cable, C., Driscoll, P., Mitchell, R., Sing, S., Cremin, T., Earl, J.,... Heins, B. (2012). Language Learning at Key Stage 2: Findings from a Longitudinal Study. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(4), 363-378.
- Canbulat, M. ve Çayıroğlu-İşgören, O. (2005). Yabancı Dil Öğretimine Başlamada En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Candlin, C. N. ve Mercer, N. (2001). *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. London: Routledge in association with Macquarie University and the Open University.
- Coleman, H. (2010). *The English Language in Development*. London: British Council.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. (4. Basım). London: Hodder Education.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Costin, A. F. (2011). Communicative Competence- A Main Goal in Foreign Languages Teaching. *Revista de Management și Inginerie Economică*, 10 (2), 15-22.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1996). The English Language Today. D. Graddol, D. Leith ve J. Swann (Ed.) *English: History, Diversity and Change* (s. 29-32). New York: Routledge.
- Çakır, İ. (2007). Osmanlıdan Günümüze Yabancı Dil Öğretimi Süreci. *Journal of Oriental Studies*, 7, 37-45.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye’de Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167), 71-82.
- Demirel, Ö. (2013). *ELT Methodology* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. Basım). New York: McGraw Hill.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39.
- Doğançay-Aktuna, S. ve Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24 (2), 253-265.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the New 8th Grade English Language Curriculum from the Perspectives of Teachers and Students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. ve Moon, J. (2009). New Global Contexts for Teaching Primary ELT: Change and Challenge. J. Enever, J. Moon ve U. Raman (Ed). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s. 5–21). Reading: Garnet Publishing.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 1-25.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, V. (2005). *An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ersen-Yanık, A. (2007). *A Study of English Language Curriculum Implementation in 6th, 7th and 8th Grades of Public Primary Schools through Teachers' and Students' Perceptions* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Eurydice. (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2008*. Brussels: European

Comission.

- Fontana, A. ve Frey, J.H. (2003). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. N. K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Ed). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 695-727). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7. Basım). Boston: McGraw-Hill.
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Pearson.
- Garton, S., Copland, F. ve Burns, A. (2011) *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: British Council.
- Genç, A. (2012). Türk İş Dünyasının Yabancı Dil Talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 175-185.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American Political Science Review*, 98 (2), 341-354.
- Glaser, B. ve Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Adline.
- Gimenez, T. (2009). English at Primary School Level in Brazil: Challenges and Perspectives. J. Enever, J. Moon ve U. Raman (Ed.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s. 53-59). Reading: Garnet Publishing.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observation. *Journal of Social Forces*, 36, 217-223.
- Gordon, J. (2005). White on White: Researcher Reflexivity and the Logics of Privilege in White Schools Undertaking Reform. *The Urban Review*, 37 (4), 279-302.
- Göçer, A. (2010). A Qualitative Research on the Teaching Strategies and Class Applications of the High School Teachers Who Teach English in Turkey as a Foreign Language. *Education*, 131, 196-219.

- Gömlüksiz, M. N. (2010). An Evaluation of Students' Attitudes toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Grabe, W. (1988). English, Information Access, and Technology Transfer: A Rationale for English as an International Language. *World Englishes*, 7(1), 63-72.
- Graddol, D. (2007). Global English, global culture? S. Goodman, D. Graddol and T. Lillis (Eds). *Redesigning English* (pp. 242-271). New York: Routledge.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Gürbüz, Ş. (2001). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğretimindeki Sorunların Analizi ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürsoy, E. ve Akın, F. (2013). Is Younger Really Better? Anxiety About Learning a Foreign Language in Turkish Children. *Social Behavior and Personality*, 41 (5), 827-842.
- Hiep, P. H. (2007). Communicative Language Teaching: Unity Within Diversity. *ELT Journal*, 61 (3), 193-201.
- Hu, Y. (2007). China's Foreign Language Policy on Primary English Education: What's behind It? *Language Policy*, 6, 359-376.
- Hu, Y. (2005). English Language Education in China: Policies, Progress and Problems. *Language Policy*, 4, 5-24.
- Hunt, M., Barnes, A., Powell, B. ve Martin, C. (2008). Moving on: The Challenges for Foreign Language Learning on Transition from Primary to Secondary School. *Teaching and Teacher Education*, 24, 915-926.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İlter, B. ve Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri.

Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 21-30.

İnal, D. (2009). The Early Bird Catches the Worm: The Turkish Case. J. Enever, Moon, J. ve Raman, U. (Ed). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s.71-78). Reading: Garnet Publishing.

İyitoğlu, O. ve Alıcı, B. (2015). A Qualitative Research on 2nd Grade Teachers' Opinions about 2nd Grade English Language Teaching Curriculum. *İlköğretim Online*, 14 (2), 682-696.

Johnstone, R. (2009). An Early Start: What Are the Key Conditions for Generalized Success?. J. Enever, J. Moon ve U. Raman (Ed.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s. 31–41). Reading : Garnet Publishing.

Johnstone, R. (2008). Teaching a Modern Language to Children at Primary School: Making It Work for All. *English Teaching & Learning*, 32 (4), 1-40.

Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. B. Kachru (Ed.). *The Other Tongue: English Across Cultures* (s. 31-57). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kaypak, E. ve Ortaçtepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.

Kelly,T. (2004). From Lingua Franca to Global English. <http://www.globalenvision.org/library/33/> adresinden 5 Haziran 2014'te indirilmiştir.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.

Kırkgöz, Y. (2008a). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1859-

1875.

Kırkgöz, Y. (2008b). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 309-322.

Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.

Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and Motivation of Turkish EFL Students towards Second Language Learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 141-168.

Kolaç, E. (2008). “Küresel Dil” Kavramının Düşündürdükleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 61-82.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23(1), 63-74.

Küçük, Ö. (2008). *An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage 1 and the Opinions of Teachers Regarding the Program* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Küçüktepe, Ç., Eminoğlu-Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). *İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 41-58.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2. Basım). Oxford: Oxford University Press.

Leithwood, K. , Jantzi, D. ve Mascall, B. (2002). A Framework for Research on Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 3, 7-33.

Liao, X. Q. (2000). Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure. *ERIC*,

1-27.

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Marinova-Todd, S.H, Marshall, D.B. ve Snow, C.E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1),9-34.

Martin, C. (2012). Pupils' perception of foreign language learning in the primary school-findings from the Key Stage 2 Language Learning Pathfinder evaluation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40 (4), 343-362.

MEB (2014). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği İle Neler Değişti?* <http://evren.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-yonetmeliği-ile-neler-degisti/icerik/31> adresinden 13.09.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB (2013a). *Güncellenen Öğretim Programları ve Kurul Kararlarına Dair Kanun*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013b). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013c). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısımında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (2. Basım). New York: McGraw-Hill.

Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Miles, M. B. ve Huberman, A. B. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Basım). California: SAGE Publications.

- Miralpeix, I. (2011). Age Effects on Second Language Acquisition: Critical Issues under Debate. *Language Teaching Survey and Studies*, 44(1), 122-132.
- Nikolov, M. (2009) The Dream and the Reality of Early Programmes in Hungary. J. Enever, J. Moon ve U, Raman (Ed.). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (s. 121-129). Reading: Garnet Publishing.
- Nikolov, M. ve Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.
- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613.
- Olson, L. L. ve Jay Samuels, S. (1973). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *The Journal of Educational Research*, 66(6), 263-268.
- Örmeci, D. N. (2009). *An Evaluation of English Language Curricula Implemented at the 4th, 5th and 6th Grades in Respect of Teachers' Opinions* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 89-94.
- Patton, M. Q. (2002). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi . (2014).
- Penfield, W. ve Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Richards, J. C. ve Rogers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (1. Basım). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied*

Linguistics, 20, 213-223.

- Soğuksu, A. (2013). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Strelkov, A. Y. (2013). Teaching Communicative Approach-Based English to MSU Cadets. *Asia Pacific Journal of Marine Science & Education*, 3(1), 113-123.
- Sung, C. C. M. (2014). English as a Lingua Franca and Global Identities: Perspectives from Four Second Language Learners of English in Hong Kong. *Linguistics and Education*, 26, 31-39.
- Şevik, M. (2008). Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 135-162.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thu, T. H. (2009). *The Critical Period and Second Language Acquisition*. files.eric.ed.gov/fulltext/ED507240.pdf adresinden 13 Eylül 2014’te indirilmiştir.
- Tinsley, T. ve Comfort, T. (2012). *Lessons from abroad: International review of primary languages*. Research Report. Reading: CfBt Education Trust.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.

- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wei, H. (2010). Communicative Language Teaching in the Chinese Environment. *US-China Education Review*, 7(6), 78-82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods* (3. Basım). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Eskişehir Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Zehir-Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010). An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program. *Elementary Education Online*, 9 (1), 52-65.

EKLER

EK A: İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1205889
Konu: Araştırma izni

03/02/2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/01/2015 tarihli ve 206 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşemine DİNÇER'in "İlkokul 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (I) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

03 / 02 / 2015

SUBAŞI
Şef

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a4fc-948c-3bef-a6bb-4486 kodu ile teyit edilebilir.

EK B: Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Hocam,

“İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması” başlıklı araştırma kapsamında, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan ilkokul 2. sınıf ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan ilkokul 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili görüşleriniz alınacaktır.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular; ikinci bölümde ise program ve uygulama süreci ile ilgili sorular bulunmaktadır. Yaklaşık bir saat sürecek görüşme, veri kaybı yaşanmaması için izniniz dâhilinde ses kaydı altına alınacaktır. Görüşleriniz sadece bu çalışma kapsamında değerlendirilip başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ayşemine DİNÇER

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Lisans eğitimi aldığınız üniversite ve bölümün adı nedir?
2. Lisansüstü eğitim aldınız mı?
Evet () Hayır ()
Üniversite, enstitü ve bölümün adı nedir?
3. Kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapıyorsunuz?
4. 6-9 yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda ders/hizmet içi eğitim aldınız mı?

2. Bölüm: Görüşme Soruları

A. Kazanımlar ile İlgili Sorular

2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programlarındaki

1. Kazanımların
 - a) ulaşılabilirliği
 - b) öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu,

- c) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2. Kazanımların birbirine ön koşul olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız, bu kazanımlara örnek verebilir misiniz?
- 3. Programda belirtilen kazanımların sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

B. İçerik ile İlgili Sorular

2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programındaki içeriğin;

- 1. Öğrencilerin
 - a) ilgi ve ihtiyaçlarına,
 - b) bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2. Kazanımlarla tutarlılığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3. Dinleme ve konuşma becerileri ağırlıklı olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4. İletişimsel becerileri geliştirme yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5. Ünitelerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
- 6. İçerikte çıkarılması ya da eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz konu var mı?
- 7. Öğrencilerin içerikte anlamakta en çok zorlandıkları konu ve/ veya kavramlar nelerdir?
- 8. Derslerinizi planlarken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?

C. Eğitim Durumu ile İlgili Sorular

- 1. 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programı için öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabında belirtilen etkinlikleri
 - a) kazanımlara uygunluğu
 - b) içeriğe uygunluğu
 - c) önerilen süreye uygunluğu
 - d) öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğu
 - e) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu
 - f) iletişimsel becerileri geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2. İngilizce öğretiminde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
- 3. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konu ve/ veya kavramların öğretiminde nasıl bir yol izliyorsunuz?

4. Programda önerilen iletişimsel yaklaşımı ne ölçüde uygulayabiliyorsunuz?
5. Programın önerdiği araç gereçleri ne ölçüde kullanıyorsunuz?
6. Sınıfınızın fiziksel koşullarının İngilizce öğretimi için uygun ve yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

D. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Sorular

1. Programda, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabında önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerini (proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve Avrupa Dil Portfolyosu),
 - a) Kazanımlara
 - b) İçeriğe
 - c) Eğitim durumuna uygunluğu açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

E. İlkokul 2. Sınıfta İngilizce Öğretimine Başlanması Hakkında

1. Yabancı dil öğreniminin ilkokul 2. sınıf düzeyine çekilip iki yıl daha erken başlanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. 4. sınıf düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlayan öğrenciler ile 2. sınıf düzeyinde başlayan öğrenciler arasında farklılıklar gözlemliyor musunuz? Gözlemliyorsanız bu farklılıklar nelerdir?
3. 4+4+4 eğitim düzenlemesi sonucunda 60 ve 66 aylık yaşta okula başlayan 3. sınıf öğrencilerinin sınıf içi performanslarını yabancı dil öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Yabancı dil öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek C: Gözlem Formu

2. ve 3. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu

Sınıf:

Öğretmen:

Ders:

Tarih:

İÇERİK	Evet	Hayır	Nasıl?
İçeriği ilgi çekici hale getirdi.			
İçeriği öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olarak ele aldı.			
İçeriği somutlaştırarak ele aldı.			
İçeriği açık ve anlaşılır olarak ele aldı.			
İçerikte belirtilen konuların hepsini ele aldı.			
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ			
Dersin amacını açıkça ifade etti.			
Öğrencileri konuya hazır hale getirdi.			
Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladı.			
Öğrencilere isimleri ile hitap etti.			
Öğrencilerle göz teması kurdu.			
Vücut dilini etkili olarak kullandı.			
Öğrencilerin (yanlış) cevaplarına geribildirim sağladı.			
Öğrencilerin doğru cevaplarına pekiştireç verdi.			
Açık ve anlaşılır yönergeler verdi.			
Anadili kullandı.			
Tüm Fiziksel Tepki yöntemini kullandı.			
İkili çalışmalar düzenledi.			
Grup çalışmaları düzenledi.			
Çocukların motor becerilerini geliştirecek aktiviteler düzenledi.			
MATERYAL KULLANIMI			
Otantik materyal kullandı.			
İşitsel materyal kullandı.			
Görsel materyal kullandı.			

Görsel-işitsel materyal kullandı.			
Dokunsal materyal kullandı.			
Tahtayı etkili kullandı.			
Teknolojiyi etkili şekilde kullandı.			
BECERİ ÖĞRETİMİ			
Dinleme etkinlikleri yaptırdı.			
Konuşma etkinlikleri yaptırdı.			
Okuma etkinlikleri yaptırdı.			
Yazma etkinlikleri yaptırdı.			
SINIF YÖNETİMİ			
İkili ve grup çalışmalarında oluşan gürültüye tolerans gösterdi.			
Zamanı etkili kullandı.			
Öğrenci davranışlarını yakından kontrol etti.			
İstenmeyen davranışları uygun stratejiler kullanarak ortadan kaldırdı.			
Ders süresi boyunca öğrencilerin ilgilerini uyak tuttu.			
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME			
Öğrencilere ünite sonlarında öz değerlendirme yaptırdı.			
İkili ve grup çalışmalarında akran değerlendirme yaptırdı.			
Öğrencilerini Avrupa Dil Portfolyosu'nu kullanmaya teşvik etti.			
Projelerin sınıfta yapılmasını sağladı.			
Öğrencileri değerlendirmek için başka ölçme-değerlendirme araçları kullandı.			

Ek D: Doldurulmuş Gözlem Formu Örneği

2. ve 3. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu

Sınıf: 3L

Öğretmen: Ö2

Ders: 3. ve 4. ders

Tarih:23.02.2015

	Evet	Hayır	Nasıl?
İÇERİK			
İçeriği ilgi çekici hale getirdi.	√		Toys ünitesindeler. Ünite çocukların ilgisini çekiyor konu itibariyle. Konuyu kendileriyle daha da ilişkili hale getirmek için öğrencilere “Do you have a ball?”, “Do you have a kite?”, “Do you have a doll?” gibi sorular yöneltiyor.
İçeriği öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olarak ele aldı.	√		Resimde mutfaktaki anne hakkında “What is she doing?” diye soruyor, öğrencilerin cevabı hemen veremeyince “Bunu daha önce 4.ünitede öğrenmiştiniz, yemek yapıyor” demesi üzerine çocuklar hemen “She is cooking” diye cevap veriyor.
İçeriği somutlaştırarak ele aldı.	√		“Be quiet” ve “Be quick” in anlamını vücut dilini kullanarak bilmeyen öğrenciye anlatıyor. Classroom kelimesini hatırlatırken “This is the classroom” deyip sınıfı gösteriyor.
İçeriği açık ve anlaşılır olarak ele aldı.	√		Sınıfın katılımından anlaşıldığı üzere öğrenciler içeriği anladılar.
ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ			
Dersin amacını açıkça ifade etti.		X	Dersin başlangıcında geçen haftanın konusu olan “Toys” dan devam edildi. 2. Derste yeni üniteye geçilirken de ünite ne öğrenileceği hakkında açıklama yapmayıp direkt “Şimdi ben yeni kelimeleri tahtaya yazıyorum, herkes benimle birlikte yazıyor” deyip üniteye başlanıyor.
Öğrencileri konuya hazır hale getirdi.	√		“Bakalım kimler hatırlıyor önceki ünite de öğrendiklerimizi. Blocks? Ball? Doll? Rectangle? Boardgame?” diye öğrenilen oyuncak isimlerini teker teker soruyor. Çocuklar hepsine doğru cevap veriyor.
Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladı.	√		Öğretmen parmak kaldırmayan öğrencilere de söz vererek bütün öğrencilerin derse katılımlarını sağladı.

Öğrencilere isimleri ile hitap etti.	√		Öğretmen derste pek söz hakkı almayanlar dahil bütün öğrencilerin ismini biliyor.
Öğrencilerle göz teması kurdu.	√		
Vücut dilini etkili olarak kullandı.	√		Dinleme parçasında “This is my house. It is beautiful” diye geçiyor, hoca “Nasıl bir ev?” diye soruyor. Çocukların bilememesi üzerine eliyle güzel işareti yapıyor. Bunun üzerine çocuklar hemen doğru cevabı tahmin ediyor.
Öğrencilerin (yanlış) cevaplarına 0eribildirim sağladı.		X	Soru yöneltilen öğrenci bilemeyince farklı öğrencilere söz hakkı verildi genellikle.
Öğrencilerin doğru cevaplarına pekiştireç verdi.	√		Doğru cevap verenlere hoca “Yes, correct”, “Yes, very good” gibi sözel pekiştireçlerin yanında thank you yazan kaşesiyle de simgesel pekiştireçler veriyor.
Açık ve anlaşılır yönergeler verdi.	√		“Turn the page. Listen and circle. Doğru olanı daire içine alıyoruz”. “Do you have a kite? Uçurtması olanlar; Yes, I do; olmayanlar; No I don’t diyor”
Anadili kullandı.	√		“Şimdi kitabımızın kaçınıcı sayfasında kaldığımızı söyleyin”. “Finish, bitti mi?” “Hatırlayalım, oturma odası neydi?” “It is beautiful. Nasıl bir ev?”
Tüm Fiziksel Tepki yöntemini kullandı.		X	
İkili çalışmalar düzenledi.		X	Öğrenciler sorulara ve etkinliklere bireysel olarak katıldı.
Grup çalışmaları düzenledi.		X	Öğrenciler sorulara ve etkinliklere bireysel olarak katıldı.
Çocukların motor becerilerini geliştirecek aktiviteler düzenledi.		X	Bu ders daha çok kelime öğretimi üzerinden ilerlediği için derste kesme, boyama, yapıştırma vb. etkinlikler yaptırılmadı. Ayrıca izlenen videolarda da evin eşyaları ve bölümleri tanıtıldığı için TPR’a uygun aktiviteler yapılmadı.
MATERYAL KULLANIMI			
Otantik materyal kullandı.		X	

İşitsel materyal kullandı.	√		Ders kitabındaki dinleme etkinlikleri yaptırıldı.
Görsel materyal kullandı.	√		Poster, afiş, flashcard gibi görsel materyal kullanılmıyor; ancak videolarda gösterilen içerik aynı zamanda görsel olarak kabul ediliyor.
Görsel-ışitsel materyal kullandı.	√		Evin bölümleri, eşyaları ve geçen haftanın konusu olan oyuncaklarla ilgili videolar izleniyor.
Dokunsal materyal kullandı.		X	
Tahtayı etkili kullandı.	√		Yeni öğrenilen kelimeleri, ödevleri, sorduğu soruları ve cevaplarını tahtaya yazıyor hoca.
Teknolojiyi etkili şekilde kullandı.	√		Kitaptaki dinleme etkinliğinden hariç you tube dan videolar açarak dersi daha etkin hale getiriyor.
BECERİ ÖĞRETİMİ			
Dinleme etkinlikleri yaptırdı.	√		Kitaptaki dinleme parçaları ve you tube dan videolar dinlenildi.
Konuşma etkinlikleri yaptırdı.	√		Hoca ders boyunca sorduğu sorularla ve Arda'yı dışarı çıkarıp sınıftaki seçilen bir objeyi diğerlerinin sorularıyla tahmin etmesini etkinlik ile öğrencileri konuşturdu.
Okuma etkinlikleri yaptırdı.		X	
Yazma etkinlikleri yaptırdı.	√		Yeni ünitenin kelimelerini ve tahtaya yazdığı sorularla cevapları yazdırdı.
SINIF YÖNETİMİ			
İkili ve grup çalışmalarında oluşan gürültüye tolerans gösterdi.		X	Genellikle sesini yükselterek kontrolü sağlama yoluna gitti hoca.
Zamanı etkili kullandı.	√		Ders yarıda kesilmiyor, hoca tahtaya yazdığı ödevleri sözlü olarak da anlatırken ders bitiyor.
Öğrenci davranışlarını yakından kontrol etti.		X	Derste bunu gerektirecek bir ortam oluşmadı.
İstenmeyen davranışları uygun stratejiler kullanarak ortadan kaldırdı.		X	Genellikle sesini yükselterek ve öğrencilere uyarılarda bulunarak sınıf kontrolünü sağlamaya çalıştı.
Ders süresi boyunca	√		Öğrenciler dersin sonuna kadar etkinliklere eğlenerek yüksek

öğrencilerin ilgilerini uyak tuttu.			katılım gösterdiler.
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME			
Öğrencilere ünite sonlarında öz değerlendirme yaptırdı.		X	Eski ünite bitip yeni üniteye bu derste geçildiği halde öz değerlendirme yaptırılmadı.
İkili ve grup çalışmalarında akran değerlendirme yaptırdı.		X	Herhangi bir değerlendirmeye yer vermedi.
Her üniteye öğrencilerini Avrupa Dil Portfolyosu'nu kullanmaya teşvik etti.		X	
Projelerin sınıfta yapılmasını sağladı.		X	Ev ödevi olarak verdi.
Öğrencileri değerlendirmek için başka ölçme-değerlendirme araçları kullandı.		X	

Ek E: Doldurulmuş Yorumlar Kısmı Örneği

YORUMLAR

16.03.2015 Perşembe

Ö3

3A

Selamlaşma ve defteri doldurmanın ardından geçen haftanın tekrarıyla başlıyor ders. Önceki derste sınıfın çoğu yoktu. Sorulan sorulara nerdeyse hiç kimsenin parmak kaldırmaması ve bir öğrencinin de defterinin olmayıp not almamasına kızıyor hoca. Öğrencilere “Zaten geride kaldık. Bir hafta geçti, arkadaşlarınızdan defterini isteyip niye yazmadınız. Teneffüste dışarı çıkmayın yazın. Aa yeter ya her şeyi ben mi söyleyeceğim” diyerek azarlıyor öğrencileri.

Ders kitabına bağlı olarak ders işleniyor. Hoca herhangi bir ek materyalle dersi desteklemiyor. Daha çok grammar translation method based olarak ilerliyor ders. Örneğin “How many buttons are there?” cümlesinde kelimelerin teker teker anlamları söyleniyor. Derste kurulan cümleler hariç pek İngilizce kullanılmıyor. Hoca yönergeleri de Türkçe veriyor genellikle. Bir tek kitabınızı açın ve sessiz olun derken “open your books, be quiet” gibi ifadeler kullanıyor. Hocanın kendisinin de İngilizceyi pek kullanmaması, çocukların iletişimsel becerilerini geliştirmesi açısından uygun değil, kendisinin de çocuklara örnek bir rol model olması lazım. Vücut diliyle de öğretim desteklenmiyor. Dinleme metinleri de yapılmıyor. Bunun yerine diğer hoca gibi telefonuna kaydedip dinlettirebilirdi. Hoca öğrencilerin sorularına bazen discouraging cevap veriyor. Bir öğrencinin örneğin “Q ne?” diye sorması üzerine hoca “Elif ilk defa mı duyuyorsun kızım ya? Bu Q büyük, q küçük ku: harfi” diyerek cevap veriyor.

Derse katılıp söz hakkı verilen Şeyma, Elif, Deniz gibi belli başlı öğrenciler var. Hoca herkesi eşit bir şekilde derse katmaya çalışmıyor. Derste parmak kaldırmayıp hiç söz hakkı almayan öğrencilerden birine hoca “Adın neydi, Mert? Oğlum sen niye hiç derse katılmıyorsun? Bundan sonra derslere katıl tamam mı oğlum?” diyor. Bunun yerine o ve onun gibi sessiz kalan öğrencilerin düzeylerine uygun olarak soruları simplify ederek, dersi daha ilgi çekici hale getirerek, parmak kaldırmayanlara da söz hakkı vererek, zorlananlara ipucu vererek katılım oranını artırabilir. Öğrencilerin anlattıklarını anlayıp anlamadıklarını “Anladık değil mi?” diyerek kontrol ediyor. Bunun yerine en azından “Tekrar anlatmamı istediğiniz bir yer var mı, anlatabildim mi?” gibi daha yumuşak ifadeler kullanarak içeriğin öğrenilip öğrenilmediğini daha sağlıklı bir şekilde anlayabilir. Her doğru cevabı pekiştirmese de arada verilen doğru cevapları “evet güzel, aferin, harika” diyerek pekiştiriyor. Ancak burada da Türkçe yerine İngilizce ifadeler kullanması daha uygun olurdu.

Ders boyunca gürültü yapan öğrencilere dersin sonunda hoca “Yemin ederim var ya iki saatte başım şişti” diyor. Sınıf yönetimi zayıf hocanın. Yanlışları doğru cevabı tekrar ederek düzeltiyor hoca. Discouraging bir şey söylemiyor. Hatta öğrenmedikleri yerden sorup da ufak hataları olunca anlayışla karşılıyor. Eksik cevap veren bir öğrenciye “Siz de haklısınız çocuklar, sizinle doğru düzgün ders yapamadık diyor”. Hocanın öğrencilerle ilişkisi mesafeli biraz.

İkili ve grup çalışmaları derste yaptırılmadı. Katılım genel olarak düşüktü. Belli başlı

parmak kaldırıp söz alan birkaç öğrenci vardı. Öğrenci yeterince tekrar etmediğinden “my” ın anlamı gibi temel şeyleri unutuyor. Dersin sonunda bir genel toparlama veya özetleme yapılmadı. Öğrenciler yeni ünitenin kelimelerini tahtadan yazarken bitti ders. Bunun yerine kısa bir özetle veya gelecek hafta detayıyla öğrenilecek olan bu konuya ilişkin merak uyandıracak bir hikaye, oyun veya anı gibi herhangi şey anlatılarak ders bitirilebilirdi.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Ayşemine DİNÇER

Doğum Tarihi: 11.10.1990

İletişim Bilgileri: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü

0312 3633350-3202

E-Posta Adresi: ayseminedincer@gmail.com

Öğrenim Durumu

Lisans: Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

İş Deneyimi

Araştırma Görevlisi: Bülent Ecevit Üniversitesi 2013

Araştırma Görevlisi: Ankara Üniversitesi 2013-devam