



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EKLEKTİK
MODELE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İmgehan ÖZKAN ELGÜN

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EKLEKTİK
MODELE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF SECOND GRADE ENGLISH CURRICULUM BASED ON
ECLECTIC MODEL

İmgehan ÖZKAN ELGÜN

Doktora Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne.

İmgehan ÖZKAN ELGÜN'¼n hazırladığı "İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EKLEKTİK MODELE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ

J¼ri Üyesi (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi. Esed YAĞCI

J¼ri Üyesi Doç. Dr. G¼rc¼ ERDAMAR

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi. Nevriye YAZÇAYIR

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi. G¼lin TAN ŞİŞMAN

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 05 / 06 / 2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŐAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlayan ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını, eklettik modele göre değerlendirmektir. Karma yöntem desenlerinden “kısmi karma sıralı eşit statülü” desen kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak; dinleme ve konuşma becerisi düzey belirleme testi, “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”, öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve program tasarısı değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubu olarak Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullar, TEOG başarı sıralamalarına göre üst, orta ve alt başarı düzeyi olarak üç gruba ayrılmış ve her düzeyden birer okul seçilmiştir. Araştırmada, dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin, okulların başarı düzeyine göre arttığı ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin ise, her üç başarı düzeyindeki okulda da düşük olduğu belirlenmiştir. “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği” puanlarına göre, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin öğretim süreci sonunda olumsuz yönde değiştiği; orta ve üst başarı düzeylerinde ise, öğretim süreci sonunda öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yapılan sınıflarda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde ise öğretmenler, programın öğelerinde düzeltilmesi gereken bazı noktalar olduğunu ve programı uygulamada bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, programı genel anlamda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çalışmada, öğretim programının program geliştirme ilkelerine göre gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: program değerlendirme, İngilizce dersi, ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, eklettik model.

Abstract

The aim of this study is to make an eclectic evaluation of the primary second grade English curriculum starting 2013-2014 academic year. Partially mixed sequential equal status design of mixed method research was used. Listening and speaking tests, Primary EFL Affective Objectives Scale, a teacher observation form, a teacher interview form and a curriculum evaluation form were used as data collection tools. The study group was identified through maximum variation sampling in Antalya, Alanya province. The primary schools were determined as high, medium and low levels based on their success in TEOG exam. One school from each group was selected for this study. Findings of the listening test revealed that the level of reaching objectives increased according to the success level of schools. However, findings of speaking test showed that the level of reaching objectives was low in three levels of schools. Primary EFL Affective Objectives Scale scores showed that affective characteristics of students in low level group changed negatively at the end of the year; while in medium and high groups there was not a significant difference in students' affective characteristics. Findings of observations revealed that behaviours of teachers showed both similarities and differences in three groups. In the interviews teachers indicated some deficiencies related to the curriculum and they had some difficulty in implementation process. Besides, they indicated the curriculum was suitable for the level of students. It was also concluded that the draft curriculum should be revised in some respects based on the principles of curriculum development.

Keywords: curriculum evaluation, English course, second grade primary school English curriculum, eclectic model.

Teşekkür

Doktora eğitimim süresince gerek ders dönemimde, gerekse bu araştırmanın yürütülmesinde akademik ve manevi anlamdaki katkılarıyla her zaman desteğini hissettiğim, öğrencisi olmaktan her zaman büyük gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecim boyunca tez izleme komitemde yer alan ve bu süreçte engin akademik tecrübesi ve her konudaki önerileriyle bu çalışmaya büyük destek sağlayan çok kıymetli hocam Prof. Dr. Hünkar KORMAZ'a çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında yanımda olan ve vermiş olduğu önerilerle çalışmama büyük katkıları olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a teşekkür ederim.

Tez savunmama katılarak verdikleri yapıcı eleştirilerle araştırmama büyük katkıları olan sayın hocalarım Doç. Dr. Gürcü ERDAMAR ve Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN'a teşekkür ederim.

Doktora sürecim boyunca beni yürekten destekleyen ve başım her sıkıştığında bana destek olan değerli arkadaşlarım Dr. Funda UYSAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Emine ŞENTÜRK'e, Öğr. Gör. Gülşah ÇELİK GARİP'e ve Öğr. Gör. Ali ÜNAL'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Bu zorlu süreçte beni destekleyen sevgili meslektaşlarım Dr. Ahmet ALTINDAĞ'a, Dr. Meltem YURTÇU'ya, Öğr. Gör. Sinem ARSLAN DÖNMEZ'e ve Öğr. Gör. Güler SİPER'e teşekkür ederim.

Araştırmama içtenlikle katılım gösteren tüm öğretmenlere ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi, doktora eğitimim süresince de her zaman bana destek olan ve başaracağıma inanan, varlıklarından güç aldığım sevgili annem Ayten ÖZKAN'a, babam İbrahim ÖZKAN'a ve kardeşim Egehan ÖZKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son teşekkürüm ise, bu zorlu süreçte bana her zaman sabır gösteren sevgili eşim Öğr. Gör. Serkan ELGÜN'e. Bu süreçte bana inandığın ve her zaman destek olduğun için çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Eğitim.....	9
Eğitim Programı.....	10
Öğretim Programı.....	13
Program Değerlendirme.....	14
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	27
Türkiye’de Yabancı Dil Dersi Öğretim Programları.....	33
Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi.....	36
Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi.....	41
İlgili Araştırmalar.....	50
Bölüm 3 Yöntem.....	67
Araştırma Deseni.....	67
Çalışma Grubu.....	68

Veri Toplama Süreci.....	71
Veri Toplama Araçları	72
Verilerin Analizi	81
Geçerlik ve Güvenirlik	85
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	88
Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
Duyuşsal Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	109
Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	122
Görüşmelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
Program Tasarısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	167
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	183
Sonuç ve Tartışma	183
Öneriler	193
Kaynaklar	197
EK-A: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme Becerisine Yönelik Hedefler	214
EK-B: Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi	215
EK-C: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Becerisi Hedefleri	217
EK-Ç: Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi	218
EK-D: Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği	220
EK-E: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu.....	222
EK-F: Öğretmen Görüşme Formu	224
EK-G: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Tasarısı Değerlendirme Formu	226
EK-Ğ: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı	228

EK-H: Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Uygulama İzni	229
EK-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	230
EK-İ: Etik Beyanı	231
EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	232
EK-K: Dissertation Originality Report	233
EK-L: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	234

Tablolar Dizini

Tablo 1 ADOÇEP Dinleme Becerisi Hedefleri	44
Tablo 2 ADOÇEP Konuşma Becerisi Hedefleri	46
Tablo 3 ADOÇEP Okuma Becerisi Hedefleri	48
Tablo 4 ADOÇEP yazma becerisi hedefleri.....	50
Tablo 5 Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	69
Tablo 6 Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Teknolojik Olanaklarına İlişkin Bilgiler	69
Tablo 7 Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Farklı Başarı Düzeyindeki Okullara Göre Dağılımı	70
Tablo 8 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri.....	71
Tablo 9 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testine Yönelik Kritik Hedefler.....	73
Tablo 10 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi Nihai Formunda Yer Alan Soru Numaraları ve Madde İstatistikleri	75
Tablo 11 Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testine Yönelik Kritik Hedefler.....	76
Tablo 12 Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Nihai Formunda Yer Alan Soru Numaraları ve Madde İstatistikleri	77
Tablo 13 Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlilik Değerleri	79
Tablo 14 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi Normallik Testleri	82
Tablo 15 Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Normallik Testleri	83
Tablo 16 Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Puanlarının Normallik Testleri.....	84
Tablo 17 Dinleme Becerisi Hedeflerine Ön Test ve Son Testte Ulaşılma Düzeyleri	88
Tablo 18 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri	90
Tablo 19 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı.....	94
Tablo 20 Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı	95
Tablo 21 Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Testinden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı	96

Tablo 22 <i>Konuşma Becerisi Hedeflerine Ön Test ve Son Testte Ulaşılma Düzeyleri</i>	98
Tablo 23 <i>Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri</i>	100
Tablo 24 <i>Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı</i>	106
Tablo 25 <i>Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı</i>	107
Tablo 26 <i>Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testinden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı</i>	108
Tablo 27 <i>Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler</i>	110
Tablo 28 <i>Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Ön test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı</i>	116
Tablo 29 <i>Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nin Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı</i>	117
Tablo 30 <i>Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutlarından Ön Test ve Son Testte Alınan Puanların Farkı</i>	118
Tablo 31 <i>Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı</i>	120
Tablo 32 <i>Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı</i>	120
Tablo 33 <i>Üst Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı</i>	123
Tablo 34 <i>Orta Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı</i>	127
Tablo 35 <i>Alt Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı</i>	131
Tablo 36 <i>Program Hakkındaki Bilgilendirilmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı</i>	145
Tablo 37 <i>Programdaki Hedeflere/Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı</i>	146
Tablo 38 <i>Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı</i> ...	149

Tablo 39 Programın İngilizce Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	152
Tablo 40 Programdaki Etkinlik ve Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	153
Tablo 41 Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	156
Tablo 42 Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	158
Tablo 43 Program Uygulanırken Yaşanan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	162
Tablo 44 Öğretmenlerin Program Hakkındaki Önerilerine İlişkin Frekans Dağılımı	164
Tablo 45 Öğretim Programıyla İlgili Genel Açıklamalara İlişkin Bulgular	168
Tablo 46 Öğretim Programının Hedefler Boyutuna İlişkin Bulgular	171
Tablo 47 Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular	173
Tablo 48 Öğretim Programının Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Bulgular	176
Tablo 49 Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular	179

Şekiller Dizini

Şekil 1. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in program değerlendirme yaklaşımları (2004).....	17
Şekil 2. EPI 2017 İngilizce yeterlilik endeksi Avrupa ülkeleri sıralaması.....	29
Şekil 3. EPI 2017 İngilizce yeterlilik endeksi dünya ülkeleri sıralaması.....	29
Şekil 4. Ülke ve bölge bazında 2016 TOEFL IBT puan ortalamaları.	31
Şekil 5. 2016-2017 II. dönem merkezi ortak sınav derslere göre başarı ortalamaları.	32

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ADOÇEP: Avrupa dilleri ortak çerçeve programı

AÖ: Alt başarı düzeyindeki okulda görev yapan öğretmen

EPI: English proficiency index (ingilizce yeterlilik endeksi)

OÖ: Orta başarı düzeyindeki okulda görev yapan öğretmen

Ss: Students (öğrenciler)

TOEFL IBT: Test of english as a foreign language

ÜÖ: Üst başarı düzeyindeki okulda görev yapan öğretmen

YAÇ: Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba

YDK: Yabancı dil kaygısı

YİT: Yabancı dil öğrenmeye ve ingilizce derslerine yönelik tutum

YKT: Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve konu ile ilgili temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak; ülkelerin ekonomik, sosyal ve teknolojik alanda birbirlerine yaklaşma, işbirliği içerisinde hareket etme ve dünyadaki eğilimlere uygun davranma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Dağlı, 2007). Sürekli değişen dünyadaki bilgilere ulaşmak için olanaklar geliştirilmiş ve bunun sonucunda da ülkeler arası ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkiler yaygınlaşmış ve gelişmiştir (Sayılan, 2007). Sözü geçen gelişmelerle birlikte, dünyanın herhangi bir yerindeki kişilerle iletişimin sağlanması için ortak bir dil ya da yabancı bir dil bilme gereksinimi ortaya çıkmıştır (Erişkon Cangil, 2004). Bilindiği gibi, askeri ve siyasi gücü elinde tutan ülkelerde konuşulan dil; uluslararası geçerliliğe sahip olan dil olmaktadır. Sanayi devriminin etkisiyle, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin siyasi, askeri ve ekonomik gücü eline geçirmesiyle birlikte, İngilizce, en yaygın kullanılan dil haline gelmiştir (Crystal, 2003). İngilizcenin bu denli önem kazanması, dünyada yaşanan gelişim sürecinin doğal bir sonucudur. Günümüzde küresel dil olarak kabul edilen İngilizce; bilimin, bilgisayarın, internetin, ticaretin ortak dilidir (Erişkon Cangil, 2004). Buradan yola çıkarak, her türlü yeniliğe ulaşmak için İngilizceyi öğrenmenin ve kullanmanın, gelişmekte olan ülkeler açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Günümüzde birçok ülke, kendi dilinin öğretilmesine verdiği önem kadar, İngilizcenin öğretilmesine de önem vermektedir (Bartu, 2002). Bu bağlamda, küreselleşmeyle birlikte, okullarda İngilizce öğretilmesine verilen önemin arttığı söylenebilir.

Küreselleşmenin getirdiği yeniliklerden etkilenen ülkelerden biri olan Türkiye'de de, son yıllarda İngilizce öğretimi alanında yenilikler yapılarak, yabancı dil öğretim politikaları güncellenmiştir. Öte yandan, Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyeliğine aday olması da; AB standartlarına uyum sağlamak amacıyla, İngilizce öğretiminde reformlar yapmasına neden olmuştur (Akşit, 2007; Kırkgöz, 2008). Ülkemizde yabancı dil eğitime yönelik ilgi ve geliştirilen İngilizce öğretim

programları göz önüne alındığında, İngilizceye olan yönelimin geçmişten bu yana giderek artmakta olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de ilk olarak 1997 yılında, ilköğretim okullarında zorunlu İngilizce dersi uygulamasına geçilmiş ve 4. sınıf düzeyinde haftada 2 saat İngilizce öğretimine başlama kararı alınmıştır. Bu programla birlikte, öğrencilerin 8 yıllık temel eğitimin bitiminde İngilizcede orta seviyeye ulaşmaları, ortaöğretim kurumlarını bitirdiklerinde ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmaları hedeflenmiştir (Tebliğler Dergisi, 1997; sayı 2481). 2006 yılında Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde bu İngilizce öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun şekilde güncellenerek öğrenci odaklı bir program benimsenmiş; haftalık İngilizce ders saati 3 saate çıkarılmıştır. Güncellenen bu programda İngilizce öğrenmenin, bireye ve ülkeye uzun vadede sağlayacağı yararları değinilmiştir. Buna göre İngilizce öğrenmek, bireylere farklı kariyer fırsatları sağlamak ve onları sosyal olarak geliştirmektedir. Yabancı dili etkili bir şekilde konuşabilen bireyler, uzun vadede ülkemizin ülkelerarası ekonomik yarışta gücünün artmasına, küresel iletişimimizin gelişmesine katkı sağlayabilir. Programda vurgulanan bir diğer önemli nokta ise, İngilizce öğretimine mümkün olduğu kadar erken yaşta başlanması gerektiğidir. Buna göre erken yaşta dil öğrenen bireyler; etkili iletişim becerisi kazanarak, kendi kültürlerini ve farklı kültürleri daha iyi anlayabilir. Erken yaşta dil öğrenen bireyler daha yaratıcı olur; genel okul performansları iyileşir ve problem çözme becerileri gelişir (MEB, 2006).

Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan birçok çalışmada, erken yaşın dil öğrenimini kolaylaştırdığı ve daha kalıcı hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2008; Bikçentayev, 2007; Cihan, 2001). Cihan (2001), erken yaşta dil öğretiminin, çocukların kişilik gelişimlerine önemli katkılar sağlayacağını belirtmiştir. Bikçentayev (2007), ise erken yaşta başlayacak dil öğretiminin, çocukların utangaçlıklarını ortadan kaldıracığını ve konuşma güçlüklerini gidereceğini savunmuştur. Aslan (2008) da, çocukların aktif ve yaşayarak öğrenmeye daha yatkın olduklarını bu yüzden de dili daha kolay öğrendiğini belirtmiştir. Öte yandan, MEB tarafından yayımlanan Eurydice 2012 Avrupa’da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler Raporu’na göre, Avrupa ülkelerinde de birinci yabancı dili zorunlu olarak öğrenme yaşı 6-9 yaş arasında başlamaktadır (MEB, 2012).

Türkiye’de de, erken yaşta dil öğretiminin önemi göz önünde bulundurularak, 1997 yılında 4. sınıf düzeyinde başlayan İngilizce öğretiminin, 2012 yılından itibaren

2. sınıf düzeyinde başlaması kararı alınmıştır. Bu doğrultuda yeni bir İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmış ve 2013 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan bu programda, 6-6,5 yaşındaki çocukların dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine yönelik uygulamalara ve konuşma-dinleme olmak üzere iki dil becerisine yer verilmektedir (MEB, 2013).

2013 yılında uygulamaya koyulan bu programda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında bazı güncellemeler yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul için güncellenen İngilizce dersi öğretim programlarının genel açıklamalar bölümünde, önceki programdan farklı olarak, programın temel felsefesine, genel hedeflerine ve değerler eğitimine yer verilmiştir. Bunların dışında programın ölçme ve değerlendirme felsefesi daha açık hale getirilmiştir. 2. sınıf özelindeki ünite/temalar aynı şekilde kalmış, her bir ünite/tema için belirlenen hedefler çoğunlukla aynı kalmıştır. Hedefler diğer programdan farklı olarak “Communicative Functions and Skills” yerine Language Skills and Learning Outcomes” başlığı altında toplanırken; “Suggested Lexis and Language Use” bölümünün adı “Functions & Useful Language” olarak değiştirilmiştir. Bir önceki programda “Suggested Texts and Activity Types” ve “Assessment” olarak ele alınan iki farklı bölüm birleştirilerek “Suggested Contexts, Tasks and Assignments” olarak programda yerini almıştır. Kısaca, programın genel açıklamalar bölümündeki açıklamalar haricinde, güncellenen ilkokul 2. sınıf programının ana yapısında önemli bir değişiklik yapılmadığı söylenebilir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalara bakıldığında, sürekli olarak yeni yabancı dil programlarının geliştirildiği ve sıklıkla program değişiklikleri yapıldığı görülmektedir (Yüksel, 2003). Yapılan bu program değişikliklerinin, program değerlendirme çalışmalarını da beraberinde getirdiği ve bu değerlendirme çalışmalarının programların etkili yürütülebilmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir. Ornstein ve Hunkins’in (2004) de belirttiği gibi program değerlendirme, programın uygulamadan önceki ve sonraki etkililiğini, zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koymaya, programın başarısını ya da başarısızlığını önceki programlarla kıyaslamaya imkân veren bir süreçtir. Kurt ve Erdoğan (2015) da, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarını incelemiş ve bu çalışmaların, yetersiz sayıda ve genellikle öğretmen-öğrenci görüşlerine dayalı olması sebebiyle, uygulanan programı detaylı bir şekilde inceleme konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. 2013 yılında uygulamaya koyulan 2. sınıf İngilizce öğretim programına

yönelik olarak yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde de, çalışmaların çoğunda öğretim programının sadece öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği görülmektedir (Alkan & Arslan, 2014; Bayraktar, 2014; Çiftçi Cinkavuk, 2017; Ekuş & Babayiğit, 2013; Merter, Şekerci & Bozkurt, 2014; Yıldırım & Tanrıseven, 2015). Ayrıca alanyazında 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını herhangi bir program değerlendirme modelini temel alarak değerlendiren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kandemir, 2016; Özüdoğru, 2016). Oysaki değerlendirme çalışmaları yapılırken, farklı program değerlendirme modelleri temel alınarak, öğretmen ve öğrenci görüşleri yanında; öğrencilerin programda yer alan hedeflere ne ölçüde ulaştıklarının ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin programdan nasıl etkilendiğinin ortaya koyulması, sınıf ortamındaki öğretmen davranışlarının gözlemlenmesi ve program tasarımının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi; programla ilgili çok yönlü bir değerlendirme yapılmasına imkân verebilir. Bu durum, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, bütüncül bir bakış açısıyla, eklettik bir program değerlendirme modeli temel alınarak değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı, programla ilgili öğretmen görüşleri, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi, öğrenme-öğretme ortamındaki öğretmen davranışları ve program tasarımının program geliştirme ilkelerine uygunluğu konularında derinlemesine bir değerlendirme yapmaktır.

Ülkemizde 2. sınıf İngilizce öğretim programı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. Bu program, ülkemizde 2. sınıflarda uygulanan ilk İngilizce programı olma özelliği ile önem taşımaktadır. Bu programla birlikte, 1997-1998 eğitim öğretim yılında 4. sınıf düzeyinde başlayan İngilizce öğretimi, daha erken yaşlara çekilmiştir. Türkiye’de erken yaşta yabancı dil öğretimi alanında yapılan değişikliklerden yola çıkılarak, erken yaşta yabancı dil eğitiminin ülkemiz için yeni bir alan olduğu söylenebilir. Şevik’in (2008) belirttiği gibi, yeni olan bu alandaki eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu eksikliklerin ve gereksinimlerin ortaya koyulması, öğretim

programlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesiyle mümkün olabilir. Ülkemizde erken yaşta dil eğitimi konusunda yapılan birçok çalışma ve düzenleme olmasına rağmen; bu programların istenen başarıyı sağlayamadığı görülmektedir (Haznedar, 2010; Işık, 2008). Yabancı dil programlarının istenen başarıyı elde edememesinin nedenlerinden biri de, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarındaki eksiklikler olabilir (Er, 2006). Yapılan alanyazın taramasında, özellikle 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik farklı değerlendirme çalışmaları olduğu; fakat bu çalışmalarda programın genellikle öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği görülmüştür (Bayraktar, 2014; Çiftçi Cinkavuk, 2017; Demir & Duruhan, 2015; Erarslan, 2016; Süer, 2014; Yaşar, 2015). Oysaki programla ilgili doğru bir değerlendirme yapabilmek için öğretmen görüşleri kadar, programın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini nasıl ve ne kadar etkilediği, programın nasıl uygulandığı ve program tasarısının program geliştirme ilkelerine ne ölçüde uygun olduğu da büyük önem taşımaktadır. Alanyazındaki bu eksikliklerden yola çıkılarak, bu program değerlendirme çalışmasından elde edilecek sonuçlar, uygulanan İngilizce öğretim programıyla, ulaşılmak istenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Öte yandan bu çalışmanın, konu alanı açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın konu alanı kapsamında, ilkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin derinlemesine bir değerlendirme çalışması olmasından dolayı, sonraki program değerlendirme çalışmalarına örnek olması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma; Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ve katılımcı odaklı program değerlendirme modellerinin ilkelerinden oluşan eklektik bir program değerlendirme modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş olması bakımından, bu model kullanılarak yapılacak diğer çalışmalara kaynak oluşturabilir.

Çalışmanın, ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak; öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına, programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda fikir vereceği düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak yapılacak düzenlemelerle, erken yaş dil öğrenenlerinin daha iyi bir İngilizce eğitim almasına katkı sağlanması beklenmektedir.

Çalışma kapsamında yapılan gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler; programın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkında yetkili kişilere bilgi

vermesi; bu sorunların giderilmesi için öneriler sunması ve gelecekte yapılacak olan program geliştirme çalışmaları için araştırmacılara veri sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemi, İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedeflere ulaşılma düzeyi, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi, öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışları, programla ilgili öğretmen görüşleri ve program tasarısının program geliştirme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler. 1. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme becerisi hedeflerine;

1.1. ulaşılma düzeyi nedir?

1.2. ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi hedeflerine;

2.1. ulaşılma düzeyi nedir?

2.2. ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik duyuşsal özellikleri nelerdir?

3.1. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin alt boyutlarından öğretim süreci başında aldıkları

puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.2. Duyuşsal özellikler açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışları nasıldır?

5. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi için hazırlanan öğretim programı tasarısı, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış mıdır?

Sayıtlar

1. İngilizce öğretmenlerinin, programa ilişkin gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma dinleme becerisi düzey belirleme testi, konuşma becerisi düzey belirleme testi, "Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği", öğretmen gözlem formu, görüşme formu ve program tasarısı değerlendirme formundan elde edilen bulgularla sınırlı tutulmuştur.

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesine bağlı 2013 yılı TEOG sınavı başarı puanlarına göre belirlenen bir alt, bir orta ve bir üst başarı düzeyinde öğrenim gören ilkokul öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesine bağlı 2013 TEOG sınavı başarı puanlarına göre belirlenen beş alt, beş orta ve beş üst başarı düzeyindeki ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.

Bu araştırma, 2013 yılında uygulamaya konan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmıştır. 2017-2018 öğretim yılı itibariyle güncellenen öğretim programındaki değişiklikler, bu çalışmada yer almamaktadır.

Tanımlar

Hedeflere Ulaşılma Düzeyi: İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki hedeflerin öğrencilerin %75'i tarafından kazanılabilir nitelikte olması (Baykul, 2010; Özçelik, 1981).

Eklektik Program Değerlendirme Modeli: Tyler'ın hedefe dayalı değerlendirme modeli, Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ve katılımcı odaklı program değerlendirme modellerinin ilkelerinden bir araya getirilerek oluşturulan program değerlendirme modelidir.

Üst, Orta ve Alt Başarı Düzeyindeki Okullar: Antalya ili Alanya merkez ilçesinde yer alan 50 ilkokuldan 2013 yılı TEOG sınavı başarı puanlarına göre aritmetik ortalamanın +1 standart sapma üstünde kalan okullar "üst başarı düzeyindeki", +1 ve -1 standart sapma arasında kalan okullar "orta başarı düzeyindeki" ve ortalamanın -1 standart sapma altında kalan okullar ise "alt başarı düzeyindeki" okullar olarak belirlenmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın kuramsal temelleri belirlenirken, araştırmanın amacı ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, ilk olarak eğitim ve eğitim programı kavramları açıklanmış; ardından eğitim programının öğelerine değinilmiştir. Eğitim programının ardından, öğretim programı kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, program değerlendirmenin farklı araştırmacılara göre tanımı ve içeriğine yer verilmiş; program değerlendirme yaklaşımları ele alınmış ve bu bağlamda program değerlendirme modelleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmanın konusu olan 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla benzer veya farklı yönlerini ortaya koymak adına, Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve günümüze kadar birinci kademedeki uygulanmış 1997, 2006 ve 2013 İngilizce öğretim programları incelenmiştir. 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilerden yola çıkılarak, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisine ve hedeflerine yer verilmiştir. Son olarak da, erken yaşta dil öğretimi ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu konudaki tartışmalara değinilmiştir.

Eğitim

Fidan (2012), eğitimi, en genel anlamıyla “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak tanımlar. İnsanların eğitimle, bir farklılaşma sürecine girerek farklı bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler kazandığını vurgular (s.4). Fidan’a (2012) göre eğitim, bir çeşit kültürleme sürecidir. Kültürleme ile toplum, bireyleri kendi kültürünün beklentilerine göre şekillendirir. Bu nedenle eğitim, bir kasıtlı kültürleme sürecidir. Kültürleme informal ve formal olarak gerçekleşebilir. Benzer şekilde Ertürk (1998), eğitimi, kasıtlı kültürleme süreci olarak tanımlamıştır. Dewey (1997) ise, “eğitim”i; “insanoğlunun dünyayı incelemekte ve anlamlara ve değerlere ait giderek artan bir bilgi elde etmede –ki bunlardan elde ettiği sonuçlar eleştirel araştırma ve zekice yaşama için gerekli verileri oluşturmaktadır- kullandığı bilimsel bir yöntem” olarak ifade etmektedir (s.10).

Bu tanımlardan yola çıkılarak, eğitim; bireyin, toplumun beklediği davranışları bilimsel yöntemlerle ya da kendiliğinden kazandığı bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eğitim Programı

Eğitim programına ilişkin alanyazında farklı tanımlar yer almaktadır. Varış (1976), eğitim programını, bir eğitim kurumunda milli eğitimin ve eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sağlanan tüm faaliyetler olarak ifade etmiştir.

Saylor, Alexander ve Lewis'e (1981) göre ise eğitim programı, kişilerin eğitilmesi amacıyla onlara öğrenme yaşantıları sağlama planıdır.

Öte yandan Kelly (2009), eğitim programının farklı kişilere göre farklı anlamlara gelebileceğini savunur. Öğretimin içeriği ve odaklanacağı temel prensiplere göre, eğitim programının tanımı da farklılık gösterir. Eğitim programı sadece öğretilecek içeriği ve bunların nasıl öğretileceğini kapsayan dar bir alan olarak ele alınamaz. Bir eğitim programı, bunların yanında, okulun eğitsel ve ahlaki değerlerini de göz önünde bulunduran çok daha geniş kapsamlı bir olgudur.

Posner (1995) ise, beş farklı eğitim programından bahseder. Bunlardan ilki resmi eğitim programıdır. Yazılı program olarak da adlandırılan resmi eğitim programı; program kılavuzu, ders planları, tablolar ve hedef listelerini içerir. Bu program, öğretmenlere ders planları ve ğrenci değerlendirmesi konusunda yol göstericidir. İşlevsel eğitim programı olan ikinci program çeşidi ğretmen tarafından aktarılan bilgiyi, öğrencileri ve öğrenme ürünlerini kapsar. rtk eğitim programı ise, resmi programda yer almayan, tasarlanmamış, açık ve yazılı olmayan normları ve değerleri içerir. Dördüncü program, ğretisiz eğitim programıdır. Bu programda resmi program yoluyla ğretilmeyecek konular ve bu konuların ğretilmeme sebepleri yer alır. Destekleyici eğitim programı ise okulda ders içinde öğretilmesi gereken konular dışında, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre düzenlenen eğitim programıdır.

Öte yandan, Taba'ya (1962) göre eğitim programı; genel ve özel hedefler, içerik seçimi ve organizasyonu, öğrenme-öğretme uygulamaları ve çıktıların değerlendirilmesi ögelerinden oluşur.

Benzer şekilde, Sönmez'e (2010) göre eğitim programı; hedef ve davranışların belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumları ve sınama durumları olmak üzere dört ögeden oluşur.

Uşun (2016), eğitim programını “bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile yapılacağını (eğitim durumları) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlence)” olarak tanımlamıştır (s.2). Ertürk’e (1998) göre “belli öğrencileri, belirlenen süre içerisinde yetiştirmek amacıyla yürütülen eğitim durumlarının tümü” yetişek yani eğitim programı olarak ifade edilir (s.14).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak, eğitim programının tanımının farklı araştırmacılara göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Fakat programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri doğrudan ya da dolaylı olarak, birçok araştırmacının eğitim programı tanımında yer almaktadır. Bu bağlamda, eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerine ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Hedefler. Hedef, bireyin kazanması istenen bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum gibi istedik özelliktir (Sönmez, 2010). Öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından, eğitimde hedeflerin önemi büyüktür (Demirel, 2012). Bu açıklamaya paralel olarak, Senemoğlu (2011) da, hedeflerin, öğretilmek istenen davranışların belirlenmesinde ve bu davranışların kazanılıp kazanılmadığının test edilmesinde önemli bir rehber olduğunu ifade etmektedir.

Tyler’a (1949) göre de hedefler, program geliştirme sürecinde materyal seçimi, içeriğin oluşturulması, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve sınavların hazırlanması aşamalarında ölçüt olarak kullanılacak çok önemli bir parçasıdır. Hedef belirleme sürecinde bireyin ve konu alanının ihtiyaçları göz önünde bulundurulur ve hedefler bu doğrultuda belirlenir.

Ornstein ve Hunkins (2004) de hedeflerin programın uygulanma aşamasından, istedik davranışların elde edilmesi aşamasına kadar her alanda çok önemli etkileri olduğu için; hedef belirleme sürecine çok dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, hedeflerin birçok araştırmacı tarafından; “*Uzak Hedefler*”, “*Genel Hedefler*” ve “*Özel Hedefler*” şeklinde üçe ayrıldığı görülür (Demirel, 2012; Olive, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004; Tyler, 1949). *Uzak hedefler*; ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olan hedeflerdir. *Genel hedefler*;

uzak hedeflerin yanında okulun hedeflerini de içerir. *Özel hedefler* ise, öğrenciye kazandırılması istenen özellikler ve bir disiplin ya da çalışma alanına ait olan hedeflerdir (Demirel, 2012).

İçerik. İçerik, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretilecek konuların belirtildiği eğitim programı ögesidir (Demirel, 2012; Sönmez, 2010). Varış (1976) içeriğin belirlenmesi aşamasında; toplumsal ve bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, muhtevanın bilgi yapısında kapladığı yerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Sönmez (2010), içeriğin hedef davranışlarla, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyiyle, temele alınan felsefeye göre ve çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyi kapsar şekilde, öğrencinin içinde yaşadığı koşullara ve kültürel değerlere uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lunenburg (2011), hedeflerin içerikle ilişkilendirilmesi gerektiğine vurgu yaparak; içeriğin, hedef davranışları kazandırmak için öğretilmesi gereken konular olduğunu belirtir. Benzer şekilde Posner (1995), hedefler ve program içeriği arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, içeriği program hedeflerinin bir boyutu olarak ele almıştır.

Yukarıdaki tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak, içeriğin hedeflerden ayrı düşünülmemeyeceği ve belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulması gerektiği sonucuna varılabilir.

Eğitim durumları (öğrenme yaşantıları). Bir eğitim programında hedefleri bir yol haritası gibi düşündüğümüzde, içeriği “ne öğretmeliyiz?” sorusunun cevabı olarak ve öğrenme yaşantılarını da “nasıl öğretmeliyiz?” sorusuna cevap olarak ele alabiliriz (Lunenburg, 2011). Tyler (1949), hedeflerin, çevreyle olan aktif iletişim sonucunda öğrenileceğini ileri sürerek, öğrenme yaşantıları kavramını “*öğrencinin çevresiyle olan etkileşimi*” şeklinde açıklamıştır. Bilen (2006), “eğitim durumlarını, belirlenmiş bir zaman dilimi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış koşullar” olarak tanımlar. Bununla birlikte, hedefler doğrultusunda oluşturulmuş içerik, araç gereç ve kaynaklar, kullanılan yöntemler de eğitim durumlarının birer ögesidir (s.14). Ayrıca, Bilen (2006) pekiştireçler, dönütler, ipuçları, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen ve öğrencilerin sağlık durumlarının da öğrenme yaşantılarının içinde yer aldığını ifade etmiştir. Tyler (1949) ise, öğrenme yaşantılarının birçok hedefi

gerçekleştirmeye yönelik ve öğrencilerin seviyesine uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Özetle, programın eğitim durumları ögesinin içerisinde, eğitim için önemli olan birçok kavramın yer aldığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda eğitim durumları, programın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Sınama durumları (öğretimin değerlendirilmesi). Öğretim sürecinin son ögesi, öğretimin değerlendirilmesidir. Öğretimin değerlendirilmesi, önceden belirlenen hedeflere, planlanan öğretim yaşantıları çerçevesinde, ne derecede ulaşıldığının test edilmesidir (Tyler, 1949).

Sönmez (2010) sınama durumlarını; öğrenme yaşantıları sonucunda hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama, gerçekleştiyse ne kadar gerçekleştiğini, gerçekleşmediyse nedenlerini belirleme etkinliği olarak açıklamıştır. Erden'e (1998) tim programının son ögesi olan sınama durumları; öğretmenlere, uygulanan sürecin işlevselliği hakkında, öğrencilere ise önceden belirlenen davranışları edinme derecesi hakkında geri bildirim sağladığı için programda önemli bir yere sahiptir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yapılmasının en önemli amaçları öğrencilerin tanınması, öğrenmelerin izlenmesi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesidir (Ertürk, 1998; Özçelik, 2009).

Özetle, eğitim programının bütün ögeleri birbiriyle etkileşim halinde olduğu için; birinde meydana gelen aksaklık, diğerlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Benzer şekilde, bir ögenin işlevsel bir şekilde işe koşulması da diğer ögeleri olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim programı hakkında bir yargıya varılacağı zaman, ögeler arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, eğitim programının ögeleri arasındaki ilişkilerin en net gözlemlenebileceği yer olan öğretim programını; detaylı bir şekilde incelemek gerekmektedir.

Öğretim Programı

Alanyazında öğretim programıyla ilgili yapılan tanımlamalar, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının çoğu yerde birbirinin yerine kullanıldığını göstermektedir (Bayraktar, 2014; Demirel, 2012). Hâlbuki öğretim programı, eğitim programı ile ilişkili kavramlardan biridir. Öğretim programını tek bir dersle

sınırlandırabilirken, eğitim programının eğitim öğretimle ilgili tüm faaliyetleri kapsadığını söyleyebiliriz.

Bazı eğitim bilimciler, eğitim programı ve öğretim programının farkını, yapmış oldukları tanımlamalarla açıkça ifade etmişlerdir. Varış (1976), öğretim programının “eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” olduğunu ifade etmiştir (s.18). Özçelik (2009) ise öğretim programını “bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” olarak tanımlamıştır (s.231). Demirel (2012) de öğretim programının “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olduğunu belirtmiştir (s.6).

Öğretim programı ile ilgili yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak, öğretim programının eğitim programının içinde yer alan ve eğitim programlarının detaylandırıldığı bir öğretim planı olduğu söylenebilir. Bu çalışma da, sadece 2. sınıflar için hazırlanan İngilizce programını değerlendirmeyi amaçladığı için, bir öğretim programı değerlendirme çalışmasıdır.

Program Değerlendirme

Hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları göz önünde bulundurularak geliştirilen bir programın uygulamada ne derecede etkili olduğu, yapılacak program değerlendirme çalışmalarıyla ortaya koyulabilir. Marsh ve Willis (2007), program değerlendirme çalışmalarının farklı amaçlara hizmet ettiğini ve program değerlendirme sürecine başlamadan önce üç önemli soruya cevap verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sorular;

- Neden değerlendirme yapacağız?
- Neyi değerlendireceğiz?
- Değerlendirme yapılırken neyi temel almalıyız? şeklinde sıralanmaktadır.

Erden (1998) ise program değerlendirmeyi, eğitim programının etkililiği hakkında karar verebilmek için gözlem ve farklı ölçme araçları yoluyla veri toplama,

verileri programın etkililiğini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama süreci olarak açıklamaktadır.

Ornstein ve Hunkins (2004) değerlendirmeyi; bir programda ya da belirli bir ders kitabında değiştirilecek, kabul edilecek, ya da çıkarılacak bir bölüm olup olmadığına karar vermek için yürütülen bir bilgi toplama süreci olarak ifade etmektedir.

Öte yandan Turgut ve Baykul (2010), program değerlendirmeyi okulun kazandırmayı hedeflediği davranışlar yönünden ele almıştır. Program; okulun hedeflerini, öğretim ilkelerini, öğretme ve alt öğrenme alanlarını, davranışları, ölçme ve değerlendirme esas ve araçlarını, etkinlik ve günlük plan örneklerini düzenlemelidir. Program değerlendirme de, bu düzenlenmenin kazandırılmak istenen davranışlar yönünden ne kadar geçerli olduğunun test edilmesidir.

Sönmez'e (2010) göre de; bilim, toplum, ekonomik ve sosyal yaşantı ve eğitilecek bireylerin biyolojik ve kültürel olarak sürekli bir değişim içerisinde olması, uygulanacak programın da sürekli değerlendirilmesini gerektirmektedir. Program değerlendirme, programın gözden geçirilip düzenlenmesini ve geliştirilmesini içeren, tek bir kişinin üstesinden gelemeyeceği zorlu bir süreçtir. Bu süreçte; yetişek geliştirme ve değerlendirme uzmanı, eğitim felsefecisi, ölçme ve değerlendirme uzmanı, psikolog, sosyolog, ekonomist, eğitim yönetimi uzmanı, konu alanı uzmanları, dersi okutacak öğretmenler, müfettişler bulunmalı ve program değerlendirme çalışmaları, sürekli bir plan içerisinde yürütülmelidir.

Posner (1995) ise, program değerlendirmeye farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Programın tek bir tanımı yoktur. Birbirinden farklı birçok program tanımı ve içeriği olduğu için, program değerlendirme kavramının da bu tanımlara göre farklılık gösterdiğine inanır. Programı, ders planlarının ve içeriklerin belirtildiği bir belge olarak tanımlarsak, program değerlendirmenin de o belgenin içeriğini sorgulaması gerekir. Öte yandan, programı, öğrencilerin kazanması gereken deneyimler olarak tanımlarsak, program değerlendirme de öğrencilere sağlanacak bu öğrenme yaşantılarının değerini anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmelidir. Diğer yandan, programı hedef davranışlar yönünden ele alırsak, program değerlendirme eğitim sürecinin çıktılarına odaklı olarak, hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığına bakılarak yapılmalıdır.

Programın başarıya ulaşması için, programdaki aksaklıkların ve bu aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi ve gerekli düzenlenmelerin yapılması gerekir. Bu bağlamda, program değerlendirmede izlenmesi gereken üç adım vardır: 1) veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme (Demirel, 2012).

Özetle, alanyazında program değerlendirmenin ne olduğu ve bir programın nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Özdemir'e (2009) göre, bir programın nasıl değerlendirileceği program geliştirilirken hangi yaklaşımın temel alındığına bakılarak belirlenebilir. Bu bakış açısından yola çıkıldığında; programın etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi için, farklı program değerlendirme yaklaşımları göz önünde bulundurulmalı; söz konusu programı değerlendirmek için uygun yaklaşımlar benimsenmeye çalışılmalıdır.

Bu çalışmada alanyazında en yaygın olarak yer alan program değerlendirme yaklaşımları ve program değerlendirme modelleri yer almaktadır. Program değerlendirme yaklaşımları ve modelleriyle ilgili yapılan alanyazın taraması program değerlendirme yaklaşımları ve modelleriyle ilgili bir anlam kargaşası olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, bazı kaynaklarda yaklaşım olarak değerlendirilen alt başlıkların, farklı kaynaklarda model olarak ele alındığı ya da tam tersi olarak bazı kaynaklarda model olarak yer alan alt başlıkların, bazılarının da yaklaşım olarak ele alındığı görülmüştür. Bu yüzden bu çalışmada alanın en temel kaynaklarında yer alan sınıflandırmalar göz önünde bulundurulmuştur (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Ornstein & Hunkins, 2004).

Program değerlendirme yaklaşımları. Posner (1995), program geliştirme yaklaşımının, program değerlendirme yaklaşımında kullanılacak sorulara temel oluşturduğunu belirtmiş ve değerlendirme sürecinde sorulması gereken değerlendirme soruları üzerinde durmuştur. Aynı zamanda, bu sorulara ilişkin beş farklı yaklaşımdan bahsetmiştir. Bunlar: geleneksel, deneysel/yaşantısal, davranışçı, disiplinler yapısı ve yapılandırmacı yaklaşımlardır. Program değerlendirme sorularının;

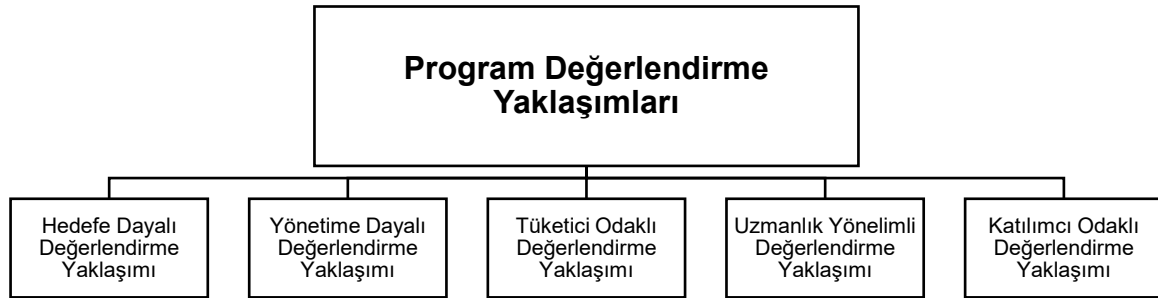
- geleneksel yaklaşımda bilgi ve temel becerileri yoklayıcı,
- deneysel/yaşantısal yaklaşımda programın öğrenci üzerindeki kısa ve uzun vadedeki etkilerini belirleyen,

- davranışçı yaklaşımda öğrencilerin performansını inceleyen,
- disiplinler yapısı yaklaşımında disiplinin içeriğindeki bilgi ile öğrencinin sahip olduğu bilgiyi karşılaştıran,
- yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrencilerin neyi, nasıl anladığını ortaya koyan nitelikte olması gerektiği vurgulanır.

Öte yandan Lee Cronbach program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel/deneysel ve hümanistik olarak ikiye ayırmıştır. Bilimsellik ve deneyselliği savunanlar, nesnel deneyleri göz önünde bulundururken; hümanistik yaklaşımın savunucuları, bu deneylerin yanlış sonuçlar verebileceğine inanırlar (Ornstein & Hunkins, 2004).

Ertürk (1998), “yetişek” olarak adlandırdığı programın değerlendirilmesinde, altı farklı yaklaşım öne sürmüştür. Bu yaklaşımlar; 1) yetişek tasarısına bakarak, 2) ortama bakarak, 3) başarıya bakarak, 4) erişişe bakarak, 5) öğrenmeye bakarak, 6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını beş farklı başlık altında toplamıştır.



Şekil 1. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen’in program değerlendirme yaklaşımları (2004).

Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımı, hedeflerin kararlaştırılması ve değerlendirme yoluyla o hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi süreçlerine odaklanır. Bu yaklaşımın güçlü yönleri; kolayca anlaşılabilir ve uygulanabilir olması, program yöneticilerine ihtiyaç duydukları bilgileri sağlaması ve çıktıları netleştirmesidir. Bazı sınırlılıkları ise; değerlendirmenin yapıldığı ortamı reddetmesi, hedeflerin içermediği diğer önemli çıktıları yok sayması ve performans düzeyleri ile

hedefler arasındaki tutarsızlıkları ortaya koyacak ölçütlerinin olmamasıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

Yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımında amaç, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişileri girdiler, süreç ve çıktılar hakkında bilgilendirmektir. Bu yaklaşımda karar vericilerin ilgileri, değerlendirmede kullanılacak bilgiler ve değerlendirme sürecinin etkililiğinin sağlanması için belirlenen standartlar önemlidir. Programı değerlendiren kişiler, karar vericilerle birlikte çalışır ve belirlenmiş standartlara dayalı olarak, her bir kararın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili bilgi toplar. Programın değerlendirilmesinde farklı karar vericiler vardır ve buna bağlı olarak alınması gereken farklı kararlar vardır. Bu yüzden değerlendirme sonuçlarının kimler tarafından, ne amaçla ve nasıl kullanılacağı ortaya konur. Program değerlendirmede girdi, süreç ve çıktıların her birine ilişkin kararlar alınır. Bu yaklaşımın zayıf yönü ise; daima üst düzey yöneticilerin fikirleri dikkate alınıyor gibi görünebilecek olmasıdır. Gerekli özen gösterilmediğinde bu durum, değerlendirme sürecinin demokratik olmamasına neden olabilir. Öte yandan, öncelikler dikkatli bir şekilde planlanıp takip edilmezse, bu yaklaşımla değerlendirme karmaşık ve maliyetli hale gelebilir (Fitzpatrick vd., 2004).

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımında amaç, tüketicilere eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında bilgi sağlamaktır. Böylece, tüketicilerin eğitsel ürünler ve hizmetler ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanır. Bu değerlendirme yaklaşımı, programı bir eğitsel ürün olarak; öğrencileri ve aileleri de tüketici olarak görür ve değerlendirme, kontrol listeleri ile yürütülür. Bu yaklaşım, ürünlerin ve programların değerlendirilmesinde kullanılacak standartların geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Öte yandan, değerlendirme sürecinin maliyeti ve harcanan zaman, bu yaklaşımın sınırlılıklarındandır (Fitzpatrick vd., 2004).

Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı; bir kuruluş, program, ürün ya da faaliyete ilişkin karara varmaya yönelik profesyonel uzman görüşlerine dayalıdır. Bu yaklaşım, sürekli kendi kendini değerlendirme ile kurumsal ilerlemeyi teşvik eder. Geniş kullanım alanına sahip olması ve kolay uygulanabilir olması, bu yaklaşımın güçlü yönleridir. Zayıf yönleri ise, uzman görüşlerinin önyargıları yansıtabilmesi ve uzmanlar arasındaki görüş farklılıklarının güvenilirliği düşürmesidir (Fitzpatrick vd., 2004).

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının çıkış noktası katılımcılardır ve odak noktası, değerlendirmenin sonunda katılımcılara sağlayacağı faydalardır. Bu değerlendirme yaklaşımının eğitim alanında yaygınlaşmasını sağlayan ilk uzman Stake'dir. Stake'e göre katılım, değerlendirmenin vazgeçilmez bir faydasıdır. Tümevarım yöntemini kullanmak, çeşitli verilerden yararlanmak, standart bir plana bağlı kalmamak ve çoklu gerçekliği kaydetmek, bu yaklaşımın dört önemli özelliğidir. Yaklaşımın en güçlü yönlerinden biri, değerlendirmenin dışında bırakılan paydaşların da sürece dâhil edilmesidir. Hem nitel hem nicel veri toplama araçlarının kullanılması ve bu tekniklerin esnekliği de güçlü yönleri arasındadır. Öte yandan yaklaşımın zayıf yönleri; öznel, maliyetli ve çok zaman alıcı olmasıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

Alanyazın incelendiğinde; bu yaklaşımların dışında postmodern değerlendirme yaklaşımı, geleneksel değerlendirme yaklaşımı, hümanist değerlendirme yaklaşımı ve akademik değerlendirme yaklaşımı gibi farklı yaklaşımların da yer aldığı görülmektedir (Uşun, 2016). Program değerlendirme yaklaşımlarındaki bu çeşitliliğin, değerlendirilecek olan programların içeriklerindeki ve yapılarındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Doğru bir değerlendirme yapabilmek için, tek bir yaklaşımın her durumda uygulanabilir olamayacağı göz önünde bulundurularak, bütün yaklaşımların güçlü yönlerinden faydalanan *eklektik* bir yaklaşım gerekebilir. *Eklektik yaklaşım*, yapılması planlanan değerlendirmenin amacı doğrultusunda farklı değerlendirme yaklaşımlarının sentezlenerek kullanılmasıdır (Fitzpatrick vd., 2004).

Sonuç olarak farklı değerlendirme yaklaşımlarının kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri olduğundan, değerlendirme sürecinde tek bir yaklaşımı benimsemenin ve ona bağlı kalmanın yanıltıcı olacağı söylenebilir.

Program değerlendirme modelleri. Program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin olarak yukarıda belirtilen farklı sınıflamaların yanı sıra, program değerlendirme sürecinde kullanılmakta olan farklı değerlendirme modelleri de vardır. Bu modellerden alanyazında en çok rastlanana aşağıda yer verilmiştir.

Provus'un farklar yaklaşımı modeli. Sistem yönetimi teorisi ile değerlendirmeyi bir araya getiren "Provus'un Farklar Yaklaşımı" modeli, dört farklı bileşenden oluşur. Bu bileşenler;

- Program standartlarını belirleme,
- Program performansını belirleme,
- Performansı standartlarla karşılaştırma,
- Performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemedir.

Bu bileşenler, “Provus’un Farklar Yaklaşımı” modelindeki beş değerlendirme aşamasının temelini oluşturur (Ornstein & Hunkins, 2004). Her değerlendirme aşaması, bu adımlar uygulanarak sonuçlandırılır. Bu aşamalardan ilki tasarım aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle programın girdileri, süreç ve çıktıları belirlenir; program buna göre tasarlanır. Daha sonra da, önceden belirlenen standartlarla program tasarımı karşılaştırılır. İkinci aşama olan oluşturma aşamasında; ilk aşamada belirlenen standartların programın imkânlarıyla, programın uygulanacağı ortamla, kullanılacak yöntemlerle, öğrenci becerileri ve öğreticilerin nitelikleriyle olan uyumu değerlendirilir. Üçüncü aşama süreç aşamasıdır ve bu aşamada öğretim süreciyle geçici olarak elde edilen çıktılar arasındaki ilişki değerlendirilir. Bu ikisi arasında bir uyumsuzluk görülürse, program yeniden gözden geçirilir ve sıkıntılar giderilmeye çalışılır. Ürün aşaması olan dördüncü aşamada, tüm programın etkileri hedefler açısından değerlendirilir ve nihai hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Provus son olarak uygulaması isteğe bağlı olan bir maliyet aşamasından da söz eder. Farklar Yaklaşımı Modeli'nin son aşaması olan maliyet aşamasında, programın maliyeti belirlenir ve benzer çıktıları hedefleyen programların maliyetleriyle karşılaştırılır (Provus, 1969).

Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli. Stake'in “İhtiyaca Cevap Verici” olarak adlandırdığı değerlendirme modeli, resmi iletişim yerine doğal iletişime dayanır. Bu değerlendirme modelinde; standartlaştırılmış bilgidен, sınav puanlarından ve hedeflerden çok programın tanımlanmasına çalışılır. İnsanların bir değerlendirme yaparken doğal olarak önem verdiği iki etkene odaklanılır. Bunlar sırasıyla, gözlem ve tepkidir. Eğitimsel değerlendirme, programı hedef alanlardan çok programın etkinliklerine, içeriğine yöneliyorsa, hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap veriyor ve farklı değer yargılarına sahip insanlar programın başarısı ve başarısızlığıyla ilgili bilgi veriyorsa, ihtiyaca cevap veren değerlendirme anlamına gelir. Araştırmacı bu yöntemi kullanarak programı özetler, özelliklerini sunar, müşteri ve personeli tanımlar, ana meseleleri ve sorunları belirler ve başarıları rapor eder.

Bu değerlendirmede değerlendirmeyi yapan kişinin; programın 6nceden belirlenen hedeflerinden, değerlerden, programı geliştiren kişilerden veya destekleyicilerden etkilenmeyip, programın uygulanma s6reciyle ilgilenmesi beklenir (Ornstein & Hunkins, 2004; Stake, 2011). Stake'in bu değerlendirme modeli, değerlendirme s6reciyle birlikte programın tasarım s6recine de odaklanır (Eviren, 2017).

Stake'in uygunluk-olasılık modeli. Stake'in "Uygunluk-Olasılık" modelinde girdiler, s6re ve çıktılar olmak 6zere 6 ana bilgi vardır. Bu değerlendirme modelinde amaçlanan girdilerin, s6recin ve çıktıların; elde edilen girdiler, s6re ve çıktılarla uyumlu olması beklenir. Girdiler; ıktıları etkileyebilecek 6ęrenci tutumları, 6nceki başarı puanları, zihinsel durum, disiplin ve katılımdan oluşur. S6reler de 6ęrencinin belli materyallerle, eğitime ayrılan zamanla, sınıf ortamıyla etkileşim akışını (6ęretmen-6ęrenci, 6ęrenci-6ęrenci, 6ęrenci ve kaynaklar) içeren b6l6md6r. ıktılar; başarı, tutum ve motor becerilerden oluşur. Başka bir deyişle çıktılar, yeni programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan 6r6nlerdir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Stufflebeam CIPP (evre, Girdi, S6re, 6r6n) değerlendirme modeli. Ornstein ve Hunkins'e (2004) g6re, program değerlendirme modellerinin belki de en 6nemlisi Daniel Stufflebeam tarafından ilk olarak 1966 yılında geliştirilen; "evre, Girdi, S6re ve 6r6n değerlendirme" modelidir. Bu model, değerlendirmeyi s6rekli devam eden bir s6re olarak ele alır. Bu değerlendirme t6r6, farklı disiplinlere ait personelleri, materyalleri, 6ęrencileri, programları ve projeleri değerlendirmek için kullanılabilir (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2000). Her değerlendirme çalışması, elde edilmesi gereken bilgiyi belirlemek, bu bilgiyi toplamak ve ilgili yerlere iletmek olmak 6zere 6 aşamadan oluşur. Bu aşamalar kullanılarak yapılan d6rt çeşit değerlendirme vardır. Bunlar; evre, girdi, s6re ve 6r6n değerlendirmesidir (Stufflebeam vd., 2000).

Çevrenin Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın çevresi değerlendirilerek karşılanmayan ihtiyaçlar, bu ihtiyaçların neden karşılanmadığı ve kaçırılan fırsatlar 6zerinde durulur. evre değerlendirmesi tam bir durum analizidir. evre değerlendirmesinin temel amacı, programın hedeflerine karar vermektir (Fitzpatrick vd., 2004; Ornstein & Hunkins, 2004; Stufflebeam vd., 2000).

Girdinin Değerlendirilmesi: Modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, bilgi sağlamak ve programın hedeflerini karşılamak için kaynakların nasıl kullanılacağına karar vermek amacıyla yapılır. Girdi değerlendirmesinin en önemli amacı, programın istenen faydayı sağlayabilecek düzeye getirilmesidir (Stufflebeam vd., 2000). Değerlendirmenin yapılandırılmasına ilişkin kararlar bu aşamada alınır (Fitzpatrick vd., 2004). Girdi değerlendirmesi, programın belirli yönlerini şu soruları sorarak değerlendirmeye çalışır;

- Hedefler açıkça belirtilmiş mi?
- Programın hedefleri okulun amaçlarıyla uyumlu mu?
- İçerik, programın hedefleriyle uyumlu mu?
- Öğretim yöntemleri uygun mu?
- Hedefleri karşılayabilecek farklı stratejiler var mı?
- Bu içerik ve yöntemlerle programın hedeflerine ulaşılabilir mi? (Ornstein & Hunkins, 2004).

Sürecin Değerlendirilmesi: Planlanan programla uygulamadaki programın tutarlı olup olmadığına karar vermek için kullanılır. Kısaca, uygulama süreçlerinin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme, üç stratejiden oluşur. Bu stratejilerden ilki, program tasarımındaki ve uygulama aşamasındaki problemleri tespit ve tahmin etmek, ikincisi karar organlarına bilgi sağlamak ve sonuncusu da ilerleyen süreci kayıt altına almaktır (Ornstein & Hunkins, 2004; Stufflebeam vd., 2000).

Ürünün Değerlendirilmesi: Ürün değerlendirmenin esas amacı programın başarısını ölçmek, yorumlamak ve programla ilgili bir yargıya varmaktır. Bu aşamada değerlendirmeyi yapan kişiler, hedeflenen çıktılara ulaşıp ulaşılmadığına karar vermek için bilgi toplarlar. "Hedeflere ne ölçüde ulaşıldı? Gereksinimler karşılandı mı? Programdan sonra alınması gereken kararlar nelerdir?" gibi sorulara cevap aranır. Ürün değerlendirmesi, araştırmacılara yeni program hakkında devam etme, programı iptal etme ya da yeniden düzenleme kararlarından birini almak için bilgi sağlar (Ornstein & Hunkins, 2004; Stufflebeam vd., 2000).

Alkin'in UCLA program değerlendirme modeli. 1969 yılında Mary Alkin tarafından geliştirilen bu model, Stufflebeam'in geliştirdiği CIPP (çevre, girdi, süreç, ürün) modeliyle benzerlik göstermektedir. Alkin'in modelinde değerlendirme, dört

aşamadan oluşur. İlk aşama olan programın tasarlanması aşamasında amaç, uygun programların gereksinimler doğrultusunda seçilmesidir. Bu değerlendirme basamağı, CIPP modelinin girdi aşamasına benzer. İkinci aşama, programın uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada programın hedef kitleye amaçlanan şekilde sunulup sunulmadığına karar vermek için bilgiler toplanır. Biçimlendirici değerlendirmenin yapıldığı üçüncü aşama, programın gelişimi aşamasıdır ve Stufflebeam'in sürecin değerlendirilmesine benzer. Son aşama, programın onaylanmasıdır. Bu aşamada programla ilgili toplam değerlendirme yapılır ve programın değerini ölçmeye yönelik bilgi sağlanır (Fitzpatrick vd., 2004).

Eisner'in eğitsel eleştiri modeli. Eisner tarafından geliştirilen "Eğitsel Eleştiri" modelinde, yeni bir program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçlarının incelenmesine ağırlık verilmektedir (Erden, 1998). Eisner'e göre program değerlendirme, güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzemektedir ve ilgili konuda geniş bilgi sahibi olan kişiler tarafından yapılmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2004). Bu modelin üç temel boyutu vardır. Birinci boyut olan betimsel boyutta, eğitimin niteliği tanımlanır. Yani, yeni program sonucunda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin okuldaki öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediği, programa gelen tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranır. İkinci aşama olan yorumlama aşamasında, uygulanan yeni program sonucunda ortaya çıkan durumlar değerlendirilerek bu olayların muhtemel sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Üçüncü ve son aşama olan değerlendirme boyutunda ise, ilk iki aşamadaki sonuçlara bakılarak programın değeri ile ilgili yargıya varılır (Erden, 1998). Kısaca betimleme, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinden oluşan bu değerlendirme modeli bir ölçüde öznel ve estetik yaklaşımlara dayandığı için, nesnel ve bilimsel dokümantasyonun geçerliğine inanan insanlar tarafından tartışmaya açık bir modeldir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Tyler'in program değerlendirme modeli. Program değerlendirmedeki ilk büyük adımı, Tyler 1930'lu yıllarda "Hedefe Dayalı Değerlendirme" modelini geliştirerek atmıştır. Tyler modelinde değerlendirme büyük ölçüde ürüne dayalı olarak yapılır ve ölçme, değerlendirme ve sınıflandırma öğrencilerin başarısını ölçmeye yöneliktir (Saylor vd., 1981). Modelin merkezinde eğitim hedefleri ve bu hedeflere ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi vardır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinde izlenmesi gereken adımlar şu şekildedir:

- Programın hedeflerini belirlemek,
- Hedefleri sınıflandırmak,
- Hedefleri davranış cinsinden ifade etmek,
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumları belirlemek,
- Ölçme araçlarını seçmek ve geliştirmek,
- Öğrencilerin başarıları ile ilgili veriler elde etmek,
- Davranış olarak ifade edilmiş hedeflerle verileri karşılaştırmaktır (Fitzpatrick vd., 2004).

Bu değerlendirme modelinde ulaşılması gereken hedefler program uygulanmaya başlamadan önce ve programın uygulanmasından sonra olmak üzere iki kez ölçülür ve sonuçlar arasındaki tutarlılığa bakılır. Program sonlandıktan belirli bir süre sonra, hedef davranışların kalıcılığı test edilir ve programın değerlendirilmesi tamamlanır (Saylor vd.,1981).

Metfessel Michael program değerlendirme modeli. Metfessel Michael program değerlendirme modeli Tyler'ın program değerlendirme modelinden esinlenerek geliştirilmiştir. Fakat bu modeli Tyler'ın değerlendirme modelinden ayıran özellik, farklı ölçme araçlarına daha fazla ağırlık vermesi ve sonuçların hedeflerle karşılaştırılması yerine önceden belirlenen standartlarla karşılaştırılmasıdır. Bu program değerlendirme modelinin aşamaları şunlardır:

- Program paydaşlarının sürece dâhil edilmesi
- Genel ve özel amaçlar arasında uyumun sağlanması
- Özel amaçların öğrencilere kazandırılabilir davranışlara dönüştürülmesi
- Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi
- Programın uygulanması esnasında kapsam geçerliği olan testleri, ölçekleri ve diğer ölçme araçlarını kullanarak sürekli gözlemlerin yapılması
- Uygun yöntemler kullanılarak verilerin çözümlenmesi
- Verilerin standartlar kullanılarak yorumlanması

- Bulgular doğrultusunda amaçların geliştirilmesi, gözden geçirilmesi ve gelecekteki uygulamalara dönük önerilerde bulunulması şeklindedir (Fitzpatrick vd., 2004).

Katılımcı odaklı değerlendirme modeli. “Katılımcı Odaklı Değerlendirme”; değerlendirmecilerin, program yürütücülerin, paydaşların bir ölçüde iş birliği yaparak uyguladıkları bir değerlendirme modelidir (Cousins & Whitmore, 1998). Katılımcılar sürecin sadece bir kısmında değil, tamamında etkin olarak görev alırlar. Değerlendirme süreci altı aşamada gerçekleşir. Bunlar:

- İlgili soruların belirlenmesi,
- Değerlendirme deseninin planlanması,
- Veri toplama ve ölçme yöntemlerinin seçilmesi,
- Verilerin toplanması ve analizi,
- Bulgular, sonuçlar ve öneriler üzerinde görüş birliği sağlanması,
- Sonuçların duyurulması ve program performansının geliştirilmesi için bir eylem planı hazırlanmasıdır (Zukoski & Luluquisen, 2002).

Cousins ve Whitmore’a (1998) göre katılımcı değerlendirmenin üç belirgin özelliği vardır. Bunlardan ilki, değerlendirme sürecinin kontrolüdür. Buradaki kontrol, değerlendirme süreci hakkındaki teknik kararlarla ilişkilidir. İkinci özellik ise, katılım için paydaş seçimidir. Bu paydaşlar öncelikli kullanıcılarla sınırlandırılabilir; ya da bütün yasal katılımcıları içerebilir. Üçüncü özellik, katılım derinliğidir. Yani, katılım; karar verme ya da sorumluluk alma durumlarından bağımsız, sadece danışman ya da değerlendirmenin tüm aşamalarına katılarak da yapılabilir. Bu özellikler birbirinden bağımsız olarak da değerlendirmede yer alabilir.

Tüm bu modellerin dışında, Olive (2009) “Sınırlı Modeller” ve “Kapsamlı Modeller” şeklinde iki farklı program değerlendirme modelinden bahseder. Sınırlı modeller, programın hedeflerinin değerlendirilmesine odaklanırken; kapsamlı modeller ise “Saylor, Alexander, Lewis modeli” ve “Stufflebeam’in CIPP modeli” gibi modelleri içerir.

Sonuç olarak, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi oldukça uzun bir geçmişe dayansa da; sistematik program değerlendirme faaliyetleri, örgün eğitimin

yaygınlaşması ile başlamıştır. Günümüzde hem niceliksel hem niteliksel birçok program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis'e (1981) göre de, program planlayıcılarının kendilerini tek bir modelle sınırlandırması yanlıştır; iki ya da daha fazla modelden faydalanmalıdırlar. Değerlendirmeyi yaparken program tasarımının türü, kullanılacak olan öğretim yöntemleri, değerlendirmenin amacı ve programın nerede uygulanacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Saylor, vd., 1981). Tüm bu faktörler göz önünde bulundurularak, yapılan herhangi bir çalışmanın amacına uygun olarak değerlendirme modellerinin güçlü yönleri bir araya getirilerek, eklettik bir modelden faydalanılabilir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirildiği bu çalışmada; Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli ve katılımcı odaklı program değerlendirme modellerinin ilkelerinden oluşan eklettik bir program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Oluşturulan bu model; öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyi, programın nasıl uygulandığı, öğretmenlerin programla ilgili görüşleri ve program tasarımının program geliştirme ilkelerine uygunluğu konularında farklı kaynaklardan veri toplayarak; programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında çok yönlü bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmada; öğrencilerin başarısını ölçmek, eğitim hedeflerini ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek amacıyla, Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modelinin ilkelerinden faydalanılmıştır. Bu modelde değerlendirme, büyük ölçüde ürüne dayalıdır. Eğitimin hedefleri ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi amaçlanır. Ulaşılması gereken hedefler, program uygulanmaya başlamadan önce ve sonra ölçülerek, sonuçlar arasındaki tutarlılığa bakılır (Fitzpatrick vd., 2004; Saylor vd., 1981). Bu çalışmada da, bu modelin ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisindeki başarıları ve duyuşsal özelliklerindeki değişim; program uygulanmaya başlanmadan önce ve program uygulandıktan sonra olmak üzere iki kez ölçülmüş ve sonuçlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Öte yandan, çalışma yalnızca hedef odaklı bir değerlendirme yapmayı amaçlamadığı için; programın süreç boyutunu değerlendirmeye imkân veren "Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli"nin ilkelerinde de faydalanılmıştır. Bu model, gözlem ve tepki olmak üzere iki etkene odaklanır. Buna

göre eğitimsel değerlendirmede, daha çok programın etkinliklerine ve uygulama sürecine odaklanarak, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği saptanmaya çalışılır. Ayrıca bu modelde, öğretim programının geliştirilmesi sürecine de odaklanılır (Eviren, 2017; Ornstein & Hunkins, 2004; Stake, 2011). Bu çalışmada da, gözlem ve görüşme yoluyla öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışları değerlendirilmiş; ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve program tasarısı program geliştirme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmada kullanılan eklettik model kapsamında, ilkelerinden faydalanılan diğer değerlendirme modeli de “Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli”dir. Cousins ve Earl’e göre (1995) bu model, programın uygulanması hakkında bilgi edinmek ve programın uygulanmasını geliştirmek için yapılabilecek en uygun değerlendirme modelidir. Bu değerlendirme modelinde; öznel-nesnel, nitel-nicel verilerin bir arada kullanılmasının yanı sıra; deneyimlere dayalı olarak belirtilen sorunlara ve katılımcıların çözüm önerilerine de odaklanılır. Yapılan değerlendirme sonunda, programda karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler getirilir (Cousins & Whitmore, 1998). Bu çalışmada da, “Katılımcı Odaklı Değerlendirme Modeli”nin bu ilkeleri göz önünde bulundurularak nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Bu bağlamda, uygulamadaki öğretmen davranışları gözlemlenmiş, öğretmenlerin programla ilgili görüşlerine başvurulmuş ve değerlendirme süreci sonunda, programın uygulanma sürecindeki sorunların çözümü için öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Yukarıda belirtilen program değerlendirme modellerinin ilkelerinden yola çıkılarak oluşturulmuş eklettik model kullanılarak yapılan ve 2. sınıf İngilizce programını detaylı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında; öncelikle Türkiye’deki yabancı dil eğitim sürecinin geçmişten günümüze kadar olan gelişiminin ele alınması gerektiği söylenebilir.

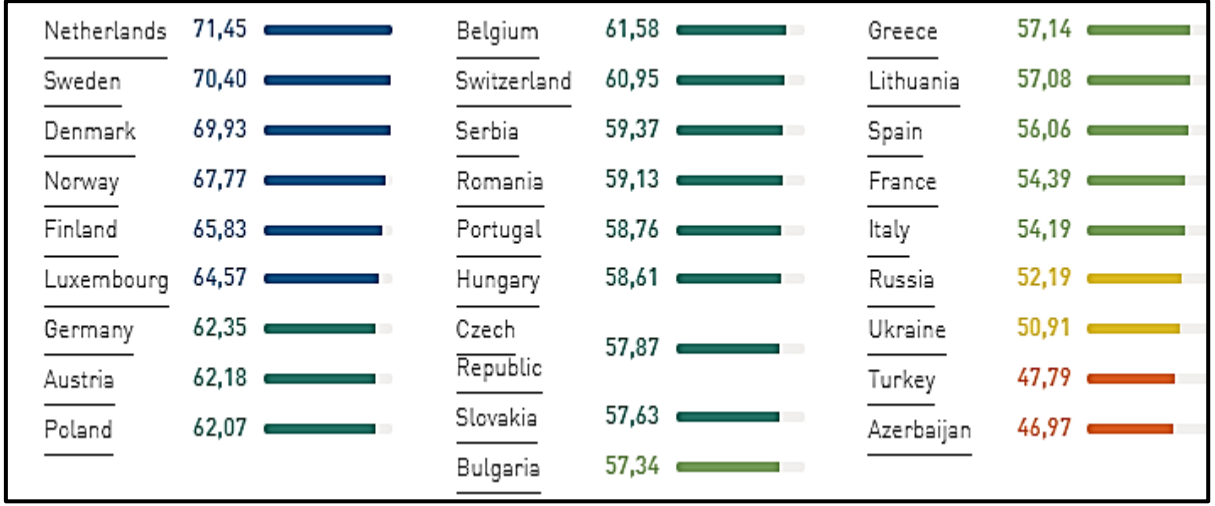
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye’de yabancı dil öğretimi, Cumhuriyet öncesinden günümüze kadar süregelen uzun bir geçmişe sahiptir. Türkiye’de tarih boyunca hangi dilin öğretileceği, dillerin ülkedeki etkililiği doğrultusunda şekillenmiştir. Osmanlı döneminde, önceleri dine dayalı eğitim yürütüldüğü için yabancı dil eğitimi Arapça

ve Farsça üzerine yoğunlaşmıştır (Demircan, 1988). Sonraki dönemlerde Tanzimat ile birlikte Batılı anlayışa geçilmiş; askeri ve ticari gereksinimlerden dolayı da dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur (Işık, 2008). Yabancı dil eğitimi ilk kez ordu okullarında, Fransızca ile başlamıştır. Sonraki dönemde ise Fransızca, orta dereceli okul düzeyinde ilk kez Galatasaray Lisesi'nde öğretilmeye başlanmıştır. 1908 inkılabıyla Fransızca, tüm okullarda zorunlu hale getirilmiş; İngilizce ve Almanca da isteğe bağlı olarak okutulmaya başlanmıştır. Yani Cumhuriyetten önce yabancı dil eğitiminin, batılılaşma hareketlerinin de etkisiyle, 18. yy'ın sonlarında başladığını söyleyebiliriz. Cumhuriyet Dönemi'nde ise, Atatürk'ün de isteğiyle, önceleri takviyeli İngilizce eğitim yapıp, sonradan İngilizce eğitime geçen Ankara Koleji (bugünkü TED Koleji) açılmıştır. Bunun sonrasında da, gençlerin en az bir yabancı dil bilmek istemeleri ve velilerin de bu yöndeki talepleri doğrultusunda bu tarz okullar yaygınlaşmaya başlamıştır. İngilizcenin Türk okullarında diğer dillerden daha fazla yaygınlaşmaya başladığı dönem 1950'li yıllardır. 1955'te Maarif Kolejlerinin (Anadolu Liselerinin) açılmasıyla birlikte, İngilizce eğitimi orta dereceli okullarda ve liselerde zorunlu hale gelmiş; fakat tam olarak uygulanamamıştır (Doğançay Aktuna, 1998; Kırkgöz, 2005).

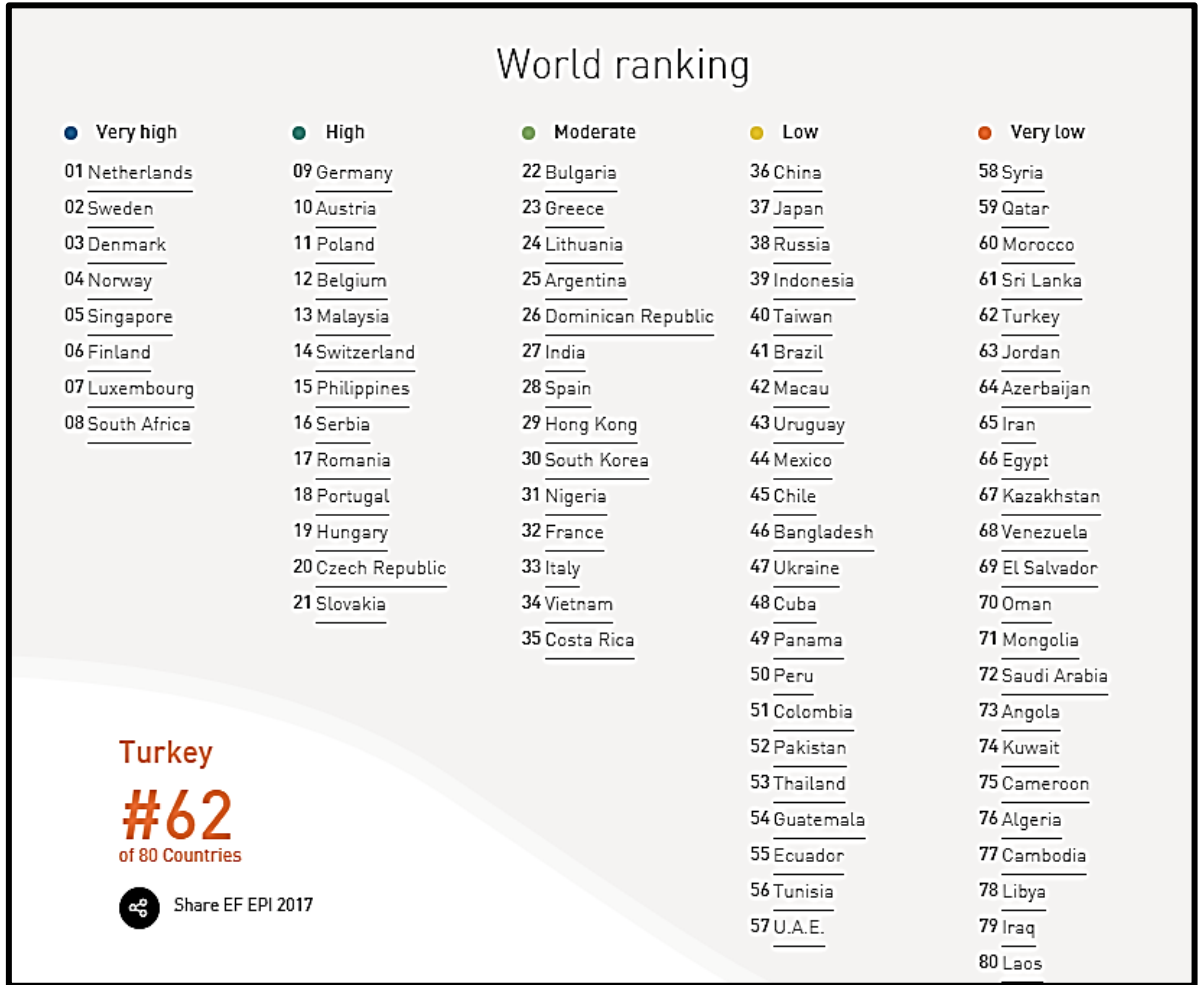
İlköğretimde İngilizce öğretiminin başlaması ise, oldukça yakın bir tarihe dayanır. 1997 yılından itibaren, ilköğretim okullarında 4. sınıfta yabancı dil öğretilmeye başlanmıştır (Aslan, 2008). Daha sonra ise, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1 Şubat 2013 tarihinde yayımlanan 6 sayılı kararı ile İngilizce öğretimine ilkokul 2. ve 3. sınıf düzeyinde başlanmasına karar verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2013, sayı, 2666).

Education First tarafından yayımlanan 2017 English Proficiency Index'e (İngilizce Yeterlilik Endeksi) göre, Türkiye'deki İngilizce yeterlilik düzeyi; gelişmekte olan ülkelere göre geridedir. Bu rapora göre, Türkiye 47,79 puanla Avrupa ülkeleri sıralamasında 27 ülke arasında 26. sırada yer alırken, 80 dünya ülkesi arasında ise 62. sırada yer almaktadır.



Şekil 2. EPI 2017 İngilizce yeterlilik endeksi Avrupa ülkeleri sıralaması.

Kaynak: EPI 2017 ef.com



Şekil 3. EPI 2017 İngilizce yeterlilik endeksi dünya ülkeleri sıralaması.

Kaynak: EPI 2017 ef.com

Benzer şekilde, uluslararası geçerliliği bulunan 2016 Toefl IBT sonuçlarına göre de Türkiye için benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. Sınavın istatistikleri incelendiğinde Türkiye'nin, dört dil öğrenme becerisinde de düşük puanlara sahip olduğu görölmektedir ve Avrupa ölkeleri arasında arka sıralarda yer almaktadır.

Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Aland Islands	*	*	*	*	*
Albania	18	20	22	21	81
Andorra	21	23	22	22	88
Armenia	18	19	21	21	78
Austria	24	26	25	24	99
Belarus	20	21	22	21	84
Belgium	25	25	24	24	98
Bosnia and Herzegovina	20	22	22	21	85
Bulgaria	22	23	23	23	90
Croatia	22	24	23	22	92
Cyprus	19	22	22	22	85
Czech Republic	21	23	23	22	89
Denmark	23	25	26	23	98
Estonia	24	25	24	23	96
Faroe Islands	*	*	*	*	*
Finland	23	25	24	23	95
France	22	22	22	21	87
Georgia	20	22	22	21	85
Germany	23	25	25	24	97
Gibraltar	*	*	*	*	*
Greece	23	24	23	23	93
Greenland	*	*	*	*	*
Hungary	22	23	23	22	91
Iceland	23	25	24	23	96
Ireland	24	26	26	24	100
Italy	23	23	22	22	90
Kosovo, Republic of	17	19	22	20	79
Latvia	20	23	23	21	87
Liechtenstein	*	*	*	*	*
Lithuania	21	22	23	22	88
Luxembourg	23	25	24	24	96
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	20	22	22	21	85
Malta	*	*	*	*	*
Moldova, Republic of	20	21	22	21	84
Monaco	21	22	23	21	88
Montenegro	18	21	22	20	81
Netherlands	24	26	25	24	99
Norway	21	24	24	22	92
Poland	22	24	23	22	90
Portugal	23	24	24	23	94
Romania	22	23	23	22	90
Russian Federation	21	22	22	21	87
San Marino	*	*	*	*	*
Scotland	*	*	*	*	*
Serbia	20	22	23	21	86
Serbia and Montenegro	*	*	*	*	*
Slovakia	21	23	23	22	89
Slovenia	23	25	24	23	95
Spain	23	23	22	22	89
Sweden	21	24	25	22	92
Switzerland	24	26	25	24	98
Turkey	19	20	19	20	78
Ukraine	20	22	22	21	84
United Kingdom	23	24	24	23	94
Wales	*	*	*	*	*
Wales	*	*	*	*	*

Şekil 4. Ülke ve bölge bazında 2016 TOEFL IBT puan ortalamaları.

Kaynak: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

Öte yandan, ulusal sınavlarda İngilizce dersi başarı ortalamaları ele alındığında da benzer sonuçlar görülmektedir. Şekil 5'te görüldüğü gibi, 2016-2017 öğretim yılı TEOG sınavı sonuçlarına göre de İngilizce, öğrencilerin en başarısız olduğu dersler arasındadır (MEB, 2016-2017 II. Dönem Merkezi Ortak Sınavı Test ve Madde İstatistikleri Raporu).

Alt Test	Ortalama
Türkçe	72,30
Matematik	55,35
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	78,15
Fen Bilimleri	65,75
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	73,75
Yabancı Dil(İngilizce)	60,10

Şekil 5. 2016-2017 II. dönem merkezi ortak sınav derslere göre başarı ortalamaları.

Kaynak:https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.doYnem_Merkezi_Ortak_SYnavY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf

Türkiye’de yabancı dil eğitimi geçmişten günümüze incelendiğinde, İngilizceye verilen önemin aşamalı olarak arttığı ve bununla birlikte, İngilizce öğretiminin sürekli daha erken bir döneme çekildiği görülür. Bu gözlemlerden yola çıkarak, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin iyileştirme çalışmalarına uzun yıllardır devam edildiğini söyleyebiliriz. Buna rağmen ülke olarak İngilizce öğretiminde hâlâ büyük problemlerimiz olduğu, yadsınamaz bir gerçektir. İngilizce öğretim programlarında sürekli yürütülen geliştirme çalışmalarına, okullarda yabancı dil öğretimi için harcanan zamana ve yoğun çabaya rağmen, birçok rapora ve uluslararası geçerliliği olan sınavların sonuçlarına göre (EPI, 2017; TOEFL IBT, 2016) ülkemizdeki İngilizce yeterlilik düzeyinin tatmin edici olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de Yabancı Dil Dersi Öğretim Programları

1997 Programı. Türkiye’de eğitimin ilk kademesinde yabancı dil eğitimine başlanması, ilk kez 1997-1998 öğretim yılında, 8 yıllık kesintisiz ilköğretim programıyla, 4. ve 5. sınıflarda zorunlu hale gelmiş; dil öğrenme yaşı dokuza indirilmiştir. Bu tarih öncesinde ise, öğrenciler yabancı dil öğrenmeye 6. sınıfta ortaokul düzeyinde başlamaktaydılar (Akyel, 2012; Bayyurt, 2012). 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde 17.09.1997 tarih ve 144 karar sayısı ile yayımlanan ilköğretim okulu 4 ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce) öğretim programı ile bu geçiş sağlanmıştır. Program, haftada 2 ders saati olacak şekilde uygulanmaya başlamıştır. Programın genel amaçları şu şekildedir:

- Türkçe’den başka dillerin de olduğunu farkına varma,
- Yabancı dili öğrenmeye istekli olma,
- Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma,
- Öğrendiği yabancı dilin Türkçe’den farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme,
- Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme,
- Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme,
- Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme,
- Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları okuyabilme,
- Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme,
- Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri yazabilmedir (Tebliğler Dergisi, 1997; sayı, 2481).

Öte yandan, 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmi bir belgeyle yabancı dil eğitiminin önemi vurgulanarak; çocuklara dil öğrenmenin eğlenceli bir süreç olduğu fikrini de benimsetmek amacıyla, yabancı dil eğitiminin okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde başlatılabileceği duyurulmuştur (Tebliğler Dergisi, 2000; sayı, 2511). Bu sınıf düzeylerinde dil eğitiminin başlatılması kararı, okul yönetiminin inisiyatifine bırakılmıştır. Fakat resmi

kayıtlara göre, bu uygulamayı dördüncü sınıftan daha önce başlatan çok az sayıda okul olduğu görülmüştür (Caner, Subaşı & Kara, 2010).

2006 Programı. 2006 yılında ise, Avrupa Birliği uyum süreci çerçevesinde benimsenegelen yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak; Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretim programını güncellemiştir. Bu güncelleme ile birlikte, dil öğreniminde odak noktası “ürün”den çok “süreç” olmuştur. Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçilerek, süreç odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencinin özgür bir öğrenme ortamında bağımsız çalışmayı öğrenerek, potansiyelinin farkına varması amaçlanmıştır. Bu programda birçok yaklaşımın güçlü yönleri bir araya getirilerek, karma yaklaşım benimsenmiştir. Böylelikle programın, Avrupa Dil Pasaportu ile bütünleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Program, veli ve öğretmenlerin; öğrencinin dil öğrenme sürecinde iş birliği içerisinde olmaları gerektiğine vurgu yaparak, velilerin de dil öğrenimi konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Sınıf içi etkinlikler dışında, öğretmenler öğrencilere, İngilizce konuşmaları için baskı yapmamalıdır. Sınıf içinde öğrenciler ana dilde konuşsa da, öğretmen İngilizce cevap vermelidir. Öğrencilerin zekâsı küçümsenmemelidir. Bu program için sarmal format (Cyclical Format) tercih edilmiştir. Çünkü bu format öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla kez çalışabilmelerini sağlar. Bu şekilde bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olur ve aynı konu değişik zamanlarda değişik görünüşlerle tekrar edilerek pekiştirilir (MEB, 2006).

2013 Programı. Daha etkili ve çağdaş bir öğretim programına ihtiyaç duyulmasıyla birlikte, 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim sisteminin de gerektirdiği ölçüde, bütün disiplinlerin programlarında iyileştirmeye gidilmiştir. Bununla birlikte İngilizce dersi özelinde, önemli değişiklikler uygulamaya konmuştur. Bu yeni eğitim sistemine göre, ilkokullarda İngilizce eğitiminin başlama düzeyi 4. sınıftan 2. sınıf düzeyine indirilmiştir. Bu bağlamda, önceki programda İngilizce öğretimine başlama yaşı 8-8,5 iken; 2013 öğretim programında ise çocuklar 6-6,5 yaşlarında İngilizce öğrenimine başlamaktadır. Program hazırlanırken bu yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu İngilizce programı, 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (MEB, 2013).

2013 İngilizce öğretim programı incelendiğinde; 2. sınıfta sadece “dinleme ve konuşma” olmak üzere iki beceri üzerinde durulduğu görülmektedir.

Programda öğrencilerin İngilizce dersi kapsamında sahip olması beklenen bilgi, tutum, beceri gibi özellikler için “Communicative Functions and Skills” terimi kullanılmıştır. Bu başlık altında yer alan açıklamalar incelendiğinde, bu çalışmada “Communicative Functions and Skills” terimine eş anlamlı olarak program geliştirme ilkelerine uygun olarak “hedefler” kelimesinin kullanımı uygun görülmüştür. Öte yandan, yapılan alanyazın taramasında kazanım ifadesinin öğretmenler için daha alışlagelmiş bir terim olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bayraktar, 2014; Erarlan, 2016; Kandemir, 2016; Özüdoğru, 2016; Süer, 2014; Şad, 2011). Bu doğrultuda, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde herhangi bir anlam karmaşası yaratmamak adına hedef /kazanım ifadeleri birlikte kullanılmıştır.

“Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına” göre dil öğreniminin yaşam boyu olması ve erken yaşta özendirilmesi gerekir. Yeni programın, bu bağlamda, öğrencilere eğlenceli ve motive edici bir atmosferde dil farkındalığını erken yaşta kazandırmayı amaçladığı vurgulanmıştır. Programda, öğretmenlerin süreç içerisinde kullanımlarına yönelik farklı materyaller ve öğretim yaklaşımlarının kullanımı önerilmiştir. İngilizcenin iletişimsel yönüne vurgu yapıldığı ve öğrenen özerkliği ile problem çözme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülür. 2. sınıf İngilizce eğitimi sonunda, öğrencilerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programındaki A1 seviyesinin temel düzey kullanıcı giriş ya da keşif düzeyi ortak yeti olarak adlandırılan kısmındaki hedeflere ulaşması beklenir. Bu hedeflere göre, dil öğrenenler/ kullananlar;

- Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir, kullanabilir,
- Kendini ve bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorulara (oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb.) yanıt verebilir,
- Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir (MEB, 2013).

Bugüne kadar Türkiye’de uygulanmış ve halen uygulanmakta olan İngilizce öğretim programları incelendiğinde, bazı ortak noktaların olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle 1997’den günümüze tüm programlarda, öğrencilere yabancı dili

sevdirmenin ve yabancı dil farkındalığı oluşturmanın öneminin belirtildiği söylenebilir. Öte yandan programlar arasında, yaklaşımlar ve kullanılan materyaller açısından farklılar bulunduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, 1997 programı davranışçı bir yaklaşım benimseyerek hedeflere daha detaylı odaklanırken; 2013 programında, 2006 programına paralel olarak, iletişimsel yaklaşımı benimsediği görülür.

2013 yılında uygulamaya koyulan 2. sınıf İngilizce öğretim programının detaylı incelemesine, bulgular ve yorum bölümünde, “İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı tasarısının program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi” başlığı altında yer verilmiştir.

Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

Erken yaşta dil öğretimi kavramı uzunca bir geçmişe sahip olsa da; küreselleşme ile sınırların giderek ortadan kalktığı, farklı dil ve kültürlerin bir arada yaşandığı ve kültürlerarası etkileşimin gündelik yaşamın bir parçası haline geldiği çağımızda, çocuklara yabancı dil eğitimi son derece büyük bir önem kazanmıştır (Hanbay, 2013). Ayrıca, yabancı dil öğrenmek çocuğun kişilik gelişimine önemli katkılar sağladığı için 1960’lı yıllardan itibaren birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil öğretimine ilkokulda başlanmış ve günümüzde yabancı dil öğretimi, ilköğretim eğitiminde en önemli konulardan biri olmuştur (Cihan, 2001). Günümüzde hızla artan yabancı dil edinimi ihtiyacı doğrultusunda yapılan birçok araştırma, dil öğretiminin mümkün olduğunca erken bir yaşta başlaması gerektiğini ortaya koymuştur (Anşın, 2006; Kara, 1999; Mirici, 2001; Yule, 2006).

İkinci dil edinimi alanında çalışmalar yapan bir merkez olan Center for Applied Linguistics’e (2009) göre ise; erken yaşta yabancı dil öğrenmek;

- Çocuğun zihinsel ve entelektüel gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir,
- Çocuğa düşünme esnekliği, dil hassasiyeti ve etkili dinleme becerisi kazandırır,
- Çocuğun anadiline daha fazla hâkim olmasını sağlar,
- Çocuğa, normal şartlarda tanıma fırsatı bulamayacağı kişilerle iletişim kurma fırsatı sunar,

- Çocuğun farklı kùltùrlere açık olmasını, o kùltùrlerden olan insanları anlamasını sağlar,
- Yükseköğreniminde gerek duyacağı dil becerilerini erken yaşta kazandırır,
- Yabancı dil gerektiren işlerde çalışabilecek olması sebebiyle, gelecekteki iş fırsatlarını arttırır (Center for Applied Linguistics, 2009).

Yukarıdaki nedenlerden yola çıkarak dil öğretime erken yaşta başlamanın öğrencilerin sadece yabancı dil öğrenmesine değil, aynı zamanda onların sosyal ve kişisel gelişimlerine de yardımcı olacağı anlaşılmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında, çocukların edineceği yabancı dilin, onların hedef dilde iletişime geçmelerini ve erken yaşta kültürel farkındalık kazanmalarını sağlayacak bir unsur olduğu söylenebilir. Erken yaşta yabancı dil öğretime başlamanın önemine işaret eden birçok araştırmaya ek olarak, alanyazında yabancı dil öğrenmeye başlama yaşına ilişkin farklı tartışmalar yer almaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde bu tartışmalara ilişkin farklı görüşlere yer verilmiştir.

Yabancı dilde kritik dönem hipotezi. Dil gelişiminde yaşın önemini vurgulayan araştırmacılar, kritik dönem kavramını ortaya koymuştur. Lenneberg'e (1967) göre kritik dönem; ergenliğe kadar süren, insan beyninin dil öğrenmeye en hazır olduğu dönemdir. Kritik dönem teorisine göre, ergenlikten sonra bu dil öğrenme yeteneği giderek azalır. Yule'a (2006) göre ise, çocuklar doğar doğmaz konuşamadıkları için beyindeki dil edinimi sürecinin erken çocukluk döneminde başladığı düşünülmektedir. Bu da, dil ediniminin oluştuğu dönem ile örtüşmektedir. Çocuklukta insan beyninin dil öğrenmeye ve girdileri almaya en yatkın olduğu dönem, kritik dönem olarak adlandırılır. Bazı araştırmacılar daha erken başladığını düşünse de, genel kanı kritik dönemin doğumdan ergenliğe kadar sürdüğüne yöneliktir. Eğer çocuk bu dönemde herhangi bir sebeple dile maruz kalmazsa, sonraki dönemde dil öğrenmesi imkânsız olabilir.

Kritik dönemde yeterli dil girdisi sağlanmazsa neler olabileceğini gösteren talihsiz fakat psikolojik olarak önemli bir vaka bulunmaktadır. 1970 yılında, babası tarafından karanlık bir odaya kapatılıp, her ses çıkardığında sopayla dövülen bir kız çocuğu, Genie, 13 yaşındayken Kaliforniya'da polisler tarafından bulundu. Psikologlar tarafından oldukça dikkatli bir şekilde incelenen Genie, önceleri tek kelime konuşamıyordu. Sonraki dönemlerde söylenenleri anlayıp, basit cevaplar

verebiliyor olmasına rağmen; kritik dönemde hiçbir dil etkileşimi yaşamadığı için, Genie için tam bir dil edinimi hiçbir zaman söz konusu olamadı. Bu durum, kritik dönemin dil gelişiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Singleton ve Ryan, 2004).

Singleton ve Ryan (2004), dil öğrenmeye başlama yaşıyla ilgili araştırmacıların farklı görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmacıların bir kısmı, “dil öğreniminde ne kadar erken o kadar iyi” görüşünü savunken, bazıları “daha ileri yaşlardaki bireyler dil öğrenmede daha başarılıdır” görüşünü savunmaktadır. Öte yandan, “erken yaşta dil öğrenmenin bazı açılardan -özellikle konuşma becerisi açısından- daha avantajlı” olduğunu savunanlar varken, “erken yaşta dil öğrenmeye başlayanların uzun vadede daha yüksek dil yeterliliği elde ettiği” görüşünü savunanlar da vardır.

Alanyazında yabancı dil öğrenmeye başlama yaşıyla ilgili farklı görüşler olsa da, ülkemizde 2013-2014 öğretim yılından itibaren zorunlu yabancı dil öğretimine 7-8 yaşlarında başlanması “ne kadar erken o kadar iyi” görüşünün benimsenmeye çalışıldığına bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kritik dönem hipotezi açısından bakıldığında, ülkemizde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşıyla ilgili yapılan bu değişikliğin isabetli bir karar olduğu anlaşılmaktadır.

Erken yaş dil öğrenenlerinin özellikleri ve yetişkinler arasındaki farklar.

Alanyazın incelendiğinde, erken yaşta dil öğrenenleri için, kavramının zaman zaman farklı yaş gruplarını nitelendirmek için kullanıldığı görülür. Bu çalışmada, erken yaş dil öğrenenleri 7-8 yaş grubuna karşılık gelmektedir.

Yetişkinlerle çocukların dil öğrenme süreçleri birbirinden farklıdır. Pek çok yetişkin dil öğrenmek için oldukça fazla zaman, çaba ve para harcamasına rağmen; kullanılan yöntemlerin uygun olmaması gibi birçok sebepten ötürü tatmin edici sonuçlar elde edememektedir. Oysa çocuklar; zihinsel ve duyuşal üstünlükleri ve esnekliklerinden dolayı yabancı dile yetişkinlere göre daha yatkındırlar. Özellikle 0-5 yaş arası dönemde, çocukların öğrenme yetenekleri üst düzeydedir ve bu dönemde nörofizyolojik mekanizma çok aktif olduğu için, dil otomatik olarak beyne kaydedilir. Eğer çocuk 5 yaşına kadar anadilini öğrenebiliyorsa, sonraki dönemlerde de yeni bir dil öğrenebilir demektir. Erken yaşlarda dil öğretimine başlamak; çocukta

başarısızlık korkusu, kendine güvenmeme gibi problemlerin ortadan kalkmasını sağlar ve birkaç dilin kolayca öğrenilmesini mümkün kılar (Bikçentayev, 2007).

Cameron'a (2001) göre de dil öğretimi konusunda çocuklar ve yetişkinler arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocukların öğrenirken daha hevesli ve heyecanlı olmaları,
- Öğretmeni memnun etmeye çalışmaları,
- Nasıl yapılacağını anlamadıkları bir şeyi yapmaya dahi istekli olmaları,
- Yeni bir dili konuşurken, yetişkinlere göre daha az çekinmeleri ve böylece daha düzgün bir aksan edinebilmeleridir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, çocukların yabancı dil öğrenme süreçleri, amaçları ve şekilleri; yetişkinlerden farklıdır. Bu nedenle, çocukların dil öğrenme ortamları da yetişkinlerden farklı olmalıdır. Çocuklara yabancı dil öğretimi, sınıf ortamında da anadil edinimi sürecine benzer doğal bir tutumla sürdürülürse; etkin ve kalıcı sonuçlar oluşturabilir. McGlothlin (1997), çocukların doğal dil öğrenme ortamının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Testler, sınavlar gibi çocuklar üzerinde baskı yaratacak unsurlar yoktur.
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için bir zaman sınırlandırması yoktur.
- Farklı bir dile kaçma şansı yoktur.
- Dil, dil bilgisi ve kelimeye odaklanmaz, ders kitapları yoktur.
- Çok fazla tekrar vardır.
- Çocuk için hem içinde bulunduğu dünya, hem de öğrendiği dil yenidir; bu yüzden de ilgi çekicidir.
- Dili kavram içerisinde, kendi çevresinde konuşulduğu şekliyle öğrenir.
- Çocuğun çevresinde sürekli dil ve o dili kullanan kişiler vardır.
- Çocuk, çevresindekilerle iletişime geçmek için dili kullanmak zorundadır.
- Çoğu kullanım, çevredekiler tarafından çocuğun anlayabileceği şekilde basitleştirilir.

Öğrenme ortamlarının farklı olmasının yanında; bu dönemdeki çocukların öğrenme şekilleri de, ergenlere ve yetişkinlere göre farklıdır. Çocukların öğrenme sürecinin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Tek tek kelimeleri anlamasalar bile, anlama odaklanırlar.
- Doğrudan öğrenmeyle değil, dolaylı öğrenmeyle öğrenirler. Yani, sadece kendilerine öğretileni değil, etraflarındaki her şeyi öğrenmeye meyillidirler.
- Sadece açıklamalarla değil; duyarak, görerek, bilhassa dokunup, etkileşime geçerek öğrenirler.
- Öğrenmeye heveslidirler ve çevrelerindeki dünyaya merak duyarlar.
- Öğretmenden bireysel ilgi ve takdir görme ihtiyacı duyarlar.
- Kendileri hakkında konuşmayı severler ve konu kendileri olunca, cevap vermeye daha hevesli olurlar.
- Odaklanma süreleri kısadır, dikkatleri çabuk dağılır; eğer bir etkinliğe fazlaca katılmaları gerekmiyorsa on dakikadan sonra sıkılıp, ilgilerini kaybedebilirler (Harmer, 2007).

Yukarıdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi, çocukların öğrenme süreçleri ve ortamları yetişkinlerden farklı olduğu için, çocuklara dil öğretimi sürecinde uygulanması gereken yöntemler de farklıdır. Bu yaş döneminde, yabancı dil bir ders gibi değil, doğal yaşamlarının bir parçasıymış gibi, somutlaştırılarak aktarılmalıdır. Yani bu yaşta yabancı dil eğitimi, çocukların bilişsel gelişim süreciyle uyum içerisinde sürdürülmelidir. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine göre, ilkökul çağındaki çocuklar, somut işlemler dönemindedirler. Bu dönemde eğitim, çocuğun etrafındaki nesnelere, kişilerle, fikirlerle etkileşime girerek, kendi kendine öğreniyormuş gibi bir ortam yaratılmalıdır. Kısaca, öğrenim sürecinde öğrenci aktiftir (Cameron, 2001). Aktif öğrenmede öğrenci soru sorarak, araştırarak, kendisini ve çevresini özgür bir şekilde keşfeder. Öğretmen yol gösterici rolündedir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmeleri kolaylaşır (Senemoğlu, 2011).

Erken yaşta dil öğretiminde öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken bazı noktalar vardır:

- Sadece konuşmaya değil; duylara, nesnelere ve çevre ile etkileşime ve gösteri yöntemine ağırlık verilmelidir.
- Dilin kurallarının dışına çıkıp, anlamsız da olsa, kelimelerle ve seslerle oynanmalı, öğrencilere eğlenceli ortam yaratılmalıdır.
- Odaklanma süreleri kısa olduğu için, sınıfta etkinliklerde, konuşma hızında ve tonlamada sürekli bir çeşitlilik olmalıdır.
- Sınıftaki etkinlikleri bir rutine bağlayarak, tekrar sağlanmalıdır.
- Öğrenciler arasında rekabet değil, işbirliği teşvik edilmelidir.
- Bu dönemde olabildiğince az dil bilgisi, sadece öğrenci sorduğunda cevap olarak ya da öğretmen faydalı gördüğünde verilmelidir.
- Değerlendirme sınavlarla değil, öğrencinin öz değerlendirme yapabilmesi için, gösterdiği ilerlemenin kaydedilmesi şeklinde yapılmalıdır (Scott ve Ytreberg, 1990).

Bu doğrultuda, 2. sınıf İngilizce programının uygulayıcıları olan öğretmenlere, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak ihtiyaç duydukları öğrenme ortamını sağlama konusunda büyük görevler düştüğü söylenebilir. Derslerin, bu dönemdeki çocukların özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve öğrencinin aktif olarak katılabileceği şekilde yürütülmesi sağlanabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerde böyle bir farkındalığın oluşması, program tasarısı ile uygulama sürecinin uyumlu bir şekilde sürdürülebilmesine de imkân sağlayacaktır.

Yabancı Dil Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisi

Günümüzde en az bir yabancı dili akıcı bir şekilde konuşabilmek; kişinin bireysel, sosyal, akademik ve iş hayatı için oldukça önemli bir fayda olarak görülmektedir. Yabancı dil bilmek, o dilde iletişim kurmak için gerekli olan dört temel beceriye sahip olmak olarak ifade edilebilir. Bir dili öğretirken; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eş zamanlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2016). Dil öğretme etkinliğinin amacına göre ise, bu becerilere verilen ağırlık değişebilir. Örneğin; yabancı dili akademik hayatta kullanmak amacıyla öğrenen bir kişi için, dil öğretme sürecinde okuma ve yazma becerilerine ağırlık

verilebilir. Fakat bir turizm meslek lisesinde sürdürülen İngilizce eğitiminin, dinleme ve konuşma ağırlıklı olması gerektiği söylenebilir. Ancak, erken yaşta dil öğretimi söz konusu olduğunda; dört dil becerisini öğretmek için izlenmesi gereken bir sıra vardır. Linse (2005), bir sözcüğün işitilmeden telaffuz edilemediğini, telaffuz edilmeden okunmadığını ve okunmadan da yazılmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle de, çocuklara yabancı dil öğretiminde öncelikli olarak ağırlık verilmesi gereken becerilerin, dinleme ve konuşma becerileri olduğunu belirtmiştir.

Dört temel dil becerisinin tanımları ve öğretim yöntemleri hakkında yapılan birçok araştırma ve yazılmış birçok kaynak bulunmasına rağmen, ortak bir zemine oturtulması, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) ile olmuş ve Türkiye’de 2016 yılında uygulanmaya başlamıştır. ADOÇEP, Avrupa ülkelerindeki farklı dil eğitim programlarının modern dillerde iletişimi olumsuz yönde etkilemesini önlemek, dil öğreniminde hedefleri, içeriği ve yöntemleri net bir şekilde tanımlayarak ortak bir zemine oturtmak, dersleri, ders programlarını ve becerileri şeffaflaştırmak ve böylece modern diller alanında uluslararası bir standart yakalamak amacıyla 2001 yılında hazırlanmış bir programdır. Programda, her dil yeterlilik seviyesi için dört temel beceri çerçevesinde hangi hedeflere ulaşılması gerektiği açıkça belirtilmiştir (Council of Europe, 2001).

Dinleme becerisi. Dinleme, dil öğrenme sürecinde edinilen ilk beceridir; çünkü anadilimizi öğrenirken de önce dinlemeyle başlarız. Anadil edinimi sürecinde bu denli önemli bir beceri olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Bunun nedeni bazen öğretmenlerin dinlemeyi kendiliğinden edinilen pasif bir beceri olarak görmeleri; bazen de bu beceriyi nasıl öğretmeleri gerektiğini bilmemeleri olabilir (Field, 2009; Yüksel, 2013). Öte yandan, dinleme becerisi, duyulduğu anda anlaşılması gereken bir beceri olduğu için; başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ilk etapta dinlediklerini anlayamayıp, başarısız hissetmelerine ve öğrencilerde özgüven kaybına sebep olabilir. Bu nedenle, dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde öğretmen, bu kaygıların üstesinden gelmezse, öğrencilerde motivasyon kaybı görülebilir (Field, 2009).

Demirel (2016), öğrencilerde dinleme becerisi bağlamında geliştirilmesi gereken davranışları şu şekilde sıralamıştır:

- Duyduğu metnin genel olarak ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme/yazma,
- Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme/yazma,
- Duyduđu metinde geçen kiřilerin tutum ve dűřüncelerini söyleme/yazma,
- Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu, duyuş sırasına göre söyleme/yazma,
- Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
- Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanılışlarının nasıl olduğunu söyleme/yazma,
- Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını kestirme,
- Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurguların kullanılışını fark etme,
- Duyduğu metni kendi cümleleriyle ikili ya da grup çalışması yoluyla başkasına aktarmaktır.

Bunun yanında Demirel (2016), dört temel dil becerisinden en zor geliştirilen becerinin dinleme becerisi olduğunu vurgular. Bunun sebebi olarak da, sınıf içerisinde dinleme etkinliklerine yeterince zaman ayrılmadığını öne sürer. Yabancı dilde dinleme becerisi öğretimindeki amaç, hedef dildeki mesajı vurgulamaları, tonlamaları ve fonetiği algılamaktır. Konuşmacıdan gelen mesajı doğru olarak anlamadan, onunla iletişim kurabilmek mümkün olmadığından; dinleme becerisi yabancı dilde iletişim kurabilmek için çok önemlidir.

White (1998) da, benzer şekilde dinleme becerisinin geliştirilmesinde yaşanan bazı problemlere dikkat çekmiştir. Bu problemler şöyle sıralanabilir:

- Sınıf içerisinde dinleme etkinliklerine çok zaman ayrılmaması
- Problemleri belirlemeye zaman ayrılmaması
- Öğrencinin kendi dinleme stratejilerini bulmasına yardımcı olacak ortamın yaratılmaması
- Dinlemenin tek bir yöntemle, dinleme metnindeki hedeflenen kısımları anlamak için yapılması

- Sınıf içi dinleme etkinliklerinin öğrenciyi pasif dinleyici konumuna sokması
- Etkinliklerin dinleme ve konuşma becerileri arasındaki bağlantıyı vurgulamaması
- Dinleme metninin yüzde yüzünün anlaşılmasının beklenmesi

Dinleme becerisinin öğretimindeki bu zorlukların aşılması elzemdir. Özellikle günümüzde, dinleme becerisi daha önce hiç olmadığı kadar önemsenmekte ve araştırmaların odağı olmaktadır. Artık birçok üniversiteye giriş sınavında ve dil yeterliliğini ölçen sınavda dinleme bölümleri yer almaktadır; çünkü eğer bir şekilde test edilmezse, bu becerinin öğretmenler tarafından daha fazla göz ardı edileceği düşünülmektedir (Richards, 2008).

“Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında”, bütün dil yeterlilik düzeylerinde dinleme becerisine yönelik kazandırılması gereken hedefler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

ADOÇEP Dinleme Becerisi Hedefleri

Beceri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilirim, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

Kaynak: <https://rm.coe.int/1680461595>

Konuşma becerisi. Yabancı dil öğretiminde genel amaç, öğrencilerin dili akıcı bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2016). Bu nedenle konuşma becerisinin öğretilmesi çok önemli, fakat bir o kadar da zordur. Bir dilin konuşma dili, yazma dilinden oldukça farklı olduğu ve dilin doğası gereği sürekli değişime uğradığı için, bu becerinin öğretilmesi zaman ve çaba gerektirir. Thornbury (2005), konuşma becerisinin dil bilgisi yapılarının tekrarlanması olarak görülmesini eleştirmiş ve konuşma becerisi denince akla ilk gelen şeyin telaffuz öğretimi olması gerektiğini savunmuştur. Özellikle başlangıç seviyelerinde, derslere telaffuz öğretimi ile başlamak gerekir. Telaffuz öğretimine yer verilmesi ve telaffuzda yapılan yanlışların düzeltilip, anlaşılır hale getirilmesi dil öğretiminde çok önemlidir.

Brown'a (2001) göre, konuşma becerisinin kazandırılmasında kullanılacak yedi farklı teknik vardır. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik teknikler kullanmak
- İçsel güdülenmeyi sağlayacak teknikler kullanmak
- Özgün dil kullanımını teşvik etmek
- Gerekli dönüt ve düzeltmeleri sağlamak
- Dinleme ve konuşma becerileri arasındaki bağlantıyı göz önünde bulundurmak
- Öğrencilere sınıf içerisinde hedef dilde sözel iletişim de bulunabilecekleri ortam hazırlamak
- Konuşma stratejilerinin gelişmesini sağlamak

Bu teknikler ve prensipler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin hedef dilde etkili iletişim kurmak için ihtiyaç duyacağı yapıların öğretilmesi, kendi hatalarını düzeltebilmesi, kısacası konuşma becerisi kazanması için öğretmene önemli görevler düştüğü söylenebilir.

Öte yandan Cameron (2001) da, erken yaş dil öğrenenlerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanabilecek altı önemli prensipten bahsetmiştir. Bunlar:

- Konuşma içeriğinin anlamı ve amacı, öğrenciye açıkça belirtilmelidir.
- Öğrencinin konuşmaya dâhil edilmesi, katılımı artırır.

- Konuşma, dinleme ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirir.
- Çocuklar, hikâye tarzında ve basit tanımlar içeren konuşmalara katılım sağlayabilirler.
- Konuşma becerisini ileri seviyeye taşıyabilmek için çocukların, farklı içerikteki konuşmalarla deneyim kazanması gerekir.
- Karşılıklı konuşma metinleri, öğrenme fırsatları sunan kaynaklar olarak görülmelidir.

Bu prensipler değerlendirildiğinde; konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, içeriğin anlamlılığı ve çeşitliliği, öğrencinin sürece aktif olarak dâhil edilmesi, konuşma becerisinin diğer becerilerle bütünleşik olarak kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında, bütün dil yeterlilik düzeylerinde konuşma becerisine yönelik kazandırılması gereken hedefler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

ADOÇEP Konuşma Becerisi Hedefleri

Beceri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Karşılıklı konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalarına katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğrulukla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda , kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim .	Kullanacağı m sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim . Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalikle ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

Tablo 2

ADOÇEP Konuşma Becerisi Hedefleri (Devam)

Beceri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Üretimsel konuşma	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirir ek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsama sına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

Kaynak: <https://rm.coe.int/1680461595>

Okuma becerisi. Bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembolleri anlamlandırma etkinliğine okuma denir (Demirel, 2016). Okuma sürecinde birbiriyle etkileşim halinde olan birçok beceri yer aldığı için, bireyin kişisel gelişimine yadsınamaz bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu nedenle Kurniasih'a (2011) göre okuma becerisi dil öğretiminde genellikle dinleme ve konuşma becerisinden sonra gelse de, ilkokullarda bu becerinin geliştirilmesine öncelik verilmelidir. Çünkü okuma becerisi, bireye birçok yazılı kaynaktan faydalanabilme imkânı sağlar; bireyin kendini gerçekleştirme ve çevresine uyum sağlama sürecine katkıda bulunur.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmenin özel amaçları; ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterse de, bazı genel amaçlarından da söz edilebilir. Okuma becerisini geliştirme etkinliklerinin; doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazandırmak, kelime haznesini geliştirmek, okumanın bilgi edinmek için gerekli bir süreç olduğunu anlamak, doğru bir dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım becerisini geliştirmek ve okumayı zevkli bir anlayış haline getirmek gibi genel hedefleri vardır (Demirel, 2016).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Milli Eğitim programında okuma becerisi, dinleme ve konuşma becerilerinden sonra öğretilmeye başlanır. 2. ve 3. sınıf İngilizce programında bu beceriye yer verilmezken, 4. sınıfta okuma becerisini geliştirme etkinliklerine başlanır (MEB, 2013). Milli Eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuş Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında da, bütün dil yeterlilik düzeylerinde okuma becerisine yönelik kazandırılması gereken hedefler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3

ADOÇEP Okuma Becerisi Hedefleri

Beceri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

Kaynak: <https://rm.coe.int/1680461595>

Yazma becerisi. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin edinmesi gereken son beceri, yazma becerisidir. Bu beceri, öğrencilerin kendilerini hedef dilde yazılı olarak ifade etmesini sağlar. Üretkenliği arttırmaya yönelik bir beceridir ve kullanım sıklığı açısından da diğer becerilerden sonra gelmektedir. Ancak yazma becerisi de diğer beceriler kadar önemlidir; çünkü öğrenciler, düşüncelerini konuşma ve yazma

yoluyla ifade ederler (Bayraktar, 2014). Öğretmenler sıklıkla, öğrencilerden eksiksiz kompozisyonlar yazmalarını beklediği için, yazma becerisinin öğrencilerin en zorlandıkları beceri olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, kimi öğretmenler de yazma becerisini sınıf dışı etkinliği olarak görüp, sadece ödev olarak vermektedir (Demirel, 2016). Çakır'a (2010) göre, yazma becerisinin kazandırdığı hedefler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme sürecini kontrol etmek
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemek
- Öğretilen yapıları veya kelimeleri pekiştirmek
- Dil yanlışlarını görmek
- Noktalama işaretlerini öğretmek
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesini sağlamak
- Öğrencilerin dil yetilerini geliştirmek
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlamak
- Öğrenilen konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamak
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmek

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Milli Eğitim programında, yazma becerisi; diğer becerilerden sonra öğretilmeye başlanmaktadır. Yazma becerisi, 2. ve 3. sınıf programlarında yer almazken; 4.sınıftan itibaren, İngilizce derslerinde bu beceriye yer verilmektedir (MEB, 2013). Milli Eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuş olan “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında” da, bütün dil yeterlilik düzeylerinde yazma becerisine yönelik kazandırılması gereken hedefler Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

ADOÇEP yazma becerisi hedefleri

Beceri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Yazılı anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Tatil kart postasıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Kaynak: <https://rm.coe.int/1680461595>

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı incelendiğinde, her bir beceri için belirlenen yeterliklerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir sıra izlediği görülmektedir. Bu doğrultuda; öğretim programlarının içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme uygulamaları belirlenirken bu özelliklerin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğinden söz edilebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazında daha önce yapılan çalışmalar, bu tezin odaklandığı iki kavram olan “Program değerlendirme” ve “Erken Yaşta Dil Öğretimi” kavramları bağlamında sınıflandırılarak incelenmiştir. Öncelikle bu kavramları ele alarak gerçekleştirilen yurt içi çalışmalara değinilmiş; daha sonra da yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Program değerlendirme ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalar. Ekuş ve Babayiğit (2013) tarafından yürütülen, İlkokul 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan yabancı dil dersi hakkındaki sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışma kapsamında, 10 sınıf öğretmeni ve 10 İngilizce öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında bazı farklılık ve benzerlikler ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucu, sınıf öğretmenlerinin çoğunun 2. sınıf düzeyinde İngilizce dersinin verilmesi gerektiği görüşünde olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin yarısı İngilizce dersinin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamış, öte yandan araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri bu dersin İngilizce öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler 2 saatlik İngilizce dersinin yeterli olduğu görüşünü benimsemiş, erken yaşta yabancı dil öğretiminin gerekli olduğunu hatta 2. sınıftan önce yabancı dil öğretime başlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Süer (2014) tarafından yapılan çalışmada, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Diyarbakır ili ilkokullarında görev yapan ve 2. sınıf İngilizce derslerini yürüten 144 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, ilkokul 2. sınıf düzeyinde İngilizce dersinin olmasını olumlu gördüklerini bildirmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin ders saatini yetersiz buldukları, sınıfların çok kalabalık olmasından ve ilkokullardaki koşulların öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmek için uygun olmamasından kaynaklı sıkıntılar yaşadıkları da çalışmanın sonuçları arasındadır. Programın boyutlarına ilişkin olarak ise öğretmenlerin net bir görüşü olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına yönelik görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın çalışma grubunu Bursa Orhaneli ilçesinde 8 ilkokulda görev yapan 9 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin

görüşleri, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öğretim programına yönelik genel olarak olumlu görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Programın dinleme ve konuşma becerisini temel alması, programın güçlü yönü olarak belirtilmiştir. Öğretmenler programın kazanımlarını öğrencilerin seviyesine uygun bulmuş, programda yer alan çeşitli etkinliklerin yer almasını da programın olumlu özellikleri olarak vurgulamıştır. Öte yandan öğretmenler; programın içeriğindeki konuların ilişkili olmadığını, programla ilgili kendilerine yeterli bilgilendirme yapılmadığını, programda yer alan kelime sayısının fazla olduğunu ve araç-gereç eksikliğini programın olumsuz yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilerinin olmadığı ve birbirlerinden farklı değerlendirme yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Alkan ve Arslan'ın (2014) "İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi" başlıklı çalışması, öğretmen görüşleri doğrultusunda 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tekil tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada, 163 İngilizce öğretmenine 42 maddelik bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmenler programda yer alan hedeflerin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiş; programın öğretmenlere tanıtılması aşamasının yetersiz olduğunu bildirmiş ve programın tam olarak uygulanması için fiziki imkânların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenler, programda bu ders için ayrılan zamanın yetersiz olduğunu, programın değerlendirme boyutunda değerlendirmenin nasıl yapılacağıyla ilgili yeterince bilgi olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler, İngilizce öğretimine ikinci sınıfta başlamanın doğru olduğunu; fakat dil öğretimine başlangıç özelliği taşıyan bu programın, İngilizcenin öğretiminde yeterli olmadığı görüşündedir.

Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014) tarafından yapılan "İkinci sınıf İngilizce dersi ve öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi" adlı çalışma, öğretmenlerin ilkököl 2. sınıf İngilizce dersi ve öğretim programı hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilindeki ilköküllerin 2. sınıflarında görev yapmakta olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 soruluk yapılandırılmış görüşme

formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin programla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenler programdaki kazanımları öğrencilerin sosyal ve zihinsel düzeylerine uygun bulmuş; kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, etkinliklerin, ölçme değerlendirme tekniklerinin programda yer alan yöntem, teknik, etkinlik ve ölçme değerlendirme yöntemleriyle örtüştüğünü belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, programın içeriği öğretmenlerin yarısı tarafından öğrenciler için uygun görülmektedir. Fakat araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi, materyal ve araç gereç eksikliği bakımından sorun yaşadıkları ve programı uygulayan bazı öğretmenlerin programda yer almasa da öğrenme-öğretme sürecinde yazma etkinliklerine yer verdikleri sonucunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin sorun yaşanan konularla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını ortaya koymuştur.

Merter, Şekerci ve Bozkurt tarafından (2014) yapılan “İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 12 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerden çıkan sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler 2. sınıf düzeyinde İngilizce öğretiminin, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun olduğu kanısındadır. Kullanılan materyaller ve ders kitapları ile ilgili olarak ise, ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin güncel olmaması ve aynı zamanda bazılarının öğrenciler için soyut düzeyde kalması gibi eksiklikleri dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak, ders kitaplarında yer alan kart ve posterlerin işlevsel olmadığını da vurgulamışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucu da, öğretmenlerin derslerde dinleme metinlerinin kullanılmasıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasıdır. Fakat öğretmenlerin, okullardaki teknolojik alt yapı yetersizliklerinden ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı sorunlar yaşadığı da çalışmanın bir diğer önemli sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Değerlendirme yöntemi olarak, öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi gözlem, ders içi katılım ve ünite sonu testlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Şad ve Karaova (2015) “İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersine yönelik yaptıkları çalışmada anadili Türkçe olan bir İngilizce öğretmenini, İngilizce derslerini yürüten bir sınıf öğretmenini ve anadili İngilizce olan bir İngilizce öğretmenini, yabancı dil öğretimi ve özel olarak dinleme becerisinin kazandırılması yönünden derinlemesine

inceleyerek karşılaştırmıştır. Araştırmada yöntem olarak, durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve dinleme beceri başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler arasında İngilizce derslerinde kullanılan dil, yaratılan sınıf atmosferi, uygulanan öğretim etkinlikleri, özelde dinleme becerisi olmak üzere dört dil becerisinin öğretimine yönelik etkinlikler, program ve ders kitabı, ölçme ve değerlendirme gibi konularda benzer görüşler olduğu kadar farklı görüşler de ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisini ölçen başarı testi sonuçlarına göre ise; anadili İngilizce olan ve anadili Türkçe olan öğretmenlerin, çocuklara yabancı dil öğretimi ve dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda sınıf öğretmenine göre daha başarılı olduğu; sınıf öğretmenin ise, yabancı dil yeterliliği başta olmak üzere birçok yönden kendisini geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Özüdoğru ve Adıgüzel’in (2015) “İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma testinin geliştirilmesi” isimli çalışması, öğrencilerin öğretim programındaki hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını ortaya çıkarmak için, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen bir başarı testi geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde, ilkokul 2.sınıf düzeyinde üç farklı ilkokul ve sekiz sınıfta, 202 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin taslak başarı testinin geçerliği üç yabancı dil uzmanının ve üç İngilizce öğretmenin görüşü alınarak sağlanmıştır. Taslak başarı testlerinin dinleme bölümü, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde 202 öğrenciye, konuşma bölümü testi ise 125 öğrenciye uygulanmıştır. Dinleme bölümü deneme uygulaması sonucunda testten 18 madde çıkartılmış, geriye kalan 22 maddeden de puanlama kolaylığı sağlanması adına 2 madde daha çıkarılarak nihai testte 20 madde yer almıştır. Testin konuşma bölümünden ise, madde güçlük analizi sonucunda 4 madde çıkarılmış, benzer şekilde puanlama kolaylığı sağlanması adına bir madde daha çıkarılarak nihai test 20 maddeye indirilmiştir. Testlerin iç tutarlılığı, KR-20 değerine bakılarak bulunmuştur. Dinleme testi için güvenirlik 0,70 iken, konuşma testi için 0,81’dir.

Yıldıran ve Tanrıseven (2015) tarafından yapılan “İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretimi programı hakkındaki görüşleri” isimli çalışma, İngilizce öğretmenlerinin, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, programın öğrenciler üzerindeki etkisi, öğretmenlerin programı uygulama sürecindeki yeterlilikleri ve yaşadıkları sorunlar hakkındaki

görüşlerine başvurmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte çalışmada, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin ili Tarsus ilçesindeki altı farklı devlet okulunda görev yapmakta olan yedi İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu ve öğrencilerin yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin, programın uygulamasıyla ilgili yeterlilik algıları araştırma sonuçlarına göre yüksek çıkmıştır. Fakat bu çalışma, programın uygulanması aşamasında, kullanılan kitapla uygulanan program arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı bazı sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan programla ilgili diğer problemler ise kalabalık sınıflar, haftalık ders saatinin yetersizliği ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardır.

Özüdoğru (2016) "İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya konan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Aydınlatıcı değerlendirme modelini temel alarak yapılan bu çalışmada eş zamanlı çeşitleme karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise öğretmen görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir ölçek, ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış bir başarı testi, öğretim programının "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" doğrultusunda değerlendirilmesi için doküman incelemesi, katılımcı gözlem formları ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ölçek yoluyla elde edilen veriler, araştırmaya dâhil edilen 14 ildeki 768 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Başarı testi Uşak ilinde öğretim gören 48 öğrenciye uygulanırken, gözlemler yine Uşak ilindeki iki farklı sınıfta yürütülmüş, görüşmeler ise Uşak'ta görev yapan 21 2. sınıf İngilizce öğretmeniyle yapılmıştır. Doküman incelemesi sonuçlarına göre programın öğrenme-öğretme süreçleri, duyuşsal kazanımları ve değerlendirme açısından başvuru metnine uygun bulunurken; hedeflenen dil becerileri, içerik ve öz değerlendirme ifadeleri açısından ise uygun bulunmamıştır. Araştırmanın diğer önemli bir sonucu ise programda öngörülenlerle uygulamanın tutarlı olmamasıdır.

Başarı testi sonuçlarına göre, derslerde konuşma becerisine daha fazla önem verilen grubun başarısı diğer gruba göre daha yüksek çıkarken; gözlem sonuçlarına göre dinleme becerisi anlamında iki grubun başarısı birbirine yakın çıkmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler erken yaşta yabancı dil öğrenme fırsatı vermesi açısından programı uygun bulurken; zaman, materyal gibi bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ölçek yoluyla edinilen verilere göre, Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, programın boyutlarına ilişkin görüşlerinin diğerlerinden farklı ve olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulut ve Atabey (2016) "İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi" isimli çalışmalarında, ilkokul 2. sınıf İngilizce programının etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla, Diyarbakır ili ve ilçelerinde 2. sınıflarda İngilizce dersi veren 50 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, programın içerik yönünden bazı aksaklık ve eksikliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu ve okullarda programın uygulanması için fiziki imkânların yetersiz olduğu araştırmanın ortaya koyduğu diğer sonuçlar arasındadır. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların genel olarak öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Erarslan (2016), "An evaluation of second grade English language curriculum: teachers' perceptions and Issues in Implementation" isimli doktora çalışmasında, 2013 yılında uygulanmaya başlanan ilkokul 2. sınıf İngilizce programını, öğretmen görüşleri aracılığıyla; genel özellikler, hedefler, içerik, öğretim yöntem ve uygulamaları ve önerilen materyaller açısından değerlendirmiştir. Araştırmaya, Denizli merkezinde 52 devlet ilkokulunda görev yapan 85 2. sınıf İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler, "2. sınıf İngilizce Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği" ve dinleme - konuşma becerisine yönelik 14 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgi toplamak adına 15 sınıf gözlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, programın genel özellikleri, amaçları, içeriği, öğretim yöntem ve materyalleriyle ilgili olarak olumlu görüşe sahiptirler. Benzer şekilde öğretmenler, ilkokul 2. sınıf düzeyinin İngilizce

öğretimine başlamak için uygun olduğunu ve dinleme-konuşma becerilerinin üzerinde durulmasının doğru bir karar olduğunu belirtmişlerdir. Fakat araştırmının diğer bir sonucu olarak da, öğretmenler, ilkokul 2.sınıf İngilizce dersi için programda ayrılan zamanın ve sınıfların fiziki imkânlarının yetersizliği ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksikliğini vurgulamışlardır.

Kandemir (2016), ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını, katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımına göre değerlendirmeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen yöntemini kullanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından geliştirilmiş 62 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. 62 maddeden oluşan öğretmen görüşme anketi, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokulların 2. sınıflarında İngilizce derslerini yürüten 104 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler ise, altı İngilizce öğretmeni ve sekiz öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak, dört farklı sınıfta 16 ders saati boyunca gözlemler yapılmış ve bir müdür ile görüşülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin programın geneline ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini; fakat programın kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili kararsız olduklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, programın geneline yönelik maddelere verilen cevapların, öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca programın geneline ilişkin olarak ifade edilen altı maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin, mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterdiği ve İngilizce öğretmenliği programından mezun olmuş öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Programın geneline ilişkin konuların dışında kalan diğer görüşlerde ise cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, önceki yılki ders yürütme durumu ve ders kitapları açısından anlamlı bir farkın olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler programı genel olarak uygulanabilir bulsalar da programın bazı öğelerinde düzenlemeler olması gerektiğini düşünmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuca göre ise, öğretmenler ders saatlerini yetersiz bulmakta ve ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre çoğaltılması gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, sınıftaki öğrenci sayılarının daha

az olması gerektiğini ve teknolojik imkânların yetersizliğini belirtmişlerdir. Yapılan gözlemler, öğretmenlerin sınıflarda sadece dinleme ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak etkinlikleri değil; bazen programla örtüşmeyen diğer becerilere yönelik sınıf içi etkinlikleri de uyguladıklarını göstermiştir. Tüm bunlara ek olarak; veli, müdür ve öğretmenlerin 2. sınıf düzeyinde İngilizce öğretimi hakkındaki tutumlarının iyileştirilmesi ve sınıf içi uygulamaların programla örtüşecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Özüdoğru (2017) yapmış olduğu çalışmada, ilkokul 2. sınıf öğretim programıyla uygulamada gerçekleşen durumu karşılaştırmıştır. Araştırma, Uşak ilinde bulunan iki farklı sınıfta gerçekleşmiştir. Araştırma deseni olarak eşzamanlı çeşitleme karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen görüşlerini almaya yönelik ölçek ve öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisini ölçmeye yönelik başarı testleri kullanılmıştır. Başarı testleri, gözlem yapılan iki sınıftaki 48 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim programı ve uygulamadaki durumun farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Aynı zamanda gözlem yapılan sınıflarda bir öğretmenin hedef dili neredeyse hiç kullanmadığı ve iki öğretmenin de dersleri çoğunlukla Türkçe işlediği sonucuna varılmıştır.

Çiftçi Cinkavuk (2017), çalışmasında, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının genel özellikler, hedefler, içerik ve değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Tokat'ta devlet okullarında görevli 101 İngilizce öğretmeniyle yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Program Değerlendirme Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler programın genel özellikleri, hedefleri, içeriği ve değerlendirmesine ilişkin kısmen olumlu görüşlere sahip olsa da, programda eksiklikler olduğunu ve programın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Erken yaşta dil öğretimi ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalar. Erken yaşta dil öğretimi kapsamında incelenen araştırmalar, bu araştırmanın yapıldığı yaş grubu göz önünde bulundurularak ele alınmış; okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalara yer verilmemiştir.

Çayıroğlu İşgören (2005), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında, dil eğitimine başlamada en uygun yaşın kaç olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Bolu ili, ilk ve ortaöğretim okullarıyla İzmir ili özel ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırma, tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Nitel bir çalışma olan araştırmada, veriler doküman analizi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Kartopu örnekleme kullanılarak 9'u Bolu il merkezindeki devlet okullarında, 9'u İzmir il merkezi iki özel ilköğretim okulunda görev yapan toplam 18 yabancı dil öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, dil öğrenimi ve edinimi açısından yaşın önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Yaş ile birlikte sosyoekonomik durum, okul, aile, çevre, motivasyon ve biyolojik koşulların da dil edinimi ve öğreniminde etkili olduğu araştırmanın bir diğer önemli sonucudur. Bunların dışında, iyi bir ana dil ediniminin ardından gerçekleştirilecek erken yaşta yabancı dil öğretiminin daha etkili olabileceği, araştırmanın sonuçları arasındadır.

Kuru Atadere (2012), hazırlamış olduğu tez çalışmasında velilerin ve öğretmenlerin erken yaşta dil öğretimi hakkındaki algı ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma, İzmir'de dört farklı okulda çalışan 15 öğretmen ve 100 öğrenci velisiyle yürütülmüştür. Veli ve öğretmenlere iki farklı anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, erken yaştaki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin bu durumun bilincinde olduğu ve gerekli yöntem ve içeriği bilerek hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Öte yandan veliler de çocuklarının erken yaşta yabancı dil öğrenmeleri konusunda bilinçli olduklarını göstermişlerdir.

Bozavlı (2015), ilkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin değerlendirildiği çalışmasında, uygulama süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Erzurum'da 33 ilkokulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 2. sınıf öğretmenleri araştırma evrenini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 3 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretimini destekledikleri ve bu sürecin öğrencilerin kişisel ve bilişsel özelliklerini ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Gökçeli Mengen (2016), yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında, velilerin çocukların yabancı dil öğrenmesi ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında düzenlenen anketlerle, İstanbul'da 5 uluslararası okul öncesi kurum ve ilköğretim okulundaki 153 öğrenci velisinin görüşleri alınmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak ve tanımlayıcı istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin demografik durumuna göre ankete verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ebeveynlerin okuldaki yabancı dil eğitimini yeterli bulduğunu, fakat bazı ebeveynlerin erken yaşta yabancı dil öğrenme süreciyle ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, hem anneler hem babalar çocuklarının erken yaşta yabancı dil öğrenmelerini istese de, bu durumun arkasında yatan nedeni bilmedikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak çalışmada, yurt dışında akrabası olan ebeveynlerin erken yaşta yabancı dil öğretimine daha çok önem verdikleri belirtilmiştir.

Program değerlendirme ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmalar. Alwan'ın (2006), nitel desende yorumlayıcı paradigmaya dayalı olan "An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates" isimli doktora tez çalışmasının amacı, Birleşik Arap Emirlikleri'nde uygulanan bir önceki program ve mevcut program ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, bir önceki program ve mevcut program hakkında bilgi sahibi olan 16 deneyimli öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme, doküman analizi ve odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlara göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının tanımını, materyal kavramıyla eş değer tuttuğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenler kitapların yetersiz olduğu ve değiştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenler, programda yapılan değişikliklerin bir bölümünü onaylarken, bazı bölümlerinden ise ilk bakışta memnun olmadıklarını belirtmiş; fakat bu memnuniyetsizliklerinin programı tanıyınca değiştiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise, öğretmenlerin, işlerini kaybetme endişesi ve hiyerarşik bir yönetim anlayışı nedeniyle, program değişikliklerinde söz sahibi olmadıkları görülmüştür. Araştırmanın öneriler kısmında da, öğretmenlerin program geliştirme sürecine dâhil edilmeleri, programın öğrenci değerlendirme yöntemleri bağlamında güncellenmesi, programla ilgili ihtiyaç analizi

yapılması ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Nguyen (2011) tarafından yapılan “Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation” isimli çalışmada, Vietnam’da 2011 yılı itibariyle uygulamaya konan ilkokul 3. sınıf İngilizce programı incelenmiştir. Araştırma kapsamında Vietnam Hanoi’de bir devlet okulu ve bir özel okulda uygulanan program, hedefler açısından incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi olarak açıklayıcı durum deseni kullanılmıştır. Veriler, sınıf içi gözlemler ve farklı paydaşlarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler, ilkokul düzeyinde İngilizce öğretiminin gerekli olduğu görüşündedirler. Araştırma sonucunda, programın uygulanmasında iki okul arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, özel okuldaki uygulamanın, devlet okuluna göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Fakat her iki okulda da öğretmenler için ek eğitimlere ihtiyaç olduğu, araştırmanın başka bir sonucu olarak belirtilmiştir. Programın ilkokul düzeyinde İngilizceye yeni bir başlangıç olmasına rağmen; öğretmenler için gerekli kaynaklar, öğretmen eğitimi ve materyaller sağlanmadığı için, okullardaki İngilizce öğretiminin aksadığı belirtilmiştir.

Khan, Umar ve Steeley (2013), “Aligning objectives, content, learning experiences, and evaluation in teaching/learning of English at primary and elementary levels: A case study in Pakistan” isimli çalışmalarında, Pakistan’da ilkokul düzeyindeki İngilizce öğretiminin kötü olmasının nedenlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında, farklı ilkokullardaki 5. sınıflardan rastgele yöntemle seçilmiş 50 öğrenciye ve 8. sınıflardan rastgele yöntemle seçilmiş 50 öğrenciye başarı testi uygulanmıştır. Başarı testlerinin yanı sıra, 10 okulda (5 ilkokul 5 ortaokul) gözlemler yapılmış ve toplamda 10 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin başarı testi sonuçları ilkokulda İngilizce öğretiminin etkili olmadığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak araştırmanın sonuçları, İngilizce eğitiminin genel olarak zayıf olmasının nedenleri olarak öğretmenlerin İngilizce öğretmek konusunda istekli olmamaları, öğretmenlerin eğitim konusundaki yetersizlikleri ve 5. sınıftaki İngilizce sınavı için geçme koşulu olmamasını sebep olarak göstermiştir. Araştırmanın diğer sonuçları ise, okul müdürleri ve yönetim kadrosunun, İngilizce öğretimini desteklememesi ve programın öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanamamasıdır. Yani, araştırma

sonucunda, programda belirtilen hedeflere tam olarak ulaşamadığı, programın özünde bazı problemlerin olduğu, öğretmenlerin yeterli eğitime sahip olmadığı, öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecini etkilediği ortaya koyulmaktadır. Bunların yanı sıra, programın öğelerinin bütünleşik olmaması; öğretmenlerin programın hedeflerini göz ardı etmelerine, ezbere dayalı bir eğitime, içeriğin kısmen ya da zayıf bir şekilde aktarılmasına ve ilkökul seviyesinde değerlendirilmenin olmamasına yol açmaktadır.

“Integration of school features into Taiwanese elementary school new English curriculum” adlı çalışma, New Tapei şehrinde 2010 yılında uygulanmaya başlayan ilkökul İngilizce programı ve programın uygulayıcıları olan İngilizce öğretmenlerinin kırsal bölgelerdeki okullarda uygulamayı nasıl gerçekleştirdiğine yönelik bir durum çalışması niteliğindedir (Chien, 2014). Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin programla ilgili olumlu tutuma sahip oldukları, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullandıkları ve İngilizce öğretiminde birçok farklı teknik kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışarak arttığı yönündedir.

“Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh” isimli çalışma, Bangladesh’de kırsal bölgelerdeki ilkökullarda İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı amaçlamıştır (Salahuddin, 2013). Araştırma, Bangladesh şehrindeki Ramgonj Thana of Laxmipur kırsal bölgesinde, 30 ilkökulda yürütülmüştür. Araştırma kapsamındaki okullar, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Çalışma kapsamına ilkökul 3, 4 ve 5. sınıflar dâhil edilmiştir. Çalışmanın yöntemi olarak, karma yöntem kullanılmıştır. Veriler; öğretmen ve öğrencilere yönelik iki farklı anket formu, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders içi gözlemler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin çoğunun İngilizce öğretim programında yer alan hedeflerle ilgili farkındalıklarının ve İngilizce öğretimiyle ilgili eğitimlerinin olmaması, kullanılan yöntem ve materyallerdeki yetersizlikler, fiziksel olanakların yetersizlikleri ve öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması sebebiyle, öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

Hammad (2014) yaptığı çalışmada, Gaza'da ilkokulun ilk üç kademesindeki sınıflarda, Filistinliler için İngilizceye yönelik hazırlanmış İngilizce kitaplarının farklı yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 28 sorudan oluşan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında, 25 okulda 70 öğretmene anket uygulanmış ve anket uygulanan öğretmenlerin 12'si ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, kullanılan öğretmen kitaplarındaki açıklamaların zaman kısıtlaması nedeniyle okunamadığını belirtmiştir. Öğretmenler, kitapların Filistinli öğretmenlerin ve öğrencilerin yerel eğitim ihtiyaçlarına uygun olmadığı, kitaplardaki egzersizleri uygulanmak için yeterli zamana sahip olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Tüm öğretmenler, kitaplardaki kelimelerin zorluğundan şikâyet etmiş ve telaffuzu daha kolay kelimeler seçilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Qi (2016) "The importance of English in primary school education in China: perceptions of students" isimli çalışmasında, Çin'de ilkokullardaki güncel İngilizce eğitim politikasını ve bu politikanın ilkokul müfredatına etkisini incelemiştir. Çalışma, sosyoekonomik düzeyi farklılık gösteren Çin, Nanjing, Jiangsu eyaletindeki üç devlet okulunda yürütülmüştür. Nitel görüşme yöntemlerinden odak grup görüşmesinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin ilkokulda İngilizce öğrenmeleri ile ilgili tutumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmesi için her okuldan dörder ya da beşer kişiden oluşan ve yaşları 9 ila 12 arasında değişen iki grup oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını fakat bazılarının İngilizceyi Çince ve matematik kadar önemli görmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte her üç okuldaki öğrenciler de erken yaşta İngilizce öğretimini desteklemektedirler.

Erken yaşta dil öğretimi ile ilgili yapılan yurt dışı çalışmalar. Burstall'ın (1975) yapmış olduğu, "Primary French in the balance" adlı çalışmanın amacı, İngiltere ve Galler'de ilköğretim okullarındaki öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyleriyle Fransızca dil yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. 10 yıl süren araştırmaya, toplam 17.000 ilköğretim öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erken yaşta (8 yaşında) Fransızca öğrenmeye başlayan öğrencilerin, dinleme ve konuşma becerilerini kullanma

düzevi; daha geç yaşta (11 yaşında) başlayan öğrencilere göre daha yüksektir. Fakat daha erken yaşta başlayan öğrenciler, okuma ve yazma becerilerinde diğerleriyle eşit ya da daha düşük seviyede başarılıdır. Erken yaşta dil öğrenmeye başlayan grubun, 4 yıl sonra sadece dinleme becerisinde daha önde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, erken yaşta dil öğrenimine başlayan kız öğrencilerin daha başarılı olmalarıdır. Bununla birlikte, kız öğrencilerin başarı düzeyleri ve sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Cenoz (2003), araştırmasında farklı yaşlardaki öğrencilerin konuşma becerileri ve dil öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Gıpuzkoa'daki 135 ilk ve ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Farklı yaş gruplarından (4, 8 ve 11) öğrencilere, 600 saatlik İngilizce eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin İngilizce ile ilgili ön öğrenmelerini değerlendiren bir anket, İngilizce yeterliliklerini ölçmeye yönelik testler ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencileri konuşma becerisi; sesletim, kelime, dil bilgisi, akıcılık ve içerik yönlerinden değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, dil öğrenmeye geç başlayan ortaöğretim öğrencileri daha başarılı bulunmuştur; fakat motivasyon ve tutum puanları yönünden, en erken yaşta başlayan grup daha yüksek puana sahiptir.

Nejadansari ve Nasrollahzadeh (2011), yaptıkları çalışmada yaşın ikinci dil edinimine etkisini dört farklı açıdan ele almıştır. Bunlar;

1. İkinci dil öğrenme sürecinde yaşın etkisi nedir?
2. Yaş, ikinci dil öğrenimini ne ölçüde etkiler?
3. Yaşın, ikinci dil öğrenenleri üzerindeki etkisi nedir?
4. Yaşın, ana dil düzeyinde dil yeterliliği kazanmada etkisi nedir?

Bu araştırma soruları kapsamında, konuyla ilgili alanyazın taranmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yetişkin öğrenenlerin öğrenme derecesi, özellikle dil bilgisi yönünden daha yüksektir. Bununla birlikte, araştırmaya göre, sadece erken yaş öğrenenleri günlük yaşamda yabancı bir dili ana dilleri gibi konuşabilme şansına sahip olmaktadır. Fakat bu konuda farklı görüşleri savunan araştırmacıların olduğu da çalışmada belirtilmiştir. Çocukların anadil seviyesinde yabancı dildeki dil bilgisi yapılarını edinme yeterliliği daha fazla

olabilir. Fakat bazı yetişkinler de aynı şekilde hem konuşurken hem de yazarken dil bilgisi yeterliliğine sahip olabilirler. Çocuklarda, anadil kullanıcıları gibi ikinci dil yeterliliğine sahip olma şansı, sesletim ve dil bilgisi yönünden yetişkinlere göre daha yüksektir.

Gimenez ve Tonelli (2013) tarafından yapılan “Building an EFL curriculum for young Learners: a Brazilian experience” adlı çalışmanın amacı; öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri ve eğitim otoritelerinin katılımıyla, Brezilya’daki devlet okullarında erken yaşta dil öğretimine ilişkin bir program geliştirmektir. Araştırmanın temelini sosyokültürel öğrenme yaklaşımı oluşturmuştur. Program hazırlanırken eğlenceli öğrenme, kültürel farkındalık, disiplinler arası bilginin yapılandırılması, sarmal içerik, dil yaşantıları, etkileşimli öğrenme, bütüncül dil anlayışı gibi ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Program hazırlanırken kullanılan yöntem, küreselleşmenin yarattığı baskıdan kaynaklanan erken yaşta İngilizce öğretimi ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir.

İlgili araştırmalar özet. Yurt içinde yapılan İlkokul İngilizce öğretim programlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların neredeyse hepsinin öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir. Bunun dışında, öğrencilerin programdaki hedeflere ne düzeyde ulaştığıyla ilgili alanyazında sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Programın kazandırmayı hedeflediği konuşma ve dinleme becerisindeki öğrenci başarısına yönelik ve başarılı bir uygulama için etkili bir araç olma özelliğine sahip program tasarısının değerlendirilmesine dönük ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan, alanyazın incelendiğinde, yurt içinde ilkökul seviyesinde erken yaşta dil öğretimi ile ilgili de sınırlı sayıda çalışma olduğu, erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan diğer çalışmaların okul öncesindeki yabancı dil öğretimine yönelik olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan ilgili çalışmaların tamamının, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin erken yaşta dil öğretimi konusundaki görüşlerini almaya yönelik olduğu görülmektedir. Çalışmaların ortak sonucu ise; veli ve öğretmenlerin erken yaşta dil öğretimini gerekli buldukları ve destekledikleri yönündedir.

Program değerlendirmeye ilgili ulaşılan yurt dışı çalışmalarının büyük bir kısmı, var olan ya da yeni uygulanmaya başlayan öğretim programlarının değerlendirilmesine odaklandığı görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarında; öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine yer verilmiş, programların

iyileştirilmesine yönelik öneriler sıralanmıştır. Bazı çalışmalarda, programların uygulama sürecinde kullanılan materyallerin değerlendirilmesine de yer verilmiş ve bu materyallerin nasıl daha iyi hale getirilebileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Yurt dışında gerçekleştirilen erken yaşta dil öğretimi konusundaki çalışmalarda ise; öğretmen görüşleri anketleri, sınıf içi gözlemler, tutum ve başarı testleri gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, yaşın dil öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu doğrultuda elde edilen veriler yorumlanmıştır. Bazı çalışmalar sonucunda erken yaşta dil öğretiminin, ileriki yaşlarda dil öğretime oranla daha etkili olduğu sonucuna varılırken; bazı çalışmalar, yaşın dil öğreniminde kayda değer bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, ulaşılan çalışmalardan biri de ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir program geliştirmeye yöneliktir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; nitel ve nicel yöntemlerin ve yaklaşımların, bir çalışma ya da birbirini izleyen çalışmalarda bir araya getirilerek kullanılmasıdır (Creswell, 2003). Bu yöntem, araştırmacıyı tek bir yöntemle sınırlamaz. Araştırma soruları daha ayrıntılı cevaplandırılabilir ve çalışmadaki bir yöntemin güçlü yönleri, diğer yöntemin sınırlılıklarını telafi edebilir. Bu şekilde araştırmacı, farklı görüşleri çalışmasına yansıtabilir ve çalışmasının sonuçlarına yönelik güçlü deliller sunabilir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Bu çalışmada da, öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılı sonunda, ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını ve programın, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymak için nicel yöntem tercih edilmiştir. Öte yandan, hedefe dayalı yapılan bu nicel değerlendirmenin tek başına programın değerine yönelik kapsamlı ve yeterli bilgi sağlayamayacağı düşünüldüğünden, programın uygulanma sürecindeki öğretmen davranışlarını, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerini ve program tasarısının ne ölçüde program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlandığını ortaya koymak için nitel yöntem tercih edilmiştir. Bu bağlamda; çalışma sonucunda elde edilen bulguları detaylandırmak, sonuçlar arasındaki tutarlılığı ya da çelişen yönleri belirlemek ve ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik çok yönlü bir değerlendirme yapabilmek için, bu çalışmada nicel ve nitel verilerin bir araya getirildiği karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında, araştırma deseni olarak karma yöntem desenlerinden biri olan “kısmi karma sıralı eşit statülü” desen kullanılmıştır. Kısmi karma sıralı eşit statülü karma desen, nitel ve nicel verilerin ardışık olarak toplanmasıyla oluşmaktadır. Bu desende, çalışmadaki nitel ve nicel verilere eşit ağırlık verilir. Araştırma sürecinde toplanan nitel ve nicel veriler, öncelikle ayrı ayrı

analiz edilir; ardından verilerin yorumlanması aşamasında tüm veriler bir araya getirilir (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Bu araştırmada da; toplanan nitel ve nicel veriler öncelikle kendi aralarında analiz edilmiş; ardından verilerin yorumlanması aşamasında tüm veriler bir araya getirilerek aralarındaki ilişki incelenmiş ve çalışmanın bütününe yönelik bir değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Antalya iline bağlı Alanya ilçesinde yer alan ilkokullarda yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, genelleme yaparak çeşitlilik sağlamak değil; çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların ya da ayrılıkların olup olmadığını inceleyerek, çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu örneklemede, evrene genelleme gibi bir amaç güdülmez. Örnekleme dâhil edilen her durumun kendine özgü durumlarının detaylı bir şekilde açıklanması ve büyük ölçüde farklılık gösteren durumların ortaya çıkarılması, bu örnekleme yönteminin güçlü yönleridir (Patton, 1990). Bu bağlamda, bu araştırmaya dâhil edilecek ilkokullar; üst, orta ve alt başarı düzeyi olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okulların belirlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde yayımlanan, Antalya ili Alanya ilçesi okullarına ait 2013-2014 öğretim yılı Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG) başarı ortalamaları ve standart sapmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Alanya ilçesinde, 2013-2014 öğretim yılı TEOG sınavına, 50 okuldan toplam 3528 öğrenci katılmıştır. Aritmetik ortalamanın 1 standart sapma üstünde kalan okullar ‘üst başarı düzeyi’, aritmetik ortalamanın 1 standart sapma üstü ile 1 standart sapma altı arasında kalan okullar ‘orta başarı düzeyi’ ve ortalamanın 1 standart sapma altında kalan okullar ise ‘alt başarı düzeyi’ olarak belirlenmiştir.

Bu doğrultuda üst başarı düzeyindeki okullar 57,02 puan üzerinde başarı puanına sahip okullardır. Orta başarı düzeyindeki okullar 46,02 puan ile 57,02 puan arasında başarı puanına sahip okullardır. Alt başarı düzeyindeki okullar 46,02 puan altındaki başarı puanına sahip okullardır.

Araştırmanın imkân ve koşulları dâhilinde alt, orta ve üst başarı düzeyi olarak belirlenen bu okul gruplarının her birinden birer okul seçilmiştir. Bu araştırmanın

çalışma grubunu, ön test ve son test uygulamalarının yapıldığı gün okullarda mevcut olan öğrenciler oluşturmuştur. Bu okullarda ön test ve son test uygulamalarının olduğu gün mevcut olan toplam öğrenci sayısı, bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ayrıca okulların seçiminde, kız-erkek öğrenci dağılımına ve bu araştırmada önemli bir unsur olan teknolojik araç-gereç olanaklarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin bilgiler ve okulların teknolojik olanakları Tablo 5'te ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Okul Başarı Düzeyi	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam
Üst Düzey	74	56	130
Orta Düzey	64	50	114
Alt Düzey	72	68	140
Toplam	210	174	384

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler incelendiğinde, üst başarı düzeyindeki okulda 74'ü kız, 56'sı erkek olmak üzere toplam 130 öğrenci; orta başarı düzeyindeki okulda 64'ü kız, 50'si erkek olmak üzere toplam 114 öğrenci; alt başarı düzeyindeki okulda ise 72'si kız, 68'i erkek olmak üzere toplam 140 öğrenci vardır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 384 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 6

Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Teknolojik Olanaklarına İlişkin Bilgiler

	Akıllı Tahta	Cd Çalar	Bilgisayar	Hoparlör	Yabancı Dil Laboratuvarı
Üst Düzey	-	-	√	√	-
Orta Düzey	√	-	-	-	-
Alt Düzey	√	-	-	-	-

Araştırmaya dâhil edilen okulların teknolojik olanakları incelendiğinde, üç farklı okulda da çeşitli teknolojik olanakların olduğu görülmektedir. Üst başarı düzeyindeki okulda, bilgisayar ve hoparlör mevcutken; orta başarı düzeyindeki

okulda akıllı tahta mevcuttur. Her üç okulda da CD çalar ya da yabancı dil laboratuvarı yer almamaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yaşının küçük oluşu, konuşma becerisini diğer beceriler gibi kısa süre içerisinde ve toplu halde ölçebilecek bir ölçme aracının olmaması ve evrene genelleme gibi bir amaç güdülmemesi nedenlerinden dolayı, konuşma becerisine yönelik hazırlanan ön test ve son test uygulaması, çalışma grubunda yer alan üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda seçkisiz olarak birer şubedeki öğrencilerle yürütülmüştür. Aynı zamanda bu araştırma kapsamında yapılan gözlemler de, konuşma becerisi düzey belirleme testinin yapıldığı şubelerde gerçekleşmiştir. Bu şubelerdeki öğrencilerin sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Farklı Başarı Düzeyindeki Okullara Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Öğrenci Sayısı
Üst Düzey	29
Orta Düzey	28
Alt Düzey	32
Toplam	89

Araştırma kapsamındaki görüşmeler ise, Alanya ilçesinde üst, orta ve alt başarı düzeyindeki ilkokullarda görev yapan 50 2. sınıf İngilizce öğretmeni arasından, çalışmaya katılmaya gönüllü 15 öğretmenle yapılmıştır. Çalışmanın bu kısmında, nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğü için ölçüt olan “verinin doygunluğa ulaşması” temel alınmıştır (Mason, 2010). 15 öğretmenle görüşüldükten sonra, bulguların artık kendini tekrar ettiği ve yeni bilgiler alınamadığı görülerek çalışmanın bu kısmı bu sayıdaki öğretmen ile sonlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde, öğretmenler arasında çeşitliliği sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları okulların başarı düzeyi, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyim süreleri ve mezun oldukları

bölümler göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen Özellikleri		Üst Başarı Düzeyi	Orta Başarı Düzeyi	Alt Başarı Düzeyi
Cinsiyet	Kadın	3	3	4
	Erkek	2	2	1
	Toplam	5	5	5
Mezun Olunan Bölüm/Fakülte	İngilizce Öğretmenliği	3	2	2
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	2	2
	Açık Öğretim Fakültesi	-	1	-
	Sınıf Öğretmenliği	-	-	1
Deneyim Süresi	1-5 Yıl	-	-	2
	6-10 Yıl	1	2	1
	11-15 Yıl	1	2	-
	16-20 Yıl	2	1	1
	21-25 Yıl	1	-	1

Tablo 8’de araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde, her üç başarı düzeyinden 5’şer öğretmenle görüşme yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 15 öğretmenlerin 10’u kadın, 5’i erkektir. Öğretmenlerin 7’si İngilizce öğretmenliği; 5’i İngiliz Dili ve Edebiyatı; 1’i Açık Öğretim Fakültesi ve 1 öğretmen de sınıf öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Süreci

2016-2017 öğretim yılı başlamadan önce, yapılan bu çalışma kapsamında hazırlanan veri toplama araçları, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon Senatosuna sunulmuş ve çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin onay alınmıştır. Etik Komisyon Onay Bilidrimi EK-1’da yer almaktadır. Ardından çalışmayı Antalya ili Alanya ilçesine bağlı ilkokullarda yürütmek üzere, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (EK-Ğ). Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeğini kullanabilmek için de, ölçeği geliştiren uzmanlardan elektronik posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Alınan izne ilişkin elektronik posta

dokümanı, EK-H'de yer almaktadır. Uygulamaya başlamadan önce, çalışma yapılacak okullara gidilerek çalışmanın amacı ve uygulamasıyla ilgili bilgi verilmiş, okul müdürleri ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır.

İngilizce dinleme becerisine yönelik düzey belirleme testi, İngilizce konuşma becerisine yönelik düzey belirleme testi ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerini belirlemeye yönelik Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği, 2016-2017 öğretim yılının başında uygulanmıştır.

2016-2017 öğretim yılında; 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışlarının belirlenmesi için, 14 hafta boyunca, üç okulda haftada 2'şer saat olmak üzere toplamda 84 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sürecinin 72 saatlik bölümüne, ikinci gözlemci de dâhil olmuştur.

2016-2017 öğretim yılının sonunda ise; İngilizce dinleme becerisine yönelik düzey belirleme testi, İngilizce konuşma becerisine yönelik düzey belirleme testi, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini belirlemeye yönelik "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği" tekrar uygulanmıştır.

Eğitim öğretim yılı sonunda, programla ilgili öğretmen görüşlerini alabilmek için üst, orta ve alt başarı düzeylerinin her birinden 5'şer öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler öğretmenlerin de onayıyla ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve sonunda yazıya dökülmüştür.

Eğitim öğretim yılı içerisinde ise, öğretim programının program geliştirme ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanıp hazırlanmadığını ortaya koymak amacıyla İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısı değerlendirme formu kullanılarak, öğretim programı değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın alt problemleri kapsamında nicel verileri elde etmek amacıyla; dinleme ve konuşma becerilerine yönelik düzey belirleme testleri ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerini belirlemeye yönelik "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öte yandan, nitel verileri elde etmek amacıyla İngilizce öğretmenlerinin sınıf içindeki davranışlarını gözlemlemeye yönelik gözlem formu, öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini almaya yönelik görüşme formu, öğretim programının

program geliştirme ilkelerine uygunluğunu değerlendirmek için de program tasarısı değerlendirme formu kullanılmıştır.

Nicel veri toplama araçları.

Dinleme becerisi düzey belirleme testi. Bu araştırma kapsamında İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından bir düzey belirleme testi geliştirilmiştir. Programda dinleme becerisine yönelik toplam 15 hedef yer almaktadır (EK-A). Öğrencilerin yaşları ve zaman sınırlaması göz önünde bulundurularak, öğretim programındaki 15 hedef arasından 10 kritik hedef belirlenmiştir. Kritik hedefler belirlenirken öncelikle programın geneline ilişkin bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ardından, diğer hedeflere göre daha üst düzeyde ve diğer hedefleri de kapsayabilecek nitelikte olan hedefler, kritik hedef olarak belirlenmiştir. Dinleme becerisi hedefleri oluşturulurken; bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı, üç konu alanı uzmanı (bir öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) olmak üzere yedi kişinin kritik hedeflerin kapsamının uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır.

Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde kritik hedeflere son hali verilmiştir. Programda yer alan konulardan seçilmiş, dinleme becerisi düzey belirleme testine yönelik kritik hedefler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testine Yönelik Kritik Hedefler

Units	Communicative Functions and Skills
Unit 1 Words	Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.
Unit 2 Friends	Ss will be able to understand simple expressions used when greeting and meeting someone.
Unit 2 Friends	Ss will be able to understand when someone introduces him or herself.
Unit 4 Numbers	Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.
Unit 4 Numbers	Ss will be able to identify the numbers 1 through 10.
Unit 5 Colors	Ss will be able to understand the names for colors of things.
Unit 7 Body Parts	Ss will be able to understand the names of their body parts.
Unit 8 Pets	Ss will be able to identify certain pet animals.
Unit 9 Fruits	Ss will be able to recognize the names of fruits.
Unit 10 Animals	Ss will be able to recognize the names of certain animals.

Dinleme becerisi düzey belirleme testinin geliştirilme sürecinde, kiritik hedeflere yönelik hazırlanan belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Her bir kritik hedef için öğrencilerin seviyeleri ve zaman sınırlaması göz önünde bulundurularak ikişer madde yazılmıştır. Test hazırlanırken öğretim programında da yer alan eşleştirme, duyduğu kelimelerin resmini işaretleme ve boşluk doldurma soru türleri kullanılmıştır. Testin kapsam ve görünüş geçerliğini, bilimsel açıdan doğruluğunu sağlamak ve soruların anlaşılabilirliğini ölçmek için; bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı, üç konu alanı uzmanı (bir öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) olmak üzere yedi kişinin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak, araştırmacı tarafından okunan ses kayıtları daha yavaş bir şekilde okunup tekrar kaydedilmiştir. Sesletimi çok yakın olan kelimelerin öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olabileceği belirtilmiş; aynı sorudaki, sesletim olarak birbirine yakın kelimeler, farklı kelimelerle değiştirilerek teste dâhil edilmiştir. Ayrıca testte yer alan bir eşleştirme sorusunun, öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı belirtildiğinden, bu soru güncellenerek teste dâhil edilmiştir. 20 sorudan oluşan dinleme becerisi testinin deneme uygulaması, 2015-2016 öğretim yılı Mayıs ayının son haftasında 25 kişilik bir öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Deneme uygulaması sonucunda elde edilen verilerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken deneme uygulamasındaki öğrenci sayısının az olması nedeniyle cevapların tümü analiz edilerek bir sonuca varılmıştır (Özçelik, 2013). 20 maddelik deneme formunun aritmetik ortalaması 14,60; testin standart sapması 3,62 ve varyansı 13,34'tür. Testin ortalama güçlüğü 0,56; testin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,75'tir. Yapılan analiz sonucunda, madde ayırt edicilik indeksleri 0,28 olan maddeler düzeltilmiş, diğer maddelerden 0,30 ve üzeri ayırt edicilik indeksine sahip maddeler olduğu gibi alınmış, madde ayırt edicilik indeksi 0,28'den küçük olan 3 madde çıkartılarak dinleme becerisi nihai test formu oluşturulmuştur. 17 maddeden oluşan dinleme becerisi düzey belirleme testi EK-B'de yer almaktadır.

Nihai testin istatistikleri ise, aritmetik ortalama 10,76; standart sapma 3,36 ve varyans 11,35 şeklindedir. Testin ortalama güçlüğü 0,60, KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,79'dur. Dinleme becerisi düzey belirleme testi nihai formunda yer alan soru numaraları ve madde istatistikleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi Nihai Formunda Yer Alan Soru Numaraları ve Madde İstatistikleri

Units	Communicative Functions and Skills	Soru No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
Unit 1 Words	Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.	3	0,64	0,57
		15	0,70	0,64
Unit 2 Friends	Ss will be able to understand simple expressions used when greeting and meeting someone.	4	0,28	0,56
		6	0,42	0,64
Unit 2 Friends	Ss will be able to understand when someone introduces him or herself.	5	0,42	0,56
Unit 4 Numbers	Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.	1	0,42	0,68
		2	0,42	0,62
Unit 4 Numbers	Ss will be able to identify the numbers 1 through 10.	8	0,70	0,52
		9	0,85	0,64
Unit 5 Colors	Ss will be able to understand the names for colors of things.	10	0,42	0,44
		11	0,28	0,72
Unit 7 Body Parts	Ss will be able to understand the names of their body parts.	12	0,42	0,32
Unit 8 Pets	Ss will be able to identify certain pet animals.	7	0,70	0,64
Unit 9 Fruits	Ss will be able to recognize the names of fruits.	16	0,42	0,76
		17	0,28	0,44
Unit 10 Animals	Ss will be able to recognize names of certain animals.	13	0,42	0,56
		14	0,42	0,32

Konuşma becerisi düzey belirleme testi. Bu araştırma kapsamında İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından bir düzey belirleme testi geliştirilmiştir. Programda konuşma becerisine yönelik toplam 23 hedef yer almaktadır (EK-C). Düzey belirleme testi geliştirilirken programda yer alan 23 hedeften 13 kritik hedef belirlenmiştir. Kritik hedefler belirlenirken öncelikle programın geneline ilişkin bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ardından, diğer hedeflere göre daha üst düzeyde ve diğer hedefleri de kapsayabilecek nitelikte olan hedefler kritik hedef olarak seçilmiştir. Konuşma becerisi hedefleri oluşturulurken;

bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı, üç konu alanı uzmanı (bir öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) olmak üzere yedi kişinin kritik hedeflerin kapsamının uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır.

Alınan görüşler sonucunda, programda yer alan konulardan seçilmiş konuşma becerisi düzey belirleme testine yönelik kritik hedefler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testine Yönelik Kritik Hedefler

Units	Communicative Functions and Skills
Unit 1 Words	Ss will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals.
Unit 2 Friends	Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.
Unit 4 Numbers	Ss will be able to express numbers and quantities of things.
Unit 5 Colors	Ss will be able to name the colors of things.
Unit 6 At the Playground	Ss will be able to invite someone to do things along with them.
Unit 7 Body Parts	Ss will be able to show and tell the names of their body parts.
Unit 8 Pets	Ss will be able to tell someone to do things. Ss will be able to say the names of certain pet animals.
Unit 9 Fruits	Ss will be able to say where the animals are by pointing and speaking. Ss will be able to ask about and say the names of the fruits they like. Ss will be able to tell others to do things with fruits by pointing and speaking.
Unit 10 Animals	Ss will be able to say which animals they like/don't like. Ss will be able to say what they and some animals are able to do.

Konuşma becerisi düzey belirleme testinin geliştirilme sürecinde, kritik hedeflere yönelik hazırlanan belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Her kritik hedef için öğrencilerin seviyeleri ve zaman sınırlaması göz önünde bulundurularak, ikişer madde yazılmıştır.

Testin kapsam ve görünüş geçerliğini, bilimsel açıdan doğruluğunu sağlamak ve soruların anlaşılabilirliğini ölçmek için; bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı, üç konu alanı uzmanı (bir öğretim görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni) olmak üzere yedi kişinin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda, soru cevap bölümünde kapsam geçerliği uygun bulunmayan 2 soru tekrar gözden geçirilip güncellenmiştir. Ayrıca soruların arasında bir bütünlük oluşması açısından aynı tür sorular bir araya getirilmiştir. 13 kritik hedef çerçevesinde hazırlanmış 26 sorudan oluşan konuşma becerisi testinin deneme uygulaması, 2015-2016 öğretim yılı Mayıs ayının son haftasında 25 kişilik bir

öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Deneme uygulaması sonucunda elde edilen verilerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken deneme uygulamasındaki öğrenci sayısının az olması nedeniyle cevapların tümü analiz edilerek bir sonuca varılmıştır (Özçelik, 2013). 26 maddelik deneme formunun aritmetik ortalaması 13,12; testin standart sapması 5,16 ve varyansı 26,69'dur. Testin ortalama güçlüğü 0,50; KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,83'tür. Yapılan analiz sonucunda, madde ayırt edicilik indeksleri 0,28 olan iki madde düzeltilmiş; diğer maddelerden 0,30 ve üzeri ayırt edicilik indeksine sahip maddeler olduğu gibi alınmış, madde ayırt edicilik indeksleri 0,28'in altında olan dört madde çıkartılarak konuşma becerisi nihai test formu oluşturulmuştur. 21 maddeden oluşan konuşma becerisi düzey belirleme testi EK-Ç'de yer almaktadır.

Nihai testin istatistikleri ise, aritmetik ortalama 9,96; testin standart sapması 4,92; varyansı 24,29; testin ortalama güçlüğü 0,52 ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,86 şeklindedir. Konuşma becerisi düzey belirleme testi nihai formunda yer alan soru numaraları ve hedeflere ilişkin bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Nihai Formunda Yer Alan Soru Numaraları ve Madde İstatistikleri

Units	Communicative Functions and Skills	Soru No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
Unit 1 Words	Ss will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals.	3	0,42	0,57
Unit 2 Friends	Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.	1 2	0,42 0,42	0,88 0,80
Unit 4 Numbers	Ss will be able to express numbers and quantities of things.	10 11	0,57 0,42	0,73 0,46
Unit 5 Colors	Ss will be able to name the colors of things.	14 15	0,57 0,28	0,76 0,53
Unit 6 At the Playground	Ss will be able to invite someone to do things along with them.	18	0,42	0,71
Unit 7 Body Parts	Ss will be able to show and tell the names of their body parts.	8 9	0,57 0,85	0,46 0,50
	Ss will be able to tell someone to do things.	6 7	0,42 0,42	0,26 0,26
Unit 8 Pets	Ss will be able to say the names of certain pet animals.	4 5	0,42 0,42	0,26 0,26
	Ss will be able to say where the animals are by pointing and speaking.	12 13	0,42 0,28	0,57 0,53

Tablo 12

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Nihai Formunda Yer Alan Soru Numaraları ve Madde İstatistikleri (Devam)

Units	Communicative Functions and Skills	Soru No	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
Unit 9 Fruits	Ss will be able to ask about and say the names of the fruits they like.	19	0,42	0,71
	Ss will be able to tell others to do things with fruits by pointing and speaking.	20	0,85	0,38
Unit 10 Animals	Ss will be able to say which animals they like/don't like.	16	0,42	0,76
		17	0,71	0,23
	Ss will be able to say what they and some animals are able to do.	21	0,50	0,42

Çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği.

Öğrencilerin 2. sınıf İngilizce programına yönelik tutumlarını ortaya koymak için Şad (2011) tarafından geliştirilen “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği” kullanılmıştır. 3'lü Likert tipinde hazırlanan ölçek, 17 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Yabancı dil öğrenme ve İngilizce dersine yönelik tutum (YİT)”, “Motivasyon: Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba (YAÇ)”, “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum (YKT)” ve “Yabancı dil kaygısı (YDK)” olarak adlandırılmıştır. Şad (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek, 4. ve 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç-tutarlılık katsayıları; YİT alt boyutu için 0,70, YAÇ alt boyutu için 0,74, YKT alt boyutu için 0,60, YDK alt boyutu için ise 0,68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin YAÇ alt boyutundan en düşük 5 puan, en yüksek 15 puan alınabilmektedir. Puanların artması, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin YİT alt boyutundan alabilecekleri en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Bu alt boyutta puanlarının yüksek olması yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir. YKT alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 3 ve en yüksek puan 9'dur. Bu alt boyutta puanların artması, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine karşı olumlu tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir. YDK alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 13'tür. Bu

alt boyutta puanların artması, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının artması anlamına gelmektedir (Şad, 2011).

Gerekli izin alındıktan sonra, ölçeğin deneme uygulaması ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 200 öğrenciyle yürütülmüştür. Ölçeğin deneme uygulaması sonucundaki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır. Deneme uygulaması aritmetik ortalaması 42,45; varyansı 58,97; standart sapması ise 7,67 şeklindedir. Ölçek yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum (YİT), yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba (YAÇ), yabancı dil kaygısı (YDK) ve yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum (YKT) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyut için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değerleri Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutları İçin Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum	5	0,73
Motivasyon: Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba	5	0,74
Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum	3	0,77
Yabancı dil kaygısı	4	0,74

17 maddeden oluşan “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği” EK-D’de yer almaktadır.

Nitel veri toplama araçları.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretmen gözlem formu. Sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreci gözlemlenerek, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarına ilişkin bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddeden oluşan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu hazırlanırken, ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının temel felsefesi, programda yer alan dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedefler, içerik, önerilen araç gereçler, etkinlikler ve ölçme değerlendirme boyutları dikkate alınmıştır. Hazırlanan gözlem formundaki maddeler; “Her zaman gözlendi”, “Çoğu zaman gözlendi”, “Ara sıra gözlendi”, “Hiç gözlenmedi” ve “Bu ders için uygun değil” olarak

derecelendirilmiştir. Gözlem formunun geçerliğini sağlamak için; iki program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve iki İngilizce öğretmeni olmak üzere 5 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda, gözlem formundaki maddelerden ikisi daha anlaşılır şekilde tekrar yazılmıştır. Program kapsamında olan özerk öğrenme becerisini kapsayan bir gözlem maddesi forma eklenmiş; işbirlikçi öğrenme ve grup çalışmasını içeren iki ayrı madde, işbirlikçi öğrenmenin grup öğrenmeyi kapsadığı gerekçesiyle tek bir madde şeklinde yeniden yazılmıştır. Ayrıca, gözlem formunun başına, yapılacak olan gözlemlerle ilgili genel açıklamalar bölümü ve sonuna, gözlem süresince alınacak notlarla ilgili bir bölüm eklenmiştir. 21 maddeden oluşan ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretmen gözlem formu EK-E'de yer almaktadır.

Öğretmen görüşme formu. Araştırma için öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini saptamak ve önerilerini ortaya koymak amacıyla, 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken, alt problemleri en iyi yansıtacak sorular üzerinde durulmuştur. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında, görüşme sonucunda daha detaylı ve kapsamlı bilgi elde edebilmek için programın boyutlarına ilişkin sorulara alt sorular eklenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında yaşadıkları zorluklara ilişkin bir madde gözlem formuna eklenmiştir. Soruların anlaşılabilirliği, araştırma kapsamı dışındaki ilkökul 2. sınıf İngilizce dersini veren beş öğretmenle test edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, görüşme formuna son hali verilmiştir. 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu EK-F'de yer almaktadır.

İlkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısı değerlendirme formu. Program tasarısının ne ölçüde program geliştirme ilkelerine göre hazırlandığını ortaya koymak amacıyla, araştırmacılar tarafından ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı tasarısına yönelik bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken, Yazçayır (2016) tarafından hazırlanan "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde 2013-2014 eğitim öğretim yılı 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı göz önünde bulundurulmuştur. Formda yer alan maddelerin kapsam geçerliğine ve anlaşılabilirliğine yönelik, üç program geliştirme uzmanı ve iki İngilizce

öğretmeninden görüş alınmış; bu görüşler doğrultusunda forma “Programda yer alan genel açıklamalar” adında bir bölüm eklenmiş ve “Değerlendirme” bölümüne ilişkin maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Nihai form “Programda yer alan genel açıklamalar” “Hedefler”, “İçerik” ve “Değerlendirme” olmak üzere dört bölüme ayrılmıştır. Hazırlanan formdaki maddeler, “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” olarak derecelendirilmiştir. “Evet” derecelendirmesi formda yer alan maddenin program geliştirme ilkelerine tamamen uygun olarak hazırlandığı; “Hayır” derecelendirmesi” maddenin program geliştirme ilkelerini göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı; “Kısmen” derecelendirmesi de; maddenin program geliştirme ilkelerini tam olarak yansıtmadığı anlamına gelmektedir. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısı değerlendirme formu EK-G’de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Çalışma kapsamında öncelikle “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nde yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Analizlere başlamadan önce veri setindeki kayıp değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Daha sonra uç değer analizleri yapılmıştır. Veri setinde bulunan 6, 19, 124 ve 308 numaralı katılımcıların uç değer olduğu tespit edilerek bu kişiler veri setinden çıkarılmıştır. Analizlere 380 kişilik veri seti ile devam edilmiştir.

“2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin belirlenmesi” amacıyla, dinleme becerisi düzey belirleme testinde yer alan her bir madde için alt, orta ve üst başarı düzeyindeki gruplar için frekans tabloları oluşturulmuştur.

“Dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Veri seti normal dağılmadığından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Buna ek olarak veri seti, okul başarı düzeyine göre oluşturulan alt gruplarda bu farkların belirlenmesi amacıyla okul başarı düzeyine göre gruplara ayrılmış ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri yapılmıştır.

“Dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle, alınan puanların üst, orta ve alt başarı düzeyindeki gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi Normallik Testleri

		Kolmogorov-Smirnov		
		KM	sd	p
Alt	ÖnDinTop	,179	137	,000
	SonDinTop	,080	137	,031
Orta	ÖnDinTop	,124	114	,000
	SonDinTop	,137	114	,000
Üst	ÖnDinTop	,135	129	,000
	SonDinTop	,148	129	,000

Tablo 14 incelendiğinde, üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testinden aldıkları toplam puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle farklar Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

“2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin belirlenmesi” amacıyla, dinleme becerisi düzey belirleme testinde yer alan her bir madde için alt, orta ve üst başarı düzeyindeki gruplar için frekans tabloları oluşturulmuştur.

“Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Veri seti normal dağılmadığından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Buna ek olarak okul başarı düzeyine göre oluşturulan alt gruplarda bu farkların varlığının belirlenmesi amacıyla veri seti, okul düzeyine göre gruplara ayrılmış ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri yapılmıştır.

“Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olup

olmadığının belirlenmesi” için öncelikle, alınan puanların üst, orta ve alt başarı düzeyindeki gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi Normallik Testleri

		Shapiro-Wilk		
		SW	sd	p
Alt	ÖnKonTop	,808	30	,000
	SonKonTop	,702	30	,000
Orta	ÖnKonTop	,900	28	,011
	SonKonTop	,918	28	,032
Üst	ÖnKonTop	,903	29	,012
	SonKonTop	,934	29	,068

Tablo 15 incelendiğinde, yalnızca üst başarı düzeyindeki öğrencilerin son testten aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği, diğer puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bir toplam puanın bile normal dağılım göstermediği durumda parametrik olmayan test kullanılır. Bu nedenle farklar Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

“İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik sahip oldukları duyuşsal özelliklerin belirlenmesi” için Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği’nin “Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum”, “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba”, “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” ve “Yabancı dil kaygısı” alt boyutlarına göre ölçekte yer alan her bir madde için alt orta ve üst başarı düzeyindeki grupların frekans tabloları oluşturulmuştur.

“İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği’nin alt boyutlarından öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle normallik varsayımı incelenmiştir. Veri seti normal dağılmadığından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Buna ek olarak, okul başarı düzeyine göre oluşturulan alt gruplarda

bu farkların varlığının belirlenmesi amacıyla veri seti, okul düzeyine göre gruplara ayrılmış ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri yapılmıştır.

“Duyuşsal özellikler açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle alınan puanların alt gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Puanlarının Normallik Testleri

		Kolmogorov-Smirnov		
		KM	sd	p
Alt	ÖnDuyTop	,134	137	,000
	SonDuyTop	,122	137	,000
Orta	ÖnDuyTop	,132	114	,000
	SonDuyTop	,127	114	,000
Üst	ÖnDuyTop	,165	129	,000
	SonDuyTop	,119	129	,000

Tablo 16 incelendiğinde, alt, orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nden aldıkları toplam puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle farklar Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir.

Nitel verilerin analizi. Öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışlarını ortaya koymak amacıyla gözlem formundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Formda yer alan her bir öğretmen davranışına göre frekans değerleri hesaplanmış ve gözlemler süresince not edilen örnek öğretmen davranışları, gözlem verisi olarak kullanılmıştır. Formun güvenilirlik çalışması kapsamında, araştırmacının gözlem verileri ile ikinci gözlemcinin birlikte katıldığı toplam 72 saatlik gözlem verileri arasındaki uyuma bakılmıştır. Gözlemciler arasındaki güvenilirlik, Miles ve Huberman’ın (1994) aşağıda yer alan formülüyle hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş birliği sayısı}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı})$$

Bu formül kullanılarak elde edilen araştırmacılar arası uyuşum yüzdesi 0,92 olarak hesaplanmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, görüşmeler, veri kaybını önlemek için görüşmeye başlamadan önce öğretmenlerin izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş; sonrasında her bir görüşme araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazılı hale gelen görüşme verileri, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda görüşme verileri incelenerek kodlar oluşturulmuş; birbirleriyle ilişkisi olan kodlar bir araya getirilip temalar elde edilmiş ve bu doğrultuda frekans tabloları oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin güvenilirliği sağlamak için, başka bir araştırmacı tarafından veriler tekrar kodlanmış ve her iki araştırmacının kodları karşılaştırılmıştır. Kodlar arasındaki güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994)'ın aşağıda yer alan formülüyle hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş birliği sayısı}) / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı})$$

Bu formül kullanılarak elde edilen araştırmacılar arası uyum yüzdesi 0,85, olarak hesaplanmıştır. Bu değer %70'in üzerinde olduğu için görüşme verilerinin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir (Miles & Huberman, 1994).

2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi için hazırlanan öğretim programının ne ölçüde program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlandığını belirlemek için ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi program tasarısı değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Formda yer alan her bir soru, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ilkokul İngilizce öğretim programı tasarısı göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Araştırmacı, program tasarısını göz önünde bulundurarak formda yer alan maddeleri değerlendirdikten sonra, ikinci bir alan uzmanının da görüşlerine başvurmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem desenlerinden “kısmi karma sıralı eşit statülü” desenin kullanıldığı bu çalışmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

Nicel araştırmalarda geçerlik, en genel anlamıyla “bir testin ölçmek istediği niteliği gerçekten ölçme derecesi” olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2010, s. 449). Güvenirlik ise, “ölçme aracının, ölçülen özellik ve koşullar değişmedikçe kararlı

ölçüler vermesi” olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2013, s. 148). Bu araştırmanın nicel boyutu kapsamında geliştirilen dinleme ve konuşma becerisi düzey belirleme testlerinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan düzey belirleme testlerinde yer alan soruların kapsam ve görünüş geçerliğine, soruların anlaşılabilirliğine ve bilimsel açıdan doğruluğuna ilişkin bir ölçme değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve üç konu alanı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli kontrol ve düzeltmeler yapılarak, ölçme araçlarının geçerliği sağlanmıştır. Düzey belirleme testlerinin güvenilirlik çalışması kapsamında ise, her iki testte de yer alan maddeler için madde istatistikleri ve KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin ayrıntılı bilgilere, sayfa 74,75 ve 77’de yer verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Şad (2011) tarafından geliştirilen “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”dir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, ölçeğin her alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen değerler, istenilen düzeyde çıkmıştır. Konuyla ilgili detaylı açıklamalara sayfa 79’da yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için inandırıcılık, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, aktarılabilirlik gibi farklı yöntemler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel veri toplama araçlarındaki maddeler hazırlanırken (yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, program tasarısı değerlendirme formu) ilgili alanyazın incelenmiş ve ilgili alt problemleri en iyi yansıtacak sorular belirlenmiştir. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğine ilişkin bir ölçme değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında gerekli düzeltmeler ve kontroller yapılmıştır. Ayrıca görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini teyit etmek amacıyla çalışma kapsamında yer almayan 5 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Çalışma kapsamında uzun süreli etkileşimin sağlanması için, öğretmen görüşmeleri kapsamında 15 öğretmenle birebir görüşmeler yapılmış, ayrıca araştırmacı tarafından çalışma grubundaki okullarda öğretmen davranışları gözlemlenerek, öğretmenlerle yakın iletişime geçilmiştir. Yapılan gözlemler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bitene kadar devam etmiştir. Benzer şekilde, görüşmelerde birbirini tekrar eden veriler ortaya çıkana kadar farklı

öğretmenlerle görüşmeler yapılmaya devam edilmiştir. Öte yandan bu çalışmada; öğretim programı tasarısı, öğretmen gözlem formu ve görüşme formu gibi farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu yolla çeşitleme sağlanarak farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulguların birbirini desteklemesi sağlanarak, sonuçların geçerliği ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulgulara ilişkin ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Gözlem bulguları açıklanırken örneklere yer verilmiş, öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular ise doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Gözlem verilerinin güvenilirlik analizinde, araştırmacının gözlem verileri ile ikinci gözlemcinin birlikte katıldığı gözlem verileri arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu uyum hesaplanırken Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ise, araştırmacı dışında farklı bir uzman tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken görüşme verilerinin güvenilirlik analizinde olduğu gibi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalarda hem gözlem hem de görüşme verileri için uyum yüzdesi alanyazında güvenilir olarak kabul edilen 0,70 değerinin üzerinde çıkmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 2. sınıf öğretim programında yer alan dinleme becerisi hedeflerine; (1.1.) ulaşıma düzeyine, (1.2.) ulaşıma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ve (1.3.) ulaşıma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

1.1. “2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan dinleme becerisi hedeflerine ulaşıma düzeyinin belirlenmesi” amacıyla alt, orta ve üst başarı düzeyindeki okullardaki öğrenciler için testte yer alan her bir hedefin, ön test ve son testte ulaşıma düzeyleri hesaplanmış ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Dinleme Becerisi Hedeflerine Ön Test ve Son Testte Ulaşıma Düzeyleri

Soru	Alt düzey		Orta düzey		Üst düzey		Toplam	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Soru 1: Number 1 is a pencil.	0,27	0,58	0,76	0,83	0,50	0,91	0,49	0,77
Soru 2: Number 2 is a schoolbag.	0,12	0,42	0,71	0,72	0,13	0,81	0,30	0,64
Soru 3: Number 3 is a note.	0,12	0,50	0,74	0,73	0,12	0,82	0,31	0,68
Soru 4: A: I am fine. Thank you.	0,02	0,13	0,26	0,22	0,08	0,31	0,11	0,22
Soru 5: A: I am seven years old.	0,00	0,30	0,38	0,41	0,02	0,63	0,12	0,44
Soru 6: B: Bye	0,21	0,53	0,61	0,64	0,32	0,76	0,37	0,64
Soru 7: I can draw a turtle.	0,13	0,50	0,54	0,61	0,21	0,67	0,28	0,59
Soru 8: Four watermelons.	0,07	0,54	0,65	0,66	0,35	0,84	0,34	0,68
Soru 9: Two cats.	0,14	0,55	0,70	0,75	0,02	0,80	0,27	0,69
Soru 10: It is blue.	0,15	0,81	0,82	0,82	0,46	0,95	0,46	0,86
Soru 11: Scissors are green.	0,26	0,47	0,66	0,65	0,03	0,77	0,30	0,62
Soru 12: This is my ear.	0,20	0,58	0,64	0,63	0,13	0,79	0,31	0,67
Soru 13: There is a tiger and a horse in the zoo.	0,09	0,32	0,20	0,68	0,16	0,70	0,15	0,56
Soru 14: This is a chicken.	0,17	0,41	0,65	0,68	0,40	0,74	0,39	0,60
Soru 15: I can play basketball.	0,65	0,89	0,91	0,96	0,79	0,95	0,78	0,93
Soru 16: They are grapes.	0,18	0,42	0,82	0,84	0,13	0,76	0,35	0,66
Soru 17: They are bananas.	0,48	0,83	0,85	0,88	0,46	0,91	0,58	0,87

Tablo 17 incelendiğinde, ön test uygulamasında alt başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin öğretim süreci başında hiçbir hedefe 0,75 ve üzerinde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Orta başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin 1 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.”, 10 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to understand the names for colors of things.”, 15 numaralı soruyla ölçülen “Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English”, 16 ve 17 numaralı sorularla ölçülen “Ss will be able to recognize the names of fruits” hedeflerine öğretim süreci başında 0,75 ve üzerinde sahip oldukları belirlenmiştir. Üst başarı düzeyinde yer alan öğrenciler ise öğretim süreci başında yalnızca 15 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.” hedefine 0,75 ve üzerinde ulaşmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde, son test uygulamasında ise alt başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin öğretim süreci sonunda yalnızca 10, 15 ve 17 numaralı sorular ile ölçülen “Ss will be able to understand the names for colors of things.”, “Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.” ve “Ss will be able to recognize the names of fruits.” hedeflerine 0,75 ve üzerinde ulaştıkları görülmektedir. Orta başarı düzeyinde yer alan öğrenciler ise son testte, 9 numaralı soruyla ölçülen “Ss will be able to identify the numbers 1 through 10.” hedefine 0,75 ve üzerinde ulaşmıştır. Öte yandan, orta başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin öğretim süreci başında 0,75 ve üzerinde ulaştıkları belirlenen “Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.” “Ss will be able to understand the names for colors of things.”, “Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.” ve “Ss will be able to recognize the names of fruits.” hedeflerine, öğretim süreci sonunda da 0,75 ve üzerinde ulaştıkları belirlenmiştir. Üst başarı düzeyinde yer alan öğrenciler ise, 1 ve 2 numaralı sorularla ile ölçülen “Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.”, 6 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to understand simple expressions used when greeting and meeting someone.”, 8 ve 9 numaralı sorularla ölçülen “Ss will be able to identify the numbers 1 through 10.”, 10 ve 11 numaralı sorularla ölçülen “Ss will be able to understand the names for colors of things.”, 12 numaralı soruyla ölçülen “Ss will be able to understand the names of their body parts.” ve 16 numaralı soruyla ölçülen “Ss will be able to recognize the names of

fruits.” hedeflerine 0,75 ve üzerinde ulaşmıştır. Ayrıca, üst başarı düzeyinde öğretim süreci başında 0,75 ve üzerinde ulaşılan “Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.” hedefine, öğretim süreci sonunda da hedeflenen düzeyde ulaşıldığı belirlenmiştir. Özetle, öğretim süreci sonunda alt başarı düzeyindeki öğrencilerin 17 soruda ölçülen 10 hedefin 3’üne; orta başarı düzeyindekilerin 5’ine; üst başarı düzeyindekilerin ise 7’sine 0,75 ve üzerinde ulaştıkları belirlenmiştir.

Alt, orta ve üst başarı düzeyindeki okullardaki her bir hedefin, ön test ve son testte ulaşılma düzeyi hesaplandıktan sonra, dinleme becerisi düzey belirleme son testinde yer alan her bir madde için alt, orta ve üst başarı düzeyi için frekans ve yüzdeler oluşturulmuş ve Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 1: Number 1 is a pencil.	Alt	f	57	80	137
		%	41,6	58,4	100,0
	Orta	f	19	95	114
		%	16,7	83,3	100,0
	Üst	f	11	118	129
		%	8,5	91,5	100,0
Toplam	f	87	293	380	
Soru 2: Number 2 is a schoolbag.	Alt	f	80	57	137
		%	58,4	41,6	100,0
	Orta	f	32	82	114
		%	28,1	71,9	100,0
	Üst	f	25	104	129
		%	19,4	80,6	100,0
Toplam	f	137	243	380	
Soru 3: Number 3 is a note.	Alt	f	68	69	137
		%	49,6	50,4	100,0
	Orta	f	31	83	114
		%	27,2	72,8	100,0
	Üst	f	23	106	129
		%	17,8	82,2	100,0
Toplam	f	122	258	380	
Soru 4: A: I am fine. Thank you.	Alt	f	119	18	137
		%	86,9	13,1	100,0
	Orta	f	89	25	114
		%	78,1	21,9	100,0
	Üst	f	89	40	129
		%	69,0	31,0	100,0
Toplam	f	297	83	380	
		%	78,2	21,8	100,0

Tablo 18

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 5: B: I am seven years old	Alt	f	96	41	137
		%	70,1	29,9	100,0
	Orta	f	67	47	114
		%	58,8	41,2	100,0
	Üst	f	48	81	129
		%	37,2	62,8	100,0
Toplam	f	211	169	380	
Soru 6: B: Bye	Alt	f	65	72	137
		%	47,4	52,6	100,0
	Orta	f	41	73	114
		%	36,0	64,0	100,0
	Üst	f	31	98	129
		%	24,0	76,0	100,0
Toplam	f	137	243	380	
Soru 7: I can draw a turtle.	Alt	f	69	68	137
		%	50,4	49,6	100,0
	Orta	f	45	69	114
		%	39,5	60,5	100,0
	Üst	f	43	86	129
		%	33,3	66,7	100,0
Toplam	f	157	223	380	
Soru 8: There are four watermelons.	Alt	f	63	74	137
		%	46,0	54,0	100,0
	Orta	f	39	75	114
		%	34,2	65,8	100,0
	Üst	f	20	109	129
		%	15,5	84,5	100,0
Toplam	f	122	258	380	
Soru 9: There are two cats.	Alt	f	62	75	137
		%	45,3	54,7	100,0
	Orta	f	29	85	114
		%	25,4	74,6	100,0
	Üst	f	26	103	129
		%	20,2	79,8	100,0
Toplam	f	117	263	380	
Soru 10: It is blue.	Alt	f	26	111	137
		%	19,0	81,0	100,0
	Orta	f	20	94	114
		%	17,5	82,5	100,0
	Üst	f	6	123	129
		%	4,7	95,3	100,0
Toplam	f	52	328	380	
Soru 11: Scissors are green.	Alt	f	73	64	137
		%	53,3	46,7	100,0
	Orta	f	40	74	114
		%	35,1	64,9	100,0
	Üst	f	30	99	129
		%	23,3	76,7	100,0
Toplam	f	143	237	380	
		%	37,6	62,4	100,0

Tablo 18

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 12: This is my ear.	Alt	f	58	79	137
		%	42,3	57,7	100,0
	Orta	f	42	72	114
		%	36,8	63,2	100,0
	Üst	f	27	102	129
		%	20,9	79,1	100,0
Toplam	f	127	253	380	
		%	33,4	66,6	100,0
Soru 13: There is a tiger and a horse in the zoo.	Alt	f	93	44	137
		%	67,9	32,1	100,0
	Orta	f	37	77	114
		%	32,5	67,5	100,0
	Üst	f	39	90	129
		%	30,2	69,8	100,0
Toplam	f	169	211	380	
		%	44,5	55,5	100,0
Soru 14: This is a chicken	Alt	f	81	56	137
		%	59,1	40,9	100,0
	Orta	f	37	77	114
		%	32,5	67,5	100,0
	Üst	f	33	96	129
		%	25,6	74,4	100,0
Toplam	f	151	229	380	
		%	39,7	60,3	100,0
Soru 15: He can play basketball.	Alt	f	15	122	137
		%	10,9	89,1	100,0
	Orta	f	5	109	114
		%	4,4	95,6	100,0
	Üst	f	7	122	129
		%	5,4	94,6	100,0
Toplam	f	27	353	380	
		%	7,1	92,9	100,0
Soru 16: They are grapes.	Alt	f	79	58	137
		%	57,7	42,3	100,0
	Orta	f	18	96	114
		%	15,8	84,2	100,0
	Üst	f	31	98	129
		%	24,0	76,0	100,0
Toplam	f	128	252	380	
		%	33,7	66,3	100,0
Soru 17: They are grapes.	Alt	f	23	114	137
		%	16,8	83,2	100,0
	Orta	f	14	100	114
		%	12,3	87,7	100,0
	Üst	f	11	118	129
		%	8,5	91,5	100,0
Toplam	f	48	332	380	
		%	12,6	87,4	100,0

Tablo 18 incelendiğinde, dinleme becerisi düzey belirleme testinde yer alan ilk soruya, tüm gruplarda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun doğru yanıt verdiği görülmektedir. Doğru yanıt verme yüzdesinin okulun başarı düzeyine göre arttığı belirlenmiştir. Yani alt başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin %58,4'ü bu soruya

doğru yanıt verebilirken, üst başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin %91,5'i bu soruyu doğru yanıtlamıştır. Grubun tümü değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %77,1'inin bu soruyu doğru yanıtladığı görülmektedir. Benzer şekilde, 3, 6, 8, 9, 10, 12 ve 17 numaralı soruların tüm başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin çoğu tarafından doğru yanıtlandığı ve doğru yanıt verme yüzdesinin okulun başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Öte yandan, 15 numaralı soruya tüm başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin çoğu tarafından doğru yanıt verildiği, doğru yanıt verme yüzdesinin ise okul başarı düzeyine göre artmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, bu soru için doğru yanıt verme yüzdesi alt başarı düzeyinde %89,1, orta başarı düzeyinde %95,6, üst başarı düzeyinde de ise %94,6'dır.

Tablo 18 incelendiğinde, 2, 7, 11, 13, 14 ve 16 numaralı sorulara alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıt veren öğrencilerin, doğru yanıt vermeyen öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir. 2 numaralı soruyu, alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayanların oranı %41,6; yanlış cevaplayanların oranı %58,4'tür. 7 numaralı soruyu doğru yanıtlayanların oranının % 49,6; yanlış yanıtlayanların %50,4 olduğu görülmektedir. 11 numaralı soruyu, alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayan öğrencilerin oranı % 46,7; yanlış yanıtlayanların oranı ise %53,3'tür. 13 numaralı soruda da doğru yanıt verenler %32,1; yanlış yanıt verenler ise %67,9'dur. 14 numaralı soru için ise doğru yanıt oranı %40,9 iken; yanlış yanıt oranı 59,1'dir. Benzer şekilde, 16 numaralı soruya öğrencilerin % 57,7'si yanlış yanıt verirken; %42,3'ü doğru yanıt vermiştir. Orta ve üst başarı düzeylerindeki okullarda ise, bu soruların öğrencilerin çoğu tarafından doğru yanıtlandığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak, doğru yanıt verme yüzdesinin okul düzeyine göre artış gösterdiği söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, dinleme becerisi düzey belirleme testindeki 4 numaralı soruya, tüm gruptaki öğrencilerin çoğu tarafından yanlış cevap verildiği görülmektedir. Yanlış yanıt verme yüzdesinin, okulun başarı düzeyi arttıkça azaldığı anlaşılmaktadır. Yani alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %86,9'u bu soruya yanlış yanıt verirken; üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %69'u bu soruyu yanlış yanıtlamıştır. Grubun tümü değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sadece %21,8'inin bu soruyu doğru yanıtladığı; %78,2'sinin ise bu soruyu yanlış yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde, 5 numaralı soruya sadece üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %62,8'inin, yani çoğunun doğru yanıt verdiği görülmektedir. Öte yandan, bu soru alt (%70,1) ve orta başarı düzeyi okullardaki (%58,8) öğrencilerin çoğu tarafından yanlış cevaplanmıştır.

1.2. “Dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının” belirlenmesi için, öncelikle alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Normallik varsayımı incelendikten sonra, parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
SonDinTop –	Negatif Sıralar	39	96,51	3764,00	14,333 ¹	,000
ÖnDinTop	Pozitif Sıralar	314	187,00	58717,00		
	Eş Sıralar	27				
	Toplam	380				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=14,333$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testinden öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar, öğretim süreci başında aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Puanların üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

Düzey		N	Sıra	Sıra	Z	p
			Ortalamaları	Toplamları		
Alt	Negatif Sıralar	3	16,50	49,50	9,750	,000
	Pozitif Sıralar	126	66,15	8335,50		
	Eş Sıralar	8				
	Toplam	137				
Orta	Negatif Sıralar	36	50,01	1800,50	1,939	,052
	Pozitif Sıralar	60	47,59	2855,50		
	Eş Sıralar	18				
	Toplam	114				
Üst	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00	9,826	,000
	Pozitif Sıralar	128	64,50	8256,00		
	Eş Sıralar	1				
	Toplam	129				

Tablo 20 incelendiğinde, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=9,750$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testinden öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar, öğretim süreci başında aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Benzer şekilde, üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin de dinleme becerisi ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=9,826$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin öğretim süreci sonunda dinleme becerisi düzey belirleme testinden aldıkları puanlar, öğretim süreci başında aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum, dinleme becerisi anlamında üst ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarılarının öğretim süreci sonunda anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Orta başarı düzeyindeki okulda ise, öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, orta başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi başarılarında, öğretim süreci sonunda anlamlı bir artış olmadığını göstermektedir.

1.3. “Dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için, öncelikle alınan puanların üst, orta ve alt başarı düzeylerindeki okullarda normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Ardından, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Son Testinden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı

Düzey	N	Sıra Ortalamaları	H	Sd	p	Fark
Alt	137	125,22	84,348	2	,000	1-2
Orta	114	205,88				1-3
Üst	129	246,24				2-3
Toplam	380					

Tablo 21 incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($H=84,348$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla, alt gruplarda ikili Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Üst başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testi puanları (Sıra Ortalaması=246); orta başarı düzeyindeki (Sıra Ortalaması=206) ve alt başarı düzeyindeki (Sıra Ortalaması=125) okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testi puanlarından, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Orta başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testi puanları (Sıra Ortalaması=206), alt başarı düzeyindeki

okulda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testi puanlarından (Sıra Ortalaması=125) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin dinleme becerisi düzey belirleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, farklı başarı düzeyindeki okullardaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okullar arasındaki bu farklılık, dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin, okulların sahip olduğu başarı düzeyine göre değiştiğini göstermektedir. Seçkin'in (2010) 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışma da, dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin tüm başarı düzeylerindeki okullarda düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Fakat üst başarı düzeyinde yer alan okulun, orta ve alt başarı düzeyindeki okullara göre; orta düzeydeki okulun da alt düzeydeki okula göre dinleme becerisi bakımından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 2. sınıf öğretim programında yer alan konuşma becerisi hedeflerine; (2.1.) ulaşılma düzeyine, (2.2.) ulaşılma düzeyi açısından öğrencilerin öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ve (2.3.) ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

2.1. “2. sınıf öğretim programında yer alan konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin belirlenmesi” amacıyla alt, orta ve üst başarı düzeyindeki okullardaki öğrenciler için testte yer alan her bir hedefin, ön test ve son testte ulaşılma düzeyleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Konuşma Becerisi Hedeflerine Ön Test ve Son Testte Ulaşılma Düzeyleri

Soru	Alt düzey		Orta düzey		Üst düzey		Toplam	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Soru 1: What is your name?	0,50	0,97	0,96	1,00	0,90	1,00	0,78	0,99
Soru 2: How are you?	0,13	0,73	0,39	0,50	0,62	0,62	0,38	0,62
Soru 3: What is this?	0,07	0,13	0,04	0,21	0,14	0,52	0,08	0,29
Soru 4: What is this?	0,07	0,70	0,11	0,79	0,48	0,90	0,22	0,79
Soru 5: What is this?	0,07	0,27	0,07	0,71	0,14	0,55	0,09	0,51
Soru 6: Point your eyes.	0,00	0,17	0,04	0,61	0,03	0,38	0,02	0,38
Soru 7: Raise your hand.	0,00	0,03	0,04	0,39	0,00	0,24	0,01	0,22
Soru 8: What is this?	0,03	0,23	0,04	0,79	0,00	0,79	0,02	0,60
Soru 9: What is this?	0,00	0,43	0,04	0,43	0,00	0,66	0,01	0,51
Soru 10: How many fish are there?	0,07	0,17	0,04	0,29	0,00	0,28	0,03	0,24
Soru 11: How many children are there?	0,00	0,03	0,04	0,18	0,00	0,41	0,01	0,21
Soru 12: Where is the bird?	0,00	0,10	0,00	0,21	0,31	0,38	0,10	0,23
Soru 13: Where are the ducks?	0,07	0,10	0,00	0,25	0,28	0,31	0,11	0,22
Soru 14: What color is the boat?	0,00	0,10	0,21	0,29	0,24	0,48	0,15	0,29
Soru 15: What color is the dog?	0,00	0,10	0,18	0,32	0,21	0,45	0,13	0,29
Soru 16: Do you like monkeys?	0,00	0,07	0,00	0,29	0,03	0,28	0,01	0,21
Soru 17: Do you like ducks?	0,00	0,07	0,00	0,25	0,03	0,24	0,01	0,18
Soru 18: Let's dance.	0,10	0,60	0,25	0,79	0,38	0,86	0,24	0,75
Soru 19: Do you like apples?	0,03	0,17	0,00	0,32	0,34	0,45	0,13	0,31
Soru 20: Show me the (bananas).	0,00	0,30	0,00	0,86	0,03	0,59	0,01	0,57
Soru 21: Can fish fly?	0,00	0,10	0,00	0,43	0,00	0,28	0,00	0,26

Tablo 22 incelendiğinde, ön test uygulamasında alt başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin, hiçbir hedefe öğretim süreci başında 0,75 ve üzerinde ulaşamadıkları belirlenmiştir. Orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda yer alan öğrencilerin ise,

yalnızca ilk soru ile ölçülen “Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.” hedefine öğretim süreci başında 0,75 ve üzerinde ulaştıkları görülmektedir. Tüm gruplar birlikte ele alındığında da, öğrencilerin ilk soru ile ölçülen hedefe 0,75 ve üzerinde ulaştıkları görülmektedir.

Son testte ise, alt başarı düzeyindeki okulda yer alan öğrenciler, yalnızca 1 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.” hedefine öğretim süreci sonunda 0,75 ve üzerinde ulaşmıştır. Orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin ise, 1 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.” hedefine, öğretim süreci başında olduğu gibi hedeflenen düzeyde ulaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca orta başarı düzeyindeki okulda öğretim süreci sonunda öğrenciler 4 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to say the names of certain pet animals.”, 8 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to show and tell the names of their body parts.”, 18 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to invite someone to do things along with them.” ve 20 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to tell others to do things with fruits by pointing and speaking.” hedeflerine öğretim süreci sonunda 0,75 ve üzerinde ulaşmıştır. Üst başarı düzeyindeki okulda ise öğrencilerin, 1 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.” hedefine, öğretim süreci başında olduğu gibi, öğretim süreci sonunda da hedeflenen düzeyde ulaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin 4, 8 ve 18 numaralı sorular ile ölçülen “Ss will be able to say the names of certain pet animals.”, “Ss will be able to show and tell the names of their body parts.” ve “Ss will be able to invite someone to the things along with them.” hedeflerine, öğretim süreci sonunda 0,75 ve üzerinde ulaştıkları belirlenmiştir.

Tüm gruplar birlikte ele alındığında, öğrencilerin sadece 1 numaralı soru ile ölçülen “Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.” hedefine, öğretim süreci sonunda 0,75 ve üzerinde ulaştıkları görülmektedir. Öte yandan, orta ve üst başarı düzeyindeki okullar birlikte ele alındığında, öğrencilerin öğretim süreci sonunda 4, 8 ve 18 numaralı sorular ile ölçülen “Ss will be able to say the names of certain pet animals.”, “Ss will be able to show and tell the names of their body parts.” ve “Ss will be able to invite someone to the things along with them.” hedeflerine 0,75 ve üzerinde ulaştıkları tespit

edilmiştir. Özetle, öğretim süreci sonunda alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin 21 soruda ölçülen 13 hedefin 1'ine; orta başarı düzeyindekilerin 5'ine; üst başarı düzeyindekilerin ise 4'üne 0,75 ve üzerinde ulaştıkları belirlenmiştir.

Alt, orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda her bir hedefin ön test ve son testte ulaşılma düzeyi hesaplandıktan sonra, konuşma becerisi düzey belirleme son testinde yer alan her bir madde için alt, orta ve üst başarı düzeyindeki frekans ve yüzde değerleri oluşturulmuş ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 1: What is your name?	Alt	f	1	29	30
		%	3,3	96,7	100,0
	Orta	f	0	28	28
		%	0,0	100,0	100,0
	Üst	f	0	29	29
		%	0,0	100,0	100,0
Toplam	f	1	86	87	
	%	1,1	98,9	100,0	
Soru 2: How are you?	Alt	f	8	22	30
		%	26,7	73,3	100,0
	Orta	f	14	14	28
		%	50,0	50,0	100,0
	Üst	f	11	18	29
		%	37,9	62,1	100,0
Toplam	f	33	54	87	
	%	37,9	62,1	10,0	
Soru 3: What is this?	Alt	f	26	4	30
		%	86,7	13,3	100,0
	Orta	f	22	6	28
		%	78,6	21,4	100,0
	Üst	f	14	15	29
		%	48,3	51,7	100,0
Toplam	f	62	25	87	
	%	71,3	28,7	100,0	

Tablo 23

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 4: What is this?	Alt	f	9	21	30
		%	30,0	70,0	100,0
	Orta	f	6	22	28
		%	21,4	78,6	100,0
	Üst	f	3	26	29
		%	10,3	89,7	100,0
Toplam	f	18	69	87	
	%	20,7	79,3	100,0	
Soru 5: What is this?	Alt	f	22	8	30
		%	73,3	26,7	100,0
	Orta	f	8	20	28
		%	28,6	71,4	100,0
	Üst	f	13	16	29
		%	44,8	55,2	100,0
Toplam	f	43	44	87	
	%	49,4	50,6	100,0	
Soru 6: Point me your eyes.	Alt	f	25	5	30
		%	83,3	16,7	100,0
	Orta	f	11	17	28
		%	39,3	60,7	100,0
	Üst	f	18	11	29
		%	62,1	37,9	100,0
Toplam	f	54	33	87	
	%	62,1	37,9	100,0	
Soru 7: Raise your hand.	Alt	f	29	1	30
		%	96,7	3,3	100,0
	Orta	f	17	11	28
		%	60,7	39,3	100,0
	Üst	f	22	7	29
		%	75,9	24,1	100,0
Toplam	f	68	19	87	
	%	78,2	21,8	100,0	
Soru 8: What is this? It is my finger.	Alt	f	23	7	30
		%	76,7	23,3	100,0
	Orta	f	6	22	28
		%	21,4	78,6	100,0
	Üst	f	6	23	29
		%	20,7	79,3	100,0
Toplam	f	35	52	87	
	%	40,2	59,8	100,0	

Tablo 23

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 9: What is this? It is my mouth.	Alt	f	17	13	30
		%	56,7	43,3	100,0
	Orta	f	16	12	28
		%	57,1	42,9	100,0
	Üst	f	10	19	29
		%	34,5	65,5	100,0
Toplam	f	43	44	87	
	%	49,4	50,6	100,0	
Soru 10: How many fish are there?	Alt	f	25	5	30
		%	83,3	16,7	100,0
	Orta	f	20	8	28
		%	71,4	28,6	100,0
	Üst	f	21	8	29
		%	72,4	27,6	100,0
Toplam	f	66	21	87	
	%	75,9	24,1	100,0	
Soru 11: How many children are there?	Alt	f	29	1	30
		%	96,7	3,3	100,0
	Orta	f	23	5	28
		%	82,1	17,9	100,0
	Üst	f	17	12	29
		%	58,6	41,4	100,0
Toplam	f	69	18	87	
	%	79,3	20,7	100,0	
Soru 12: Where is the bird?	Alt	f	27	3	30
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta	f	22	6	28
		%	78,6	21,4	100,0
	Üst	f	18	11	29
		%	62,1	37,9	100,0
Toplam	f	67	20	87	
	%	77,0	23,0	100,0	
Soru 13: Where are the ducks?	Alt	f	27	3	30
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta	f	21	7	28
		%	75,0	25,0	100,0
	Üst	f	20	9	29
		%	69,0	31,0	100,0
Toplam	f	68	19	87	
	%	78,2	21,8	100,0	
Soru 14: What color is the boat?	Alt	f	27	3	30
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta	f	20	8	28
		%	71,4	28,6	100,0
	Üst	f	15	14	29
		%	51,7	48,3	100,0
Toplam	f	62	25	87	
	%	71,3	28,7	100,0	

Tablo 23

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 15: What color is the dog?	Alt	f	27	3	30
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta	f	19	9	28
		%	67,9	32,1	100,0
	Üst	f	16	13	29
		%	55,2	44,8	100,0
Toplam	f	62	25	87	
Soru 16: Do you like monkeys?	Alt	f	28	2	30
		%	93,3	6,7	100,0
	Orta	f	20	8	28
		%	71,4	28,6	100,0
	Üst	f	21	8	29
		%	72,4	27,6	100,0
Toplam	f	69	18	87	
Soru 17: Do you like ducks?	Alt	f	28	2	30
		%	93,3	6,7	100,0
	Orta	f	21	7	28
		%	75,0	25,0	100,0
	Üst	f	22	7	29
		%	75,9	24,1	100,0
Toplam	f	71	16	87	
Soru 18: Let's dance.	Alt	f	12	18	30
		%	40,0	60,0	100,0
	Orta	f	6	22	28
		%	21,4	78,6	100,0
	Üst	f	4	25	29
		%	13,8	86,2	100,0
Toplam	f	22	65	87	
Soru 19: Do you like apples?	Alt	f	25	5	30
		%	83,3	16,7	100,0
	Orta	f	19	9	28
		%	67,9	32,1	100,0
	Üst	f	16	13	29
		%	55,2	44,8	100,0
Toplam	f	60	27	87	
Soru 20: Show me the (bananas).	Alt	f	21	9	30
		%	70,0	30,0	100,0
	Orta	f	4	24	28
		%	14,3	85,7	100,0
	Üst	f	12	17	29
		%	41,4	58,6	100,0
Toplam	f	37	50	87	
		%	42,5	57,5	100,0

Tablo 23

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Son Test Başarı Durumu Frekans ve Yüzdeleri
(Devam)

Soru	Düzey		Başarısız	Başarılı	Toplam
Soru 21: Can fish fly?	Alt	f	27	3	30
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta	f	16	12	28
		%	57,1	42,9	100,0
	Üst	f	21	8	29
		%	72,4	27,6	100,0
	Toplam	f	64	23	87
		%	73,6	26,4	100,0

Tablo 23 incelendiğinde, konuşma becerisi düzey belirleme testinde yer alan ilk soruya, tüm başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin hemen hemen hepsinin doğru yanıt verdiği görülmektedir. Doğru yanıt verme yüzdesi, alt başarı düzeyi hariç diğer okullarda %100'dür. Grubun tümü değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %98,9'unun bu soruyu doğru yanıtladığı görülmektedir. Benzer şekilde, 2 numaralı soruya, alt ve üst başarı düzeyindeki okullarda yer alan öğrencilerin çoğunun; orta düzeyde ise öğrencilerin yarısının doğru yanıt verdiği görülmektedir. Alt başarı düzeyindeki okulda, öğrencilerin %73,3'ü bu soruya doğru yanıt verebilirken; orta düzeydeki öğrencilerin %50'si, üst başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin ise %62,1'i bu soruyu doğru yanıtlamıştır. Bu sorularda, doğru yanıt verme yüzdesinin okulun başarı düzeyine göre artmadığı görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, 3 ve 9 numaralı soruların, üst başarı düzeyindeki okulda yer alan öğrencilerin çoğu tarafından doğru yanıtladığı; orta ve alt başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin çoğu tarafından ise, yanlış yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde, konuşma sınavında yer alan 4 ve 18 numaralı sorulara, tüm başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin çoğunun doğru yanıt verdiği görülmektedir. Doğru yanıt verme yüzdesi, okulun başarı düzeyi arttıkça artmaktadır. 4 numaralı soruyu alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %70'i doğru yanıtlarken; üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %89,7'si bu soruyu doğru yanıtlamıştır. 18 numaralı soruyu ise alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %60'ı doğru yanıtlarken; üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %86,2'si doğru yanıtlamıştır.

Tablo 23 incelendiğinde, konuşma sınavında yer alan 5, 8 ve 20 numaralı sorulara, üst ve orta başarı düzeyindeki okullarda yer alan öğrencilerin çoğunun doğru yanıt verdiği görülmektedir. Doğru yanıt verme yüzdesinin sadece 8 numaralı soru için okulun başarı düzeyine göre arttığı görülmektedir. Öte yandan, üst başarı düzeyindeki okulda 5 numaralı soruya doğru yanıt verenlerin oranı %55,2; orta başarı düzeyinde ise %71,4'tür. Benzer şekilde, orta başarı düzeyindeki okulda 20 numaralı soruyu doğru yanıtlayanların oranı %85,7; üst başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayanların oranı ise %58,6'dır. Yani, orta başarı düzeyindeki okulda 5 ve 20 numaralı soruları doğru yanıtlayanların oranı, üst başarı düzeyindeki okuldan daha yüksektir.

Tablo 23 incelendiğinde, konuşma becerisi düzey belirleme testindeki 11, 12, 13, 14, 15 ve 19 numaralı sorulara tüm başarı düzeylerinde yer alan öğrencilerin çoğunun yanlış yanıt verdiği görülmektedir. Yanlış yanıt verme yüzdesi, okulun başarı düzeyine göre azalmaktadır. Başka bir ifadeyle, 11 numaralı soruyu alt başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %3,3 doğru yanıtlarken; orta başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin %17,9'u, üst başarı düzeyindeki okulda ise öğrencilerin %41,4'ü doğru yanıtlamıştır. 12, 13, 14, 15 numaralı soruları alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayanların oranı %10 iken; orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda bu oranın çok daha yüksek olduğu görülmektedir. 19 numaralı soruya ise, alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıt verme oranı %16,7; orta başarı düzeyinde 32,1, üst başarı düzeyinde de %44,8'dir.

Tablo 23 incelendiğinde, konuşma becerisi düzey belirleme testindeki 7, 10, 16, 17 ve 21 numaralı sorulara, tüm başarı düzeylerinde doğru yanıt veren öğrencilerin sayısının, yanlış yanıt verenlerden daha az olduğu görülmektedir. Okul başarısına göre bakıldığında ise, alt başarı düzeyindeki okuldaki başarısızlık oranının, orta ve üst başarı düzeylerindeki okullardan daha fazla olduğu söylenebilir. Yani, 7 numaralı soruyu, üst başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayanlar %21,4 iken; orta başarı düzeyinde doğru yanıtlayanlar %39,3'tür. Alt başarı düzeyindeki okulda 10 numaralı soruyu doğru yanıtlayanların oranı %16,7 iken; orta başarı düzeyinde %28,6, üst başarı düzeyinde %27,6'dır. Benzer şekilde, alt başarı düzeyindeki okulda 16 numaralı soruyu yanıtlayanların oranı %6,7; orta başarı düzeyinde %28,6 ve üst başarı düzeyinde %27,6'dır. 17 numaralı soruya ise alt başarı düzeyindeki okulda doğru yanıt verenlerin oranı %6,7; orta başarı düzeyinde %25 ve üst başarı

düzeyinde %24,1'dir. Benzer şekilde 21 numaralı soruyu üst başarı düzeyindeki okulda doğru yanıtlayanların oranı %27,6 iken, orta başarı düzeyinde %42,9'dur.

2.2. “Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından, öğrencilerin öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için, öncelikle alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Normallik varsayımı incelendikten sonra, parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
SonKonTop – Negatif Sıralar	2	6,50	13,00	7,866 ¹	,000
ÖnKonTop Pozitif Sıralar	81	42,88	3473,00		
Eş Sıralar	4				
Toplam	87				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=7,866$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Puanların üst, orta ve alt düzeydeki okullarda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

Düzyey		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
Alt	Negatif Sıralar	1	3,50	3,50	4,556 ¹	,000
	Pozitif Sıralar	27	14,91	402,50		
	Eş Sıralar	2				
	Toplam	30				
Orta	Negatif Sıralar	0	,00	,00	4,470 ¹	,000
	Pozitif Sıralar	26	13,50	351,00		
	Eş Sıralar	2				
	Toplam	28				
Üst	Negatif Sıralar	1	2,50	2,50	4,657 ¹	,000
	Pozitif Sıralar	28	15,45	432,50		
	Eş Sıralar	0				
	Toplam	29				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 25 incelendiğinde, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=4,556$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Alt düzeydeki öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Benzer şekilde hem orta ($Z=4,470$, $p<0,05$) hem de üst başarı düzeyindeki ($Z=4,657$, $p<0,05$) öğrencilerin de, konuşma becerisi düzey belirleme ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin de, üst başarı düzeyindeki öğrencilerin de konuşma becerisi düzey belirleme son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum, konuşma becerisi anlamında, üç başarı düzeyindeki okullarda öğrenim öğrencilerin de, başarılarının öğretim süreci sonunda anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Öte yandan, her üç grupta da, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasına rağmen; konuşma becerisi kapsamındaki hedeflere 0,75 düzeyinde ulaşılma düzeyi oldukça düşüktür. Seçkin'in (2010) 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışma da, bu sonucu destekler niteliktedir.

2.3. “Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için, öncelikle alınan puanların üst, orta ve alt başarı düzeylerindeki okullarda normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Ardından, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testinden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı

Düzey	N	Sıra Ortalamaları	H	Sd	p	Fark
Alt	30	27,30	20,666	2	,000	1-2
Orta	28	50,34				1-3
Üst	29	55,16				
Toplam	87					

Tablo 26 incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($H=20,666$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla, alt gruplarda ikili karşılaştırma sağlayan Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Hem üst başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları (Sıra Ortalaması= 55), hem de orta başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları (Sıra Ortalaması=50); alt başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanlarından (Sıra Ortalaması=27) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda öğrenim

gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, konuşma becerisi düzey belirleme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, üst ve alt düzeyde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan, üst ve orta başarı düzeyleri arasında konuşma becerisi düzey belirleme testi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, 4. sınıfların konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeyi bakımından üst ve orta düzey arasında üst düzey lehine anlamlı fark bulan Seçkin'in (2010) çalışmasıyla kısmen örtüşmektedir.

Duyuşsal Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ilişkin olarak; (3) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik sahip olduğu duyuşsal özelliklere (3.1.) öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin alt boyutlarından öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ve (3.2.) duyuşsal özellikler açısından farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

3. “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik sahip oldukları duyuşsal özelliklerin belirlenmesi” için, “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin, “Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum”, “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba”, “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” ve “Yabancı dil kaygısı alt boyutlarına ilişkin ölçekte yer alan her bir maddeye göre oluşturulan alt, orta ve üst başarı düzeylerine göre hesaplanan frekans ve yüzde değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler

Madde	Düzy		Katılıyorum	Orta Düzyde Katılıyorum		Katılmıyorum	Toplam
1. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum.	Alt	f	122	9	6	137	
		%	89,1	6,6	4,4	100,0	
	Orta	f	107	5	2	114	
		%	93,9	4,4	1,8	100,0	
	Üst	f	116	8	5	129	
		%	89,9	6,2	3,9	100,0	
2. Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister.	Toplam	f	345	22	13	380	
		%	90,8	5,8	3,4	100,0	
	Alt	f	84	27	26	137	
		%	61,3	19,7	19,0	100,0	
	Orta	f	71	30	13	114	
		%	62,3	26,3	11,4	100,0	
3. Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil daha öğrenmek istiyorum.	Üst	f	73	44	12	129	
		%	56,6	34,1	9,3	100,0	
	Toplam	f	228	101	51	380	
		%	60,0	26,6	13,4	100,0	
	Alt	f	104	13	20	137	
		%	75,9	9,5	14,6	100,0	
4. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim.	Orta	f	85	11	18	114	
		%	74,6	9,6	15,8	100,0	
	Üst	f	89	13	27	129	
		%	69,0	10,1	20,9	100,0	
	Toplam	f	278	37	65	380	
		%	73,2	9,7	17,1	100,0	
5. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim.	Alt	f	88	14	35	137	
		%	64,2	10,2	25,5	100,0	
	Orta	f	77	18	19	114	
		%	67,5	15,8	16,7	100,0	
	Üst	f	72	30	27	129	
		%	55,8	23,3	20,9	100,0	
6. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim.	Toplam	f	237	62	81	380	
		%	62,4	16,3	21,3	100,0	

Tablo 27

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler (Devam)

Madde	Düzy	Katılıyorum	Orta Düzyde Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
5. Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim.	Alt	f 98	23	16	137
		% 71,5	16,8	11,7	100,0
	Orta	f 82	10	22	114
		% 71,9	8,8	19,3	100,0
	Üst	f 86	20	23	129
		% 66,7	15,5	17,8	100,0
	Toplam	f 266	53	61	380
		% 70,0	13,9	16,1	100,0
6. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.	Alt	f 83	28	26	137
		% 60,6	20,4	19,0	100,0
	Orta	f 61	32	21	114
		% 53,5	28,1	18,4	100,0
	Üst	f 69	47	13	129
		% 53,5	36,4	10,1	100,0
	Toplam	f 213	107	60	380
		% 56,1	28,2	15,8	100,0
7. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım.	Alt	f 90	18	29	137
		% 65,7	13,1	21,2	100,0
	Orta	f 92	11	11	114
		% 80,7	9,6	9,6	100,0
	Üst	f 82	28	19	129
		% 63,6	21,7	14,7	100,0
	Toplam	f 264	57	59	380
		% 69,5	15,0	15,5	100,0
8. Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım.	Alt	f 97	28	12	137
		% 70,8	20,4	8,8	100,0
	Orta	f 84	17	13	114
		% 73,7	14,9	11,4	100,0
	Üst	f 96	27	6	129
		% 74,4	20,9	4,7	100,0
	Toplam	f 277	72	31	380
		% 72,9	18,9	8,2	100,0

Tablo 27

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler (Devam)

Madde	Düzyey	Katılıyorum	Orta Düzyeyde Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
9. İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum.	Alt	f 95	26	16	137
		% 69,3	19,0	11,7	100,0
	Orta	f 62	31	21	114
		% 54,4	27,2	18,4	100,0
	Üst	f 61	29	39	129
		% 47,3	22,5	30,2	100,0
	Toplam	f 218	86	76	380
		% 57,4	22,6	20,0	100,0
10. İngilizce dersinde kendimi huzursuz hissedirim.	Alt	f 95	13	29	137
		% 69,3	9,5	21,2	100,0
	Orta	f 88	15	11	114
		% 77,2	13,2	9,6	100,0
	Üst	f 85	23	21	129
		% 65,9	17,8	16,3	100,0
	Toplam	f 268	51	61	380
		% 70,5	13,4	16,1	100,0
11. Daha iyi İngilizce öğrenmek için özel kursa gitmek istiyorum.	Alt	f 91	14	32	137
		% 66,4	10,2	23,4	100,0
	Orta	f 63	16	35	114
		% 55,3	14,0	30,7	100,0
	Üst	f 66	20	43	129
		% 51,2	15,5	33,3	100,0
	Toplam	f 220	50	110	380
		% 57,9	13,2	28,9	100,0
12. Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir.	Alt	f 115	11	11	137
		% 83,9	8,0	8,0	100,0
	Orta	f 102	6	6	114
		% 89,5	5,3	5,3	100,0
	Üst	f 110	9	10	129
		% 85,3	7,0	7,8	100,0
	Toplam	f 327	26	27	380
		% 86,1	6,8	7,1	100,0

Tablo 27

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler (Devam)

Madde	Düzy	Katılıyorum	Orta Düzyde Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
13. Evde veya sokakta ailemle / arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım.	Alt	f 87	18	32	137
		% 63,5	13,1	23,4	100,0
	Orta	f 67	19	28	114
		% 58,8	16,7	24,6	100,0
	Üst	f 72	32	25	129
		% 55,8	24,8	19,4	100,0
	Toplam	f 226	69	85	380
		% 59,5	18,2	22,4	100,0
14. İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım.	Alt	f 94	14	29	137
		% 68,6	10,2	21,2	100,0
	Orta	f 94	6	14	114
		% 82,5	5,3	12,3	100,0
	Üst	f 90	21	18	129
		% 69,8	16,3	14,0	100,0
	Toplam	f 278	41	61	380
		% 73,2	10,8	16,1	100,0
15. İngilizce derslerimiz çok eğlenceli.	Alt	f 123	9	5	137
		% 89,8	6,6	3,6	100,0
	Orta	f 102	6	6	114
		% 89,5	5,3	5,3	100,0
	Üst	f 109	10	10	129
		% 84,5	7,8	7,8	100,0
	Toplam	f 334	25	21	380
		% 87,9	6,6	5,5	100,0
16. Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim.	Alt	f 103	13	21	137
		% 75,2	9,5	15,3	100,0
	Orta	f 84	10	20	114
		% 73,7	8,8	17,5	100,0
	Üst	f 91	16	22	129
		% 70,5	12,4	17,1	100,0
	Toplam	f 278	39	63	380
		% 73,2	10,3	16,6	100,0

Tablo 27

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nde Yer Alan Maddelere Yönelik Frekans ve Yüzdeler (Devam)

Madde	Düzy		Katılıyorum	Orta Düzyde Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
17. İngilizce derslerinde öğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim.	Alt	f	91	21	25	137
		%	66,4	15,3	18,2	100,0
	Orta	f	94	7	13	114
		%	82,5	6,1	11,4	100,0
	Üst	f	88	24	17	129
		%	68,2	18,6	13,2	100,0
Toplam	f	273	52	55	380	
	%	71,8	13,7	14,5	100,0	

Tablo 27'de "Yabancı İnsanlara ve Kültürlerine Yönelik Tutum" (YKT) alt boyutuna ilişkin olarak, "Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim.", "Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim.", "Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim." maddelerinin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, tüm başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin çoğunun yabancı insanlara ve kültürlerine karşı tutumlarını ölçen maddeleri "Katılıyorum" şeklinde cevapladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çoğu farklı kültürleri merak etmekte; başka ülkeleri ziyaret etmek, farklı insanlarla tanışmak ve farklı kültürleri tanımak istemektedir.

Tablo 27'de "Yabancı Dil Öğrenmeye ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutum" (YİT) alt boyutuna ilişkin olarak, "Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum", "Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir.", "İngilizce derslerimiz çok eğlenceli." "Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil daha öğrenmek istiyorum." ve "İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum." maddelerinin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, tüm başarı düzeylerindeki öğrencilerin çoğunun bu maddeleri "Katılıyorum" şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve dolayısıyla öğretim süreci sonunda öğrencilerin tutumlarında olumsuz yönde bir değişim olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27’de “Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Arzu ve Çaba” (YAÇ) alt boyutundaki, “Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım.”, “Daha iyi İngilizce öğrenmek için özel kursa gitmek istiyorum.”, “Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister.”, “Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.” ve “Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım.”, maddelerinin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, tüm başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin çoğunun bu maddeleri “Katılıyorum” şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, tüm başarı düzeylerindeki öğrencilerin, yabancı dil öğrenmek için oldukça istekli oldukları ve İngilizce dışında farklı yabancı diller de öğrenmek istedikleri söylenebilir.

Tablo 27’de “Yabancı Dil Kaygısı” (YDK) alt boyutuna ilişkin “İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım.”, “İngilizce dersinde kendimi huzursuz hissederim.”, “İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım.”, “İngilizce derslerinde öğretmen beni derse kaldıracak diye çekinirim.” maddelerinin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, tüm başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin çoğunluğunun ölçeğin YDK alt boyutuna ait olan maddeleri “Katılıyorum” şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Farklı başarı düzeyindeki okullardaki frekans dağılımlarına göre ise, üst başarı düzeyinde yer alan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının; orta ve alt başarı düzeyindekilere göre daha az olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, çoğu öğrencinin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Özetle, ölçeğin YKT, YİT ve YAÇ alt boyutlarındaki maddelerin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, öğretim süreci sonunda tüm başarı düzeylerindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve farklı kültürlere yönelik tutumlarının, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin arzu ve çabalarının genel olarak olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Şad’ın (2011) 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının duyuşsal hedeflerini değerlendirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da, bu sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan, YDK alt boyutundaki maddelerin frekans dağılımları değerlendirildiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine karşı yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında, çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerinin olumlu olduğunu ortaya koyan

çalışmalar, kaygı düzeyi boyutunda bu çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir (Fırat, 2009; Sertçetin, 2006).

3.1. “İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin, “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin alt boyutlarından öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için öncelikle alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Normallik varsayımı incelendikten sonra parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Ön test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
SonDuyTop – Negatif Sıralar	183	183,98	33668,00	1,562 ²	,118
ÖnDuyTop Pozitif Sıralar	167	166,21	27757,00		
Eş Sıralar	30				
Toplam	380				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 28 incelendiğinde, öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,562$, $p>0,05$). Öğrencilerin İngilizce öğretimine yönelik duyuşsal hedefleri, süreçte farklılık göstermemiştir.

Puanların üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nin Ön Test ve Son Testinden Alınan Puanların Farkı

Düzyey		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
Alt	Negatif Sıralar	74	66,92	4952,00	2,688 ²	,007
	Pozitif Sıralar	50	55,96	2798,00		
	Eş Sıralar	13				
	Toplam	137				
Orta	Negatif Sıralar	48	55,15	2647,00	,434 ¹	,665
	Pozitif Sıralar	57	51,19	2918,00		
	Eş Sıralar	9				
	Toplam	114				
Üst	Negatif Sıralar	61	62,61	3819,00	,333 ²	,739
	Pozitif Sıralar	60	59,37	3562,00		
	Eş Sıralar	8				
	Toplam	129				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 29 incelendiğinde, yalnızca alt başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=2,688$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın negatif sıralar -yani ön test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Alt başarı düzeyindeki öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nden öğretim süreci başında aldıkları puanlar, öğretim süreci sonunda aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde, öğretim süreci sonunda olumsuz yönde bir değişim olduğu söylenebilir.

Orta ve üst başarı düzeyindeki okullarda ise, öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği” ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen; öğretim süreci

sonunda grupların duyuşsal özelliklerinin öğretim süreci başına göre olumsuz yönde değiştii saptanmıştır.

Öğrencilerin, Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nin "Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum", "Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba", "Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum" ve "Yabancı dil kaygısı" alt boyutlarının ön test ve son testinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için, parametrik olmayan bir teknik olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutlarından Ön Test ve Son Testte Alınan Puanların Farkı

		N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
F1 - F1ön	Negatif Sıralar	145	154,05	22337,00	1,672 ¹	,095
	Pozitif Sıralar	171	162,27	27749,00		
	Eş Sıralar	64				
	Toplam	380				
F2 - F2ön	Negatif Sıralar	118	128,82	15200,50	2,887 ¹	,004
	Pozitif Sıralar	157	144,90	22749,50		
	Eş Sıralar	105				
	Toplam	380				
F3 - F3ön	Negatif Sıralar	178	138,56	24664,50	6,667 ²	,000
	Pozitif Sıralar	80	109,33	8746,50		
	Eş Sıralar	122				
	Toplam	380				
F4 - F4ön	Negatif Sıralar	108	130,18	14059,50	2,885 ²	,004
	Pozitif Sıralar	157	134,94	21185,50		
	Eş Sıralar	115				
	Toplam	380				

¹ negatif sıralar temeline dayalı

² pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 30 incelendiğinde, öğrencilerin "Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği"nin ilk alt boyutu olan "Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum" alt boyutunun ön test ve son testinden aldıkları

puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Z=1,672$, $p>0,05$). Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumu öğretim süreci sonunda farklılık göstermemiştir.

Ancak öğrencilerin, ölçeğin diğer üç alt boyutu olan “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba” ($Z=2,887$, $p<0,05$), “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” ($Z=6,667$, $p<0,05$) ve “Yabancı dil kaygısı” ($Z=2,885$, $p<0,05$) ön test ve son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları değerlendirildiğinde, gözlenen bu farkın “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba” ile “Yabancı dil kaygısı” alt boyutları için pozitif sıralar -yani son test puanları- lehine olduğu; “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” alt boyutu için ise negatif sıralar -yani ön test puanları- lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba” ile “Yabancı dil kaygısı” alt boyutlarından öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar, öğretim süreci başında aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öte yandan öğrencilerin “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” alt boyutundan öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar ise, öğretim süreci başında aldıkları puanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretim süreci sonunda öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine karşı olan tutumlarında öğretim sürecinin başına göre, olumsuz yönde bir değişim olduğu; kaygı düzeylerinin arttığı; öte yandan yabancı dil öğrenmeye karşı daha istekli oldukları söylenebilir.

3.2. “Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında duyuşsal özellikler açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi” için, öncelikle öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nden aldıkları puanların, farklı başarı düzeyindeki okullarda normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş; elde edilen verilerden dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Ardından, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nden Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı

Düzyey	N	Sıra Ortalamaları	H	Sd	p	Fark
Alt	137	187,73	3,074	2	,215	-
Orta	114	179,24				
Üst	129	203,39				
Toplam	380					

Tablo 31 incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H=3,074$, $p>0,05$). Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğretimine yönelik duyuşsal özellikleri farklılık göstermemektedir.

Üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin “Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum”, “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba”, “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” ve “Yabancı dil kaygısı” alt boyutlarından aldıkları toplam puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; daha sonra ise, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı

Boyut	Düzyey	N	Sıra Ortalamaları	H	Sd	p	Fark
F1	Alt	137	181,51	1,519	2	,468	-
	Orta	114	197,07				
	Üst	129	194,24				
	Toplam	380					

Tablo 32

Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okul Başarı Düzeylerine Göre Farkı (Devam)

Boyut	Düzyey	N	Sıra		Sd	p	Fark
			Ortalamaları	H			
F2	Alt	137	178,65	5,967	2	,051	-
	Orta	114	184,29				
	Üst	129	208,57				
	Toplam	380					
F3	Alt	137	200,83	7,729	2	,021	1-2
	Orta	114	169,50				
	Üst	129	198,09				
	Toplam	380					
F4	Alt	137	182,95	2,584	2	,275	-
	Orta	114	186,01				
	Üst	129	202,49				
	Toplam	380					

Tablo 32 incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin “Yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum” (F1) alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H=1,519$, $p>0,05$). Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumları farklılık göstermemektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin “Yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çaba” (F2) alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H=5,967$, $p>0,05$). Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabaları farklılık göstermemektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin “Yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutum” (F3) alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($H=7,729$, $p<0,05$). Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumları farklılık göstermektedir. Alt başarı düzeyindeki okulda öğrenim

gören öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumları (Sıra Ortalaması= 200,83), orta başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması=184,29) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Üst başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumları (Sıra Ortalaması=198,09), orta başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması=184,29) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu durum, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumları açısından, uç grupların orta gruptan anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Alt başarı düzeyindeki okulda öğrenim gören öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine karşı tutumlarının, üst başarı düzeyindekilerle hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin “Yabancı dil kaygısı” (F4) alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($H=2,584$, $p>0,05$). Farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları farklılık göstermemektedir.

Farklı başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumları hariç, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve yabancı dil kaygılarının farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur.

Gözlemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddelik yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda yer alan her bir öğretmen davranışı için, formdaki derecelendirmeye uygun olarak frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda ilkokul 2. sınıf İngilizce dersinde gözlenen öğretmen davranışlarına ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 33

Üst Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı

Öğretmen Davranışları	Üst Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman Gözlendi	Ara sıra Gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Derse hazırlıklı olarak gelme	24	4	-	-	-
2. Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma	23	5	-	-	-
3. Dersin amacını açık bir şekilde belirtme	21	7	-	-	-
4. İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlama	5	11	5	7	-
5. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama	14	4	6	4	-
6. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma	4	12	9	3	-
7. Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma	-	-	17	11	-
8. Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma	10	13	5	-	-
9. İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma	-	3	8	17	-
10. Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma	-	-	13	9	6
11. Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini Sağlama	-	-	-	28	-
12. Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	3	9	5	5	6
13. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama	15	6	4	3	-
14. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama	5	4	10	8	-
15. Öğrencilerin ilgisini derse çekebilme	6	14	4	4	-

Tablo 33

Üst Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı (Devam)

Öğretmen Davranışları	Üst Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
16.Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme	2	-	14	12	-
17.Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme	-	-	5	23	-
18.Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama	6	14	4	4	-
19.İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya	-	-	1	27	-
20.Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme/özgüven duymalarını sağlama	8	4	14	4	-
21.Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerisi geliştirmelerini sağlama	-	-	8	20	-

Tablo 33'te, üst başarı düzeyinde, 21 öğretmen davranışı içerisinde 5'inin her zaman gözlendiği; 6'sının çoğu zaman gözlendiği; 5'inin ara sıra gözlendiği; 5'inin hiç gözlenmediği görülmektedir. Gözlem yapılan dersler için uygun olmayan az sayıda davranış da gözlenmiştir.

Üst başarı düzeyinde "Her zaman gözlenen" öğretmen davranışlar "Derse hazırlıklı olarak gelme", "Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma", "Dersin amacını açık bir şekilde belirtme", "Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama" ve "Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama" şeklinde sıralanmaktadır.

"Dersin amacını açık bir şekilde belirtme" maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen sınıfa girdikten ve öğrencileri selamladıktan sonra öğrencilere geçen ders ne yaptıklarını sorarak hatırlatmaya çalıştı. Ardından cevap veren

öğrencilere dönüt verip “bu hafta da sınıf içerisindeki nesnelere isimlerini öğreneceğiz” diyerek dersin amacını en baştan öğrencilere bildirdi.

“Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen sınıftaki nesnelere konusunu işlerken öğrencilerden birine “come to the board” diye seslenip tahtaya gelmesini istedi. Ardından aynı öğrenciye Türkçe olarak, istediğin arkadaşlarına sırayla bu kalem kutusunun içindeki nesnelere ne olduğunu sorar mısın?” dedi. Öğrenciden ne beklediğini somut bir şekilde anlatabilmek için ilk örneği kendisi verdi ve “For example: What is this?” diyerek öğrencilere bir kalem gösterdi. Öğrenciler, “It is a pencil” diye cevap verdikten sonra öğretmen, “Let’s start” diyerek söz hakkını öğrenciye verdi. Öğrenci ise kalem kutusunun içerisinde farklı bir nesne seçerek sınıf arkadaşlarına aynı soruyu yöneltti ve cevap aldı, ardından farklı öğrenciler tahtaya gelerek farklı nesnelere sınıf arkadaşlarına gösterip soru sordular ve cevap aldılar.

“Çoğu zaman gözlenen” öğretmen davranışları ise “İşbirliğine dayalı bir öğretim ortamı hazırlama”, “Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma”, “Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma”, “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma”, “Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verme” ve “Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama” olarak sıralanmaktadır.

“İşbirliğine dayalı bir öğretim ortamı hazırlama” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen “How many” konusunu işledikten sonra öğrencilerden 3’er kişilik grup olmalarını istedi; ardından her grubun, hem “How many” hem de daha önce öğrendikleri “Where” ve “What” yapılarını kullanarak farklı gruplardaki arkadaşlarına kitaptaki resimlerle ilgili 3 farklı soru sormasını istedi. Gruptaki öğrenciler “How many apples are there?, What is this? , Where is the dog?” gibi sorular oluşturarak diğer gruplardaki arkadaşlarına sordular ve cevaplandırmalarını beklediler.

“Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen İngilizce renkleri öğretirken “Hatırlıyor musunuz daha önce sınıftaki nesnelere İngilizce isimlerini öğrenmiştik?” diye söze başladı. Öğretmenin bu

sorusuna karşılık olarak sınıf hep birlikte “Yes” cevabını verdi. Ardından öğretmen, öğrencilere nesnelerin İngilizcesini hatırlatmak adına eline aldığı birkaç nesnenin İngilizcesini “What is this?” diyerek sordu. Öğrencilerden aldığı yanıtların ardından öğretmen “Bu derste de renkleri öğrendiğimize göre sizce kırmızı kalem diyebilir miyiz?” diye sordu. Öğrencilerin birkaçından doğru yanıt alıp tekrarladıktan sonra farklı nesnelere ve renklerle öğrencilerin konuyu pekiştirmelerini sağladı.

“Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” davranışına ilişkin örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen, fiiller konusunu işlerken “Haydi bakalım şimdi üçer üçer tahtaya gelin ve benim verdiğim komutları uygulamaya çalışın.” dedi. Ardından “Please come to the board” diyerek ilk komutu verdi ve ardından birkaç öğrenci tahtaya çıktı. Öğretmen öğrencilere “dance” diye komut verdi ve öğrenciler eğlenerek dans etmeye başladı, ardından “sing” komutunu verdi ve öğrenciler hep bir ağızdan bildikleri İngilizce bir şarkıyı hatırladıkları kadarıyla söylemeye çalıştılar. Aynı ders boyunca öğrenciler farklı komutlara cevap vererek eğlendiler. Bu şekilde, öğretmen, dersin amacını TPR Yöntemi (Tüm Fiziksel Tepki) kullanarak gerçekleştirdi.

“Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışları ise sırasıyla; “Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma”, “Dersin hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanma”, “Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama”, “Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme” ve “Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme” şeklindedir.

“Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğrencilerden biri “Öğretmenim siz hiç Londra’ya gittiniz mi?” diye bir soru yöneltti. Öğretmen “Evet, bir kere gittim.” dedikten sonra öğrenci; “Peki İngilizce mi konuştunuz orada?” diye tekrar bir soru sordu ve öğretmen; “Tabii ki İngilizce konuştum.” diyerek yanıt verdi. Ardından farklı bir öğrenci; “Neden İngilizce konuştunuz öğretmenim?” diye sordu. Öğretmen ise, “Çünkü Türkçe bilmiyorlar.” dedi. Başka bir öğrenci; “Öğretmenim Alanya’ya gelen turistler gibi mi?” diye devam etti. Öğretmen de “Evet aynen öyle; siz de biraz önce öğrettiğim soruları çalışırsanız çarşıdaki turistlerle konuşabilirsiniz.” diye yanıtladı. Hemen arkasından başka bir

öğrenci de konuşmaya katılarak “Öğretmenim benim amcamın dükkânına turistler geliyor ben onlara hello diyorum” dedi. Öğretmen ise öğrenciye “Aferin, bak artık başka sorular da sorabilirsin.” diye ekleyerek konuşmayı sonlandırdı.

“Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları ise “İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma”, “Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlama”, “Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme”, “İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya” ve “Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerisi geliştirmelerini sağlama” olarak sıralanmaktadır.

Öte yandan; “Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma” ve “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” gibi davranışlar da zaman zaman, “Bu ders için uygun değil” olarak gözlenmiştir. Örneğin; öğretmen, kelime öğretirken genellikle programda yer almayan, “yazma” tekniğini kullanmıştır.

Tablo 34

Orta Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı

Öğretmen Davranışları	Orta Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	f	f	f	f	f
1. Dersin hazırlıklı olarak gelme	22	3	3	-	-
2. Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma	21	3	4	-	-
3. Dersin amacını açık bir şekilde belirtme	15	6	7	-	-
4. İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlama	-	4	16	8	-
5. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama	4	15	6	3	-
6. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma	-	6	13	9	-

Tablo 34

Orta Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı (Devam)

Öğretmen Davranışları	Orta Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	f	f	f	f	f
7. Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma	-	-	5	16	-
8. Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma	5	16	7	-	-
9. İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma	-	-	5	23	-
10.Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma	-	-	11	10	7
11.Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini Sağlama	-	-	-	28	-
12.Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	3	6	10	4	4
13.Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama	6	6	13	3	-
14.Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama	4	5	13	6	-
15. Öğrencilerin ilgisini derse çekebilme	3	8	13	4	-
16.Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme	-	-	8	20	-
17.Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme	-	-	3	25	-
18.Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama	5	15	6	2	-
19.İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya	-	-	-	28	-
20.Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme/özgüven duymalarını sağlama	4	7	13	4	-
21.Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerisi geliştirmelerini sağlama	-	-	5	23	-

Tablo 34'te orta başarı düzeyinde, 21 öğretmen davranışı içerisinde 3 öğretmen davranışının her zaman gözlemlendiği; 3'ünün çoğu zaman gözlemlendiği; 8'inin ara sıra gözlemlendiği; 7 öğretmen davranışının hiç gözlenmediği görülmüştür. Ayrıca, gözlem yapılan dersler için uygun olmayan az sayıda davranış da gözlenmiştir.

Orta başarı düzeyindeki İngilizce öğretmenin “Her zaman gözlenen” davranışları “Derse hazırlıklı olarak gelme”, “Dersin amacını açık bir şekilde belirtme” ve “Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma” şeklinde sıralanmaktadır.

“Çoğu zaman gözlenen” öğretmen davranışları ise; “Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama”, “Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma” ve “Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama” şeklindedir.

“Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma” davranışına ilişkin örnek öğretmen davranışı aşağıdaki şekildedir:

Öğretmen, konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarını anında düzeltmedi, ders içerisinde kendisi kelimeleri tekrarladıkça öğrenciler kelimelerin doğru telaffuzlarını duyarak, hatırladılar.

“Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışları; “İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlama”, “Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma”, “Dersin hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanma”, “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma”, “Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama”, “Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama”, “Öğrencilerin ilgisini derse çekebilme”, ve “Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme” şeklindedir.

“Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” maddesine ilişkin örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen bazı fiilleri öğretirken öğrencilerin farklı eylemleri tüm fiziksel tepki (total physical response) yöntemini kullanarak öğrenmelerini sağladı.

“Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama” davranışına yönelik örnek öğretmen davranışı ise şu şekildedir:

Öğretmen komut verme konusunu işlerken öğrencileri kitaptaki hayali arkadaş Simon ile tanıştırdı; ardından öğrencilerden birini derse kaldırarak

arkadaşlarına “Simon says stand up” gibi komut cümleleri kurmalarını istedi, ayağa kalkan öğrenci arkadaşlarına komut vererek iletişim kurdu; diğer öğrenciler ise komut veren öğrencinin ne söylediğini dinleyerek komutlara doğru cevap vermeye çalıştılar.

“Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen meyveler konusunu işlerken ilk olarak “Çocuklar şimdi herkese bir renk kâğıdı seçtireceğim ve aynı renkten olan arkadaşlarınızla bir grup oluşturacaksınız” dedi. Ardından, “Blue renkli kâğıdı seçenler sınıfın sağ tarafında, red rengindeki kâğıdı seçenler sol tarafında, green rengindeki kâğıdı seçenler pencerenin önünde ve pink rengindeki kâğıdı seçenler panonun önünde grup oluştursunlar” dedi. Daha sonra, farklı gruplardaki öğrencilere farklı meyve isimleri söyleyerek masanın üzerinde duran meyve resimlerinden kendilerine söyleneni bulmalarını istedi ve her gruptan sırayla bir öğrenci gelerek öğretmenin söylediği meyveleri kartlar arasından seçti. Öğretmen oyunun sonunda her öğrenciye bir yıldız çıkartması verdi. Bu sayede tüm öğrenciler hem renkler konusunu hatırlamış, hem de meyveler konusunu pekiştirmiş oldular.

“Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama” maddesine yönelik örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen sınıftaki nesnelere konusunu öğrencilere öğrettikten sonra birer kâğıt ve kalem çıkarmalarını istedi, ardından “Şimdi ben size sınıftaki nesnelere birinin İngilizcesini söyleyeceğim sizler de benim söylediğim nesnenin öncelikle ne olduğunu anlayacak, ardından önünüzdeki kâğıtlara çizmeye çalışacaksınız anlaşlık mı?” dedi ve ardından öğrenciler “Anlaştık” diye bağırarak öğretmenin söylediği nesnelere kâğıtlarına çizmeye çalıştılar.

“Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme” maddesine ilişkin örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen aktif ve soruları cevaplayabilen öğrencilere söz hakkı verdikten sonra, benzer bir soru için “Bu sorunun cevabını hepimiz biliyoruz, yanlış söylemeniz önemli değil, birlikte doğrusunu tekrarlayacağız” diyerek çekingen ve kendinden emin olmayan öğrencileri cesaretlendirmeye çalışarak onların derse katılımını sağladı.

“Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları ise, “Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma”, “İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma”, “Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlama”, “Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme”, “Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme”, “İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya” ve “Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerilerini geliştirme” olarak sıralanmaktadır.

“Bu ders için uygun değil” derecelendirmesi altında zaman zaman gözlenen davranış ise “Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma” ve “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma”dır. Örneğin öğretmen, öğrencilere sınıftaki nesnelere ilgili bir dinleme parçası dinleterek, duydukları kelimeleri doğru şekilde yazmalarını istedi ve duyduklarının tamamını yazabilen öğrencilere artı vereceğini söyledi. Öğrenciler duydukları bir kelimeyi yazmaya odaklanırken dinleme parçasına odaklanamadılar ve söylenen diğer kelimeleri anlamaları mümkün olmadığı için yazamadılar. Bu şekilde öğretmen, öğrencilere dinleme becerisi kazandırmayı hedefleyen bir derste dinleme etkinliği sırasında yazma yöntemine odaklanarak o ders için uygun olmayan bir değerlendirme yöntemi kullanmış oldu.

Tablo 35

Alt Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı

Öğretmen Davranışları	Alt Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Derse hazırlıklı olarak gelme	6	4	14	4	-
2. Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma	16	3	9	-	-
3. Dersin amacını açık bir şekilde belirtme	6	18	5	-	-
4. İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlama	-	4	6	18	-

Tablo 35

Alt Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı (Devam)

Öğretmen Davranışları	Alt Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
5. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama	-	5	14	10	-
6. Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma	1	-	15	12	-
7. Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma	-	-	-	28	-
8. Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma	-	3	16	9	-
9. İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma	-	-	-	28	-
10. Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma	-	-	3	20	5
11. Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini Sağlama	-	-	-	28	-
12. Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	-	4	4	7	13
13. Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama	-	6	13	9	-
14. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama	-	-	17	11	-
15. Öğrencilerin ilgisini derse çekebilme	6	6	12	4	-
16. Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme	-	-	4	24	-
17. Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme	-	-	-	28	-

Tablo 35

Alt Başarı Düzeyindeki Okulda Gözlenen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Frekans Dağılımı (Devam)

Öğretmen Davranışları	Alt Başarı Düzeyi				
	Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
18.Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama	5	6	11	6	-
19.İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya	-	-	-	28	-
20.Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme/özgüven duymalarını sağlama	-	4	6	18	-
21.Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerisi geliştirmelerini sağlama	-	-	3	23	-

Tablo 35'te, alt başarı düzeyinde, 21 öğretmen davranışı içerisinde 1'inin her zaman gözlendiği; 1'inin çoğu zaman gözlendiği; 8'inin ara sıra gözlendiği; 10'unun hiç gözlenmediği ve 1'inin ise gözlem yapılan dersler için uygun olmayan davranış olduğu görülmektedir.

Alt düzeyde gözlenen öğretmen davranışlarından "Her zaman gözlenen", "Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma" davranışı olmuştur.

"Çoğu zaman gözlenen" öğretmen davranışı ise "Dersin amacını açık bir şekilde belirtme" davranışıdır.

"Dersin amacını açık bir şekilde belirtme" davranışına yönelik gözlenen örnek öğretmen davranışı ise şu şekildedir:

Öğretmen dördüncü ünite olan hayvanlar ünitesini işlediği gün, sınıfa girdikten sonra öğrencilere "Good morning students" dedi; ardından öğrenciler de öğretmene "Good morning" şeklinde cevap verdi ve öğretmen, "Bugün hayvanlar ünitesini işleyeceğiz ve bu dersin sonunda herkes İngilizce olarak hayvanların isimlerini söyleyebilecek" diyerek öğrencilere dersin amacını açıkça belirtti.

“Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışları ise; “Derse hazırlıklı olarak gelme”, “Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama”, “Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma”, “Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma”, “Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama”, “Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama”, “Öğrencilerin derse olan ilgisini çekebilme ve “Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlayacak etkinliklere yer verme”dir.

“Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma” maddesine yönelik gözlenen örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen renkler konusunu işlerken, bir öğrenciye kahverengi bir kalem göstererek “What color is it?” diye bir soru yöneltti. Ardından öğrenci “Hatırlamıyorum öğretmenim” diyerek cevap verdi, öğretmen ise öğrencinin hatırlamasını sağlamak için “Hani sizin çok sevdiğiniz bir kek vardı kahverenginin İngilizcesini öğrenirken o keki hatırlayın demiştim?” diyerek tüm öğrencilere ipucu vermeye çalıştı. Ardından öğrenciler “Browni” diye bağırdı ve soru yöneltilen öğrenci birden gülümseyerek “Öğretmenim hatırladım brown” diyerek soruya doğru yanıt verdi.

“Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama” maddesine yönelik gözlenen örnek öğretmen davranışı şu şekildedir:

Öğretmen “Numbers” konusunu işlerken, internetten “Indians” (Kızılderili) adında bir video gösterdi, videoda 10 Kızılderili sırasıyla one Indian, two Indians, three Indians diyerek 10’a kadar sayıyordu; öncelikle öğrencilerden sadece videoyu seyretmelerini istedi. Daha sonra öğrencilere videoyu ikinci ve üçüncü kez gösterip “Şimdi siz de yavaş yavaş şarkıya eşlik etmeye çalışın” dedi. Ardından, öğrencilere “Videoya eşlik ederek İngilizce 1’den 10’a kadar sayıları söylemeye çalışın.” diyerek sayıları söyletmeye çalıştı.

“Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları; “İşbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlama”, “Öğrenciler arasındaki öğrenme farklarını göz önünde bulundurma”, “İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma”, “Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma”, “Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlama”, “Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme”, “Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını

sağlayacak etkinliklere yer verme”, “Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme”, ve “Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlama” şeklinde sıralanmaktadır.

“Bu ders için uygun değil” derecelendirmesi altında yer alan öğretmen davranışı ise “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” davranışıdır. Örneğin öğretmen, “Vücudumuz” ünitesinde öğrencilere vücudumuzun bölümlerini öğretirken, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini kullandı. Öğrencilere organların Türkçe adlarını söyleyerek, onlardan İngilizcelerini bulmalarını istedi. Bu yöntem, bu ders için uygun bir yöntem değildi. Bunun yerine, dersin hedeflerine daha uygun olan “İletişimsel Yöntem”i kullanarak, vücudumuzun bölümlerini öğrencilere şarkılarla öğretmek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirdi.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35’teki bulgular değerlendirildiğinde, “Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma” davranışının her üç başarı düzeyinde de, “Her zaman gözlenen” öğretmen davranışı olduğu görülmektedir. “Dersin amacını açık bir şekilde belirtme” ve “Derse hazırlıklı olarak gelme” davranışlarının da üst düzeyde, orta düzeydekine benzer olarak “Her zaman gözlenen” bir öğretmen davranışı olduğu görülmektedir. Öte yandan, alt düzeyde “Derse hazırlıklı olarak gelme” davranışının “Ara sıra gözlenen” bir davranış olduğu görülürken, “Dersin amacını açık bir şekilde belirtme” davranışının “Çoğu zaman gözlenen” bir davranış olduğu görülmektedir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama” davranışının üst başarı düzeyinde “Her zaman gözlenen”; orta başarı düzeyinde “Çoğu zaman gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışlarından biri olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemlere dayanarak, özellikle alt düzeydeki okulda görev yapan öğretmenin, üst düzeydeki öğretmen kadar her öğrencinin derse katılması için çaba göstermediği ve yıl boyunca sadece belli öğrencilerle yürüttüğü söylenebilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerini sağlama” davranışının üst başarı düzeyinde “Her zaman gözlenen”; orta ve alt başarı düzeylerinde ise, “Ara sıra gözlenen” bir davranış olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemler süresince üst düzey okulda diğer okullardaki gibi

öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerine yardımcı olabilecek akıllı tahta, bilgisayar ya da CD çalar olmamasına rağmen, dersi veren öğretmen kendi imkânlarıyla sağladığı teknolojik destek yardımıyla öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik farklı etkinlikler düzenlemiştir. Kendi bilgisayarını ve hoparlörlerini sınıfa getirerek, dersin amacına yönelik şarkılar dinletti, videolar izletti. Öğrencilerin de şarkılara eşlik etmesini sağlayarak, dinleme becerisi kazandırmaya çalıştı. Dinleme becerisini kazandırmaya yönelik bu tarz etkinlikleri yıl boyunca kullanarak, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmesine yardımcı oldu. Buradan yola çıkarak, üst düzeydeki okulda görev yapan öğretmenin orta ve alt düzeydeki öğretmenlere göre öğrenme sürecinde programın odaklandığı becerilerden biri olan dinleme becerisini geliştirmeye daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir. Öte yandan, özellikle alt düzeyde, dinleme etkinliklerinin çok hızlı bir şekilde yapıldığı ve dinleme becerisini geliştirmek için yeterince zaman ayrılmadığı için öğrencilerin zaten yabancı oldukları dili anlamalarının daha da güçleştiği görülmüştür. Aynı zamanda alt düzey okulda, dinleme etkinlikleri yapılırken öğretmenin dinleme kayıtlarını öğrencilere çoğu zaman sadece bir kez dinlettirip, öğrencilerin İngilizceyi duymalarına çok fazla imkân vermediği gözlenmiştir. Hâlbuki öğrencilerin İngilizceyi anadili İngilizce olan kişilerden duymaları, şarkı ve diyalogları tekrar tekrar dinlemeleri dinleme becerisini geliştirmelerini sağlayabilir. Şevik (2012), yapmış olduğu çalışmada, ilkokul 4 ve 5. sınıf İngilizce programında dinleme becerisinin geliştirilmesine öncelik verilmediğini ve bunun sonucunda da programda belirtilen dinleme becerisi hedeflerine ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ışığında, dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini vurgulayarak, erken yaşta yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesi için şarkıların kullanılmasının en etkili yol olduğunu belirtmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “İşbirliğine dayalı bir öğretim ortamı hazırlama” davranışının üst başarı düzeyinde “Çoğu zaman gözlenen”; orta başarı düzeyinde “Ara sıra gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları arasında olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, üst düzeydeki okulda öğrenim gören öğrencilerin grup etkinlikleri yoluyla işbirliği içinde öğrenmelerine daha çok imkân verildiği ve neredeyse her ders grup çalışmasının yapılmasına olanak verecek etkinliklerin yapıldığı gözlenmiştir. Alt düzey okuldaki öğretmen ise, öğrencilere çoğunlukla bireysel etkinlikler yaptırmış ve derslerinde

grup çalışmasına çok az yer vermiştir. Hâlbuki Ahmed (2013), Peçenek (1997) ve Zehler (1994) yaptıkları çalışmalarda, İngilizce öğretiminde grup çalışmasının en az bireysel çalışma kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde, işbirliğine dayalı öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemini vurgulayan farklı çalışmalar da vardır (Batdı, 2013; Baş, 2012; Bozavlı 2012; Duxbury & Tsai, 2010; Memduhoğlu vd., 2014).

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin ilgisini derse çekebilme” davranışının üst başarı düzeyinde “Çoğu zaman gözlenen”; orta ve alt başarı düzeylerinde ise “Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin erken yaş dil öğrenenleri olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin başarılı bir sınıf yönetimi sağlayabilmeleri için, özellikle derse başlarken öğrencilerin ilgisini çekebilmelerinin ve sonrasında bu ilgiyi sürdürebilmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Üst düzey okulda görev yapan öğretmenin de, yıl boyunca öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak poster, resim gibi görsel araç gereçlerden faydalandığı ve oyun, şarkı gibi eğlenceli etkinliklere derslerinde daha fazla yer verdiği görülmüştür. Alanyazında da, özellikle küçük yaştaki öğrencilerin derse olan ilgisini çekebilmek için eğitsel oyunların kullanılması gerektiği sonucuna ulaşan araştırmalar yer almaktadır (Badtı, 2012; Gömleksiz, 2005).

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma” davranışının üst başarı düzeyindeki okulda “Çoğu zaman gözlenen” bir davranışken; orta ve alt başarı düzeylerinde ise “Ara sıra gözlenen” bir öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemlerde özellikle üst düzey okuldaki öğretmenin yeni bir konuya başlarken, önceki konularla ilişki kurduğu ve önceki konuları sıklıkla tekrar ederek yeni konuya başladığı görülmüştür. Fakat üst düzey okulda görev yapan öğretmenin tersine, orta ve alt düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni konuyu diğer konulardan bağımsızmış gibi aktarmaya çalıştıkları ve verdikleri örneklerde önceki derslerden ve sınıf içi yaşantılardan çok az yararlandıkları gözlenmiştir. Oysaki yeni öğrenmelerle, var olan bilgiler arasında ilişki kurmak ve yeni bilgileri eskileriyle bütünleştirmek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemli ilkelerinden biridir. Bu sayede eski öğrenmeler harekete geçmekte ve yeni bilgiler daha kolay öğrenilmektedir (Koç, 2002). Ayrıca alanyazında ön öğrenmelerin öğrencilerin

akademik başarısındaki önemini gösteren çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Marzano, Gaddy & Dean, 2000; Smith, Lee & Newmann, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin yeni konuyu daha kolay anlamlandırabilmesi ve daha başarılı olabilmesi için tüm öğretmenlerin yeni bir konuyu tanıtırken önceki konularla ilişkilendirmeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama” davranışının üst başarı düzeyine benzer şekilde orta başarı düzeyinde de “Çoğu zaman gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle alt düzeydeki öğretmenin üst ve orta düzeydeki öğretmenler kadar öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu şekilde geliştirmeye yönelik çaba sarf etmediği gözlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek materyal, etkinlik, oyun gibi öğelere çok az yer vermiş; sadece kitaptaki etkinlikleri, derse katılmaya gönüllü olan öğrencilerle yürütmüştür. Hâlbuki İngilizceyle ilk kez ilkokulda karşılaşan öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine olumsuz duygularla başlamaları, ilerleyen zamanlarda İngilizceyi sadece iyi not almaları gereken bir zorunluluk olarak görmelerine ve hatta dil öğrenme süreci boyunca olumsuz yaşantılar geçirmelerine yol açabilir. Storm (2007) da, öğretmenlerin öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirebilmesinin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini harekete geçireceğini; aksi takdirde öğrencilerin motivasyonun ve öğrenme süreçlerinin bundan olumsuz etkilenebileceğini belirtmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” davranışının üst başarı düzeyinde “Çoğu zaman gözlenen”; orta başarı düzeyinde “Ara sıra gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Bu ders için uygun olmayan” bir davranış olduğunu göstermektedir. Alanyazında yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem, seçmeli yöntem, tüm fiziksel tepki gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı ifade edilmektedir (Demirel, 2016). Öğretmenlerin de konuyla ilgili deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak dersin amacına en uygun yöntemi seçmeleri gerektiğini söyleyebiliriz. Yapılan gözlemlerde, üst düzey okuldaki öğretmenin, iletişimsel yöntemden çoğunlukla yararlandığı; orta düzeydeki öğretmenin ise ara sıra yararlandığı görülmüştür. Alt grupta ise, çoğunlukla dersin amacına uygun olmayan yazma yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Yazma yöntemi çoğunlukla alt düzey okulda görev yapan öğretmenin tercih ettiği bir öğretim

yöntemi olsa da, gözlemlerde orta ve üst düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de derslerin de zaman zaman dersin amacına uygun olmayan yazma yönteminin tercih edildiği gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin derslerinde öğretim programında yer almayan yazma becerisine de odaklanarak öğretim programıyla örtüşmeyen sınıf içi uygulamalar yaptıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencileri, İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme” davranışının, üst ve orta başarı düzeylerinde “Ara sıra gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları arasında olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, üst ve orta düzey okullardaki öğretmenin alt düzey okuldaki öğretmene göre; öğrencileri gerek vücut diliyle, gerek sözel ifadelerle, gerekse ders içindeki olumlu tavırlarıyla İngilizceyi kullanmaya daha çok teşvik etmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öte yandan, alt düzey okulda görev yapan öğretmenin, öğrencilerin duyuşsal süreçleriyle neredeyse hiç ilgilenmediği, cümleleriyle ve davranışlarıyla özellikle çekingen öğrencilerin cesaretini kırdığı gözlenmiştir. Ayrıca gözlemlerde, alt düzey okuldaki öğretmenin, etkinliklere katılmak istemeyen öğrencileri göz ardı ettiği; öğrencilerin yaptığı hatalardan sonra onlara bağırarak tepki gösterdiği gözlenmiştir. Oysaki özellikle konuşma becerisinin gelişebilmesi ve öğrencilerin derse katılımının sağlanması için öğretmenlerin, öğrencileri cesaretlendirecek tavırlar sergilemesi ve onların derse olan motivasyonlarını arttırması gerektiği söylenebilir. Özer ve Korkmaz (2016) da, çalışmalarında öğrencilerin özgüveni yüksek bir şekilde derse katılımlarının dil öğrenimini önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerini sağlama” davranışının üst başarı düzeyinde, orta başarı düzeyindekine benzer şekilde “Ara sıra gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Hiç gözlenmeyen” bir öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemlerde üst ve orta düzey okullardaki öğretmenlerin zaman zaman konuşmaya dönük etkinlikler yapmaya özen göstermesine rağmen sınıf mevcutlarının kalabalıklığı nedeniyle her öğrenciye konuşma fırsatı yaratamadıkları ve etkinlikleri tam anlamıyla uygulayamadıkları gözlenmiştir. Alt düzey okuldaki öğretmenin ise, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çok çaba sarf etmediği, daha çok yazılı etkinlikler üzerinden dersi yürüttüğü gözlenmiştir. Hâlbuki ilkokuldaki

öğrencilerin yabancı dil öğretimi sürecinde dinleme ve konuşma becerilerine odaklanması, biçim yerine anlama vurgu yapılması; dilin nesne, resim, eylem veya mimikler kullanılarak örneklendirilmesi ve derslerin olabildiğince yabancı dilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Haznedar & Uysal, 2013). Oysaki gözlem yapılan tüm sınıflarda öğretmenlerin, öğretim yılı boyunca öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerine yeterince önem vermediği söylenebilir. Özüdoğru'nun (2017) İlkokul 2. sınıf öğretim programının değerlendirilmesi konulu çalışmasında, öğretmenlerin programda vurgulanan dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine yeterli önemi vermediği, gözlem yapılan bir sınıfta öğretmenin İngilizceyi nerdeyse hiç kullanmadığı, diğer iki öğretmen tarafında da dersin büyük ölçüde Türkçe işlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösterme” davranışının üst başarı düzeyinde “Ara sıra gözlenen”; orta ve alt başarı düzeylerinde “Hiç gözlenmeyen” bir davranış olduğunu göstermektedir. Günlük hayatta İngilizce konuşmalarını gerektirecek ortamlara benzer durumlar ve diyaloglar, üst düzey okulda zaman zaman yapılmasına rağmen; öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için, günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin “Bunu neden öğreniyorum?” sorusuna cevap bulabilecekleri etkinliklere her üç düzey okulda da daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde düzenlenen bir öğretim ortamı, öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışındaki ortamlarda kullanmak için cesaretlendirebilir. Ayrıca Tamo (2009) gerçek hayatla ilişkilendirilen bir öğrenme ortamının öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini ve başarı duygusu yaşamalarını sağladığını belirtmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma” davranışının üst başarı düzeyinde “Ara sıra gözlenen”; orta ve alt başarı düzeylerinde ise “Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Yani, orta ve alt düzeydeki okullarda İngilizce öğretimi sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edildiği gözlenmiştir. Hâlbuki öğrencinin dışa ya da içe dönük, öz saygıya sahip veya çekingen olması, risk alabilmesi ve endişe düzeyi, yabancı dil öğretimini etkilemektedir. Bu faktörleri göz önünde bulunduran bir öğretmen de; öğrenciler için sadece bilgi aktaran kişi değil, aynı zamanda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir psikologdur (Zafar & Meenakshi, 2012).

Griffiths (2008), yayımladığı “Lessons From Good Language Learners” (Başarılı Yabancı Dil Öğrenenlerinden Dersler) başlıklı derleme eserinde; yabancı dil öğrenme sürecinde güdülenme, eğilim, yaş, kişilik, kültür, stratejiler gibi bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmiştir. Özetle, bireysel farklılıkların dersin öğretmeni tarafından çok iyi gözlemlenmesi ve öğretim sürecini planlarken bu farklılıkların göz önünde bulundurulması; öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma” davranışının üst ve orta başarı düzeylerinde “Çoğu zaman gözlenen”; alt başarı düzeyinde “Ara sıra gözlenen” öğretmen davranışı olduğu görülmektedir. Bu durum; işaret, pekiştireç, dönüt, düzeltme öğelerinin alt düzeydeki öğrenme-öğretme sürecinde çoğu zaman uygun şekilde kullanılmadığını göstermektedir. Üst düzey okuldaki öğretmenin ise, öğrenmeyi destekleyici unsurları çoğu zaman doğru kullanmasına rağmen, etkinlikler sırasında öğrencilerin yaptığı hataları anında düzelttiği, yaptıkları hatalara ilişkin olarak kimi zaman cesaretlerini kırıcı yönde konuştuğu ve bu durumun, başarısız olmaktan korkan bazı öğrencilerin kaygı düzeyini arttırdığı ve bu yüzden derse katılımlarının azaldığı gözlenmiştir. Konuyla ilgili alanyazında da, öğretmenlerin yapılan hatalara karşı fazla tepki göstermesinin öğrencileri kaygılandığı vurgulanmıştır (Young, 1990). Yabancı dil öğretiminde kaygı unsurunu araştıran birçok çalışmaya göre ise kaygı düzeyi, yabancı dil performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Chan & Wu, 2004; Dörnyei, 2005; Tsiprakides & Keramida, 2009). Alanyazından da yola çıkarak, öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak için ipuçları, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme öğelerinden doğru şekilde yararlanılması gerektiği söylenebilir. Konuyla ilgili makro düzeyde yapılan araştırmalar; işaretler, pekiştirme ve katılımın başarı değişkenini açıklamada en az yüzde yirmi etkili olduğunu, mikro düzeyde yapılan araştırmalar ise; dönüt, düzeltme, işaretler ve katılımın yüzde yirmi beşe kadar başarı değişkeninin açıklamada etkili olduğunu göstermektedir (Bloom, 1979). Alacapınar (2006) tarafından yapılan çalışmada İngilizce dersinde tekrar ve düzeltmenin başarı ve erişime olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda tekrar ve düzeltme yapılan gruptaki öğrencilerin dönüt, ipucu ve pekiştireç yardımıyla derse etkin katılımlarının sağlandığı, dolayısıyla başarılarının arttığı belirtilmiştir. Tekrar ve düzeltme yapılmayan grubun başarıları ise anlamlı derecede

diğer gruba göre daha düşüktür. Bu bağlamda, özellikle gözlem yapılan alt düzeydeki okulda öğretimin niteliğinin daha üst düzeylere ulaşması için, bu öğelerin öğretim ortamında daha sık ve uygun şekilde yer alması gerektiği söylenebilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Dersin hedeflerine uygun ölçme değerlendirme teknikleri kullanma” davranışının üst ve orta başarı düzeylerinde “Ara sıra gözlenen”; alt başarı düzeyinde ise “Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları arasında olduğunu göstermektedir. Yapılan gözlemlerde üst ve orta düzeylerdeki öğretmenlerin zaman zaman gözlem ve performans değerlendirme yöntemleriyle öğrencileri değerlendirdiği, ayrıca üst düzeydeki öğretmenin zaman zaman programda yer alan konulara ilişkin projeler vererek öğrencileri değerlendirmeye çalıştığı görülmüştür. Alt düzeyde ise, bu tarz değerlendirme yöntemlerine yer verilmediği sadece kâğıt kalem testleri kullanarak öğrencileri değerlendirmeye çalıştığı tespit edilmiştir. Haznedar’ın (2012) da belirttiği gibi özellikle erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukları değerlendirmek için gözlem, öğrenci çalışmalarından örneklerin olduğu dosyalar gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmeli ve öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı sunan öğretim ortamları hazırlanmalıdır. Sonuç olarak, hiçbir okulda, programın değerlendirme boyutunda bahsi geçen akran ve öz değerlendirmenin öğretim sürecine dâhil edilmediği gözlenmiştir. Hâlbuki Aydoğdu (2009) da, öğrencilerin her çalışmasından sonra öz değerlendirme yapmasının sağlanmasını, bu şekilde öğrencinin öğrendiklerinden elde ettiği sonuçlara göre amacına ulaşip ulaşmadığını kontrol edebileceğini ve bir sonraki çalışmada daha donanımlı ve verimli hale gelebileceğini belirtmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizce kullanma” davranışının her üç başarı düzeyindeki okullarda da “Hiç gözlenmeyen” bir öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Yıl boyunca yapılan gözlemlerde, hiçbir öğretmenin kitaptaki konuşma etkinlikleri dışında, sınıf içerisinde iletişim kurarken öğrencilerle İngilizce konuşmadığı görülmüştür. Alanyazında yabancı dil öğretiminde iletişim dili olarak hedef dil mi yoksa anadil mi kullanılmalı konusuyla ilgili farklı görüşler ve tartışmalar yer almaktadır. Turin (2014) ilkökul İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde anadil kullanım nedenlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içinde anadil kullanım sıklığını azaltmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde konuyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun ortak sonucu;

İngilizce öğretiminin gerçekleştiği sınıflarda gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler tarafından anadil ve İngilizce kullanımıyla ilgili olarak bir denge oluşturulması yönündedir (Çelik, 2008; Hanakova & Metruk, 2017; Şavlı & Kalfat, 2014). Bu bağlamda, öğrencilere günlük yaşamda İngilizcenin önemini kavratmak ve öğrenciler için doğal bir dil öğrenme ortamı yaratmak için; ders içi iletişimde daha çok İngilizce kullanılması ve öğrencilerin yabancı dilin kullanıldığı ortamlarda daha çok kalması sağlanabilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme” davranışının, her üç başarı düzeyindeki okulda da “Hiç gözlenmeyen” bir öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Yani, üç okulda da, iki farklı becerinin öğretilmesi için gerekli olan sözlük kullanma davranışının üzerinde durulmadığı gözlenmiştir. Oysaki Linse (2005), erken yaş dil öğrenenlerini konu alan eserinde, çocukların yabancı dil öğrenirken sözlüklerden nasıl yararlanabileceğinden bahsetmiş ve sözlük kullanma becerisinin erken yaşta öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar, resimli sözlükler (picture dictionaries) yardımıyla hem kelime dağarcıklarını genişletirler; hem de kelimeyi tahmin etmek için bağlamsal ipuçlarını yakalamayı öğrenirler. Aynı zamanda öğretmen, sınıf içinde öğrencilerin kendi resimli sözlüklerini yapmalarını da sağlayabilir (Linse, 2005; Wolter, 2015). Bu bağlamda gözlem yapılan okullardaki öğretmenler tarafından resimli sözlük kullanımının teşvik edilmemesi, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlama” davranışının da her üç başarı düzeyindeki okulda da “Hiç gözlenmeyen” bir öğretmen davranışı olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıflarda öğrenen özerkliğinin göz ardı edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Balçıkkanlı (2008), yapmış olduğu çalışmada, etkili yabancı dil öğrenimi için öğrenen özerkliğinin bir ön koşul olduğunu ve bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenmelerine karşı sorumluluk, farkındalık ve içe bakış kazanarak kendi başlarına İngilizceyi daha etkili çalışabileceklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, yabancı dil sınıflarında öğrenen özerkliğinin ne olduğuna ve nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin farklı araştırmalar yayımlanmış ve bu çalışmalarda yabancı dil özerkliğinin dil öğretimindeki önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır

(Aydoğdu, 2009; Ergür, 2010). Oysaki yapılan gözlemlerde öğretmenlerin, öğrencileri İngilizceyi sınıf dışında kullanmak için teşvik etmedikleri, öğrencilere İngilizceyi nasıl çalışmalarını gerektiği konusunda yol göstermedikleri, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmalarını sağlayarak özerk öğrenme becerisini kazandıracak bir öğrenme ortamı yaratmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 “İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya” ve “Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlama” davranışlarının, her üç başarı düzeyindeki okulda da “Hiç gözlenmeyen” öğretmen davranışları olduğunu göstermektedir. Yani gözlem yapılan her üç okul düzeyinde de, öğretmenlerin farklı kültürleri tanıtmaya ve öğrencilerin öğrendiği konuları diğer derslerle ilişkilendirmeye yönelik bir öğrenme ortamı yaratmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki İngilizce öğretiminde kültür ögesi, eğitimciler tarafından önemle üzerinde durulan bir konudur. Fink (2003) ve Mairitsch (2003), yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde sadece dil bilgisi yapılarının öğretilmesinin yeterli olmadığını; dilin politik, sosyal, kültürel, ekonomik yapısının da öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Tseng (2002) de yeni yaklaşımlar ve değişikliklerle, dil öğretiminde kültürün daha önemli hale geldiğini belirtmiştir. İngilizce öğretiminde kültürel farkındalığın kazandırılmasının önemi göz önünde bulundurulduğunda, hâlihazırdaki durumu öğretimin niteliğini etkileyen bir eksiklik olarak değerlendirebiliriz. Öte yandan, gözlemlerde, öğrencilere İngilizce derslerini diğer derslerle ilişkilendiren bir öğretim ortamı sunulmadığı tespit edilmiştir. Oysaki son yıllarda yabancı dil öğretiminde dersler arası bağlantılar kurup, diğer derslerde öğrenilenlerin İngilizce dersinde kullanılmasını sağlayarak öğrenim sürecini hızlandırmak ve öğrenilenleri pekiştirmek önemli bir yaklaşım haline gelmiştir (Brewster, 1995 aktaran Haznedar, 2004).

Görüşmelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından yazılı hale getirildikten sonra görüşme verileri, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Görüşme verileri incelenerek her bir soru için

oluşturulan kodlar ve elde edilen temalara ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Program hakkındaki bilgilendirilmeye ilişkin bulgular ve yorumlar.

Programı uygulamaya başlamadan önce programla ilgili nasıl ve ne derecede bilgilendirildiklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Program Hakkındaki Bilgilendirilmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Program Hakkında Bilgilendirme	Bilgi Eksikliği	12
	İnternet Araştırması	2
	Meslektaşlar	1
	Seminer	1

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($f=12$) uygulamaya başlamadan önce programla ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak AÖ1, "...Program başlamadan önce bir bilgilendirme olmuyor. Kendim öğreniyorum. Seminer dönemi genelde boş geçiyor..."; ÜÖ2 ise, "...Programı uygulamaya başlamadan önce hiçbir bilgim yoktu. Daha öncesinde küçük yaştakilere İngilizce öğretmediğim için sadece yazılı kaynaklardan programı anlamaya çalışmak beni çok yordu ve zaman zaman kafa karışıklığına sebep oldu..." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretmenlerden 3'ü, internette yaptıkları araştırmalar sayesinde programla ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Örneğin AÖ2, "...İnternetteki sosyal paylaşım sitelerinden bilgi edindim. Çok fazla bilgi var ve bunların bazılarının bilgi kirliliği olduğunu da düşünüyorum..." şeklinde açıklama yapmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, başka bir okulda çalışan ve programı bir önceki yıl uygulayan bir öğretmen arkadaşından bilgi aldığını belirtirken; bir diğer öğretmen birkaç yıl önce bir seminere katılarak bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. ÜÖ3, "...Program başlamadan önce bir bilgilendirme olmuyor. Ben programı geçen yıl uygulayan bir öğretmen arkadaşımın programla

ilgili bilgi edinmeye çalışmıştım. Seminer dönemi genelde boş geçiyor...”; OÖ1 ise, “...Müfredat programı, örnek yıllık planlar, internet ortamında yayınlanmıştı ve ayrıca bir seminere katılmıştım...” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi öğretmenler, programın herhangi bir hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimle tanıtılmadığını ve internette yayımlanan yazılı dokümanlardan edindikleri dışında herhangi bir şekilde bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programla ilgili farklı kaynaklardan bilgi almaları ve öğretmenlere programı uygulamaya başlamadan önce herhangi bir bilgilendirme yapılmamış olması, programı uygularken ortaya çıkan farklılıkların nedenlerinden biri olabilir. Yaman'ın (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uygulama öncesinde programla ilgili hiçbir hizmet içi eğitim almadıklarını belirterek, bu durumun uygulama sürecinde sıkıntı yarattığı sonucuna varması, bu ihtimali destekler niteliktedir.

Programın hedeflerine/kazanımlarına ilişkin bulgular ve yorumlar.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedeflerle/kazanımlarla ilgili öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımları Tablo 37’de sunulmuştur:

Tablo 37

Programdaki Hedeflere/Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Hedefler/Kazanımlar	Ders saati yetersizliği	14
	Gelişim düzeyine uygun olması	11
	Gelişim düzeyine uygun olmaması	4
	Aşamalı olmaması	6
	Aşamalı olması	2
	Hedef/Kazanım sayısının yeterliliği	1
	Hedef/Kazanım sayısının yetersizliği	1

Tablo 37’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu ($f=14$), İngilizce dersi hedeflerini/kazanımlarını gerçekleştirmek için, ders saatinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. AÖ3, “...Haftada iki saat İngilizce dersi ile ben

konuşmaya yönelik hedefleri/kazanımları en alt düzeyde verebiliyorum. Ders saati, hedeflerin/kazanımların hepsini gerçekleştirmek için çok az. Bazı hedefleri/kazanımları işlemeden geçmek zorunda kalıyorum...” şeklinde görüş bildirirken; OÖ3 ise, “...Hedefleri/Kazanımları gerçekleştirilebilirlik açısından kesinlikle uygun bulmuyorum. Çünkü ne dinleme ne de konuşma becerisi için yeterli ders saati yok. Haftada 2 saatle böyle bir programın gerçekleştirilmesi hayal bence...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 37’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ($f=11$), hem dinleme hem de konuşma becerisi ile ilgili hedeflerin/kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. AÖ5, “...Programdaki hedeflere/kazanımlara baktığımda öğrencilerin kendi hayatlarına kolaylıkla entegre edebilecekleri soru sorma cevap verme, tanışma, öneride bulunma gibi hedeflerin/kazanımların olmasını doğru bir yaklaşım olarak değerlendiriyorum. Seviyelerine uygun...” şeklinde açıklama yaparken; ÜÖ3 ise, “...Konuşma hedeflerinin/kazanımlarının genel olarak öğrenci düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Sınıf dilini kullanabilme, nesnelere, hayvanlar ve renklerle ilgili basit sorular sorup cevaplayabilme bu yaş düzeyindeki öğrenciler için önemli yabancı dil hedefleridir/kazanımlarıdır. Dinleme hedefleri/kazanımları da gelişim düzeylerine uygun...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öte yandan, dört öğretmen; bazı hedeflerin/kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyi için uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuda OÖ1, “...Hedeflerin/Kazanımların gelişim düzeyine uygun olmadığını düşünüyorum. Özellikle dil bilgisine yönelik kazanımların, bu yaş grubundaki öğrenciler için ağır kaldığını düşünüyorum...”; OÖ2, “...Hedeflerin/Kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu düşünmüyorum. Bazıları gerçekten o yaş için çok zor...”; OÖ3 ise, “...Öğrencilerin gelişim düzeylerine ve her okula uyacak şekilde olduğunu düşünmüyorum. Çünkü seviye olarak çok düşük okullar var, bence onların seviyesine uygun değil...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 6’sı, hedefler/kazanımlar arasında aşamalılık ilişkisi olmadığına değinmiştir. Örneğin AÖ2, “...Çocuğa belli kelimelerin kazandırılması hedeflenmiş. Ama kolaydan zora gibi bir aşamalılık yok sadece temel kelimeler var...” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde, bir başka öğretmen de (ÜÖ2), bu konudaki fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Hedeflerin/Kazanımların birbiriyle olan ilişkisine gelince de bazen bakıyorum bazılarının arasında bir aşamalılık var gibi ama bazen bakıyorum çok kolay bir hedef/kazanım programda sonlarda yer alıyor. Mesela hiç bilmedikleri hayvan isimlerini kazandırmak programın öncelikli hedefi iken bildikleri hayvan isimlerini öğretmek daha sonlarda yer alıyor. Dolayısıyla tam bir aşamalılıktan da söz etmek pek mümkün olmuyor...”

Öte yandan, öğretmenlerin 2’si, programda yer alan hedefler/kazanımlar arasında aşamalılık ilişkisi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Örneğin AÖ5, “...Aşamalılık genel olarak var bence programda. Örneğin bazı konularda önce kelimeler veriliyor, ardından kelimelerle ilgili cümle kurulması teşvik ediliyor. Bu bakımdan aşamalılık olduğunu düşünüyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Özetle, öğretmenlerin büyük kısmı hedeflerin, öğrencilerin seviyesine uygunluğu konusunda olumlu görüşe sahiptir. Başka bir deyişle, hedefler hazırlanırken öğrencilerin yaşlarının ve gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. İngilizce dersi öğretim programına yönelik olarak yapılan bazı çalışmalarda da, programın öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bayraktar, 2014; Güneş, 2009).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, haftalık ders saatinin yetersizliği nedeniyle hedefleri gerçekleştirilebilir nitelikte bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Güneş’in (2009) 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik yaptığı çalışması da, bu sonucu destekler niteliktedir. Oysaki bir dili bilmenin en büyük göstergesinin o dili anlamak ve konuşmak olduğunu varsayarsak, dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinin tam olarak mümkün olmaması öğretim programındaki büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, iki öğretmen, hedefler/kazanımlar arasında aşamalılık ilişkisi olduğunu belirtmiş olsa da; öğretmenler genel olarak hedefler/kazanımlar arasında belli bir aşamalılık ilişkisi olmadığından bahsetmişlerdir. Yani, hedeflerin zorluk derecesi olarak belli bir sıralama izlenmediği; kazandırılması kolay olan bazı davranışların, zor olan davranışlardan daha sonra geldiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri düşünüldüğünde, bu durum belirlenen hedeflere ulaşmayı zorlaştırabilir ve öğrencilere ‘yapamıyorum hissi’ vererek hedeflere ulaşmayı engelleyebilir. Süer’in (2014) ilkökul 2. sınıf öğretim programıyla ilgili

yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler, öğrencilerin hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerine ulaşamayacağını belirtmiştir.

Programın içeriğine ilişkin bulgular ve yorumlar. Programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Programın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
İçerik	Farklı kültürleri tanıtmama	14
	Hedeflerle/kazanımlarla tutarlı olma	13
	Öğrenci seviyesine uygun olma	13
	İlgi çekici olma	3
	Yoğun olması	8
	Günlük hayatla ilişkili olmama	3
	Konu sıralamasının uygun olmaması	3

Tablo 38’den de anlaşılacağı gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse hepsi, program içeriğinin farklı kültürleri tanıtmaya olanak verecek şekilde hazırlanmadığı düşüncesindedir. AÖ2, bu düşüncesini, “...2. sınıflarda çok sınırlı kültürü tanıtmak. Sadece “Friends” ünitesinde farklı dillerde merhaba demesi var onun dışında kültürel bir öge yok. Daha çok ilerleyen sınıflarda var. Bunların üstünde de durmuyoruz...” şeklinde; AÖ5 ise, “...Kültürle ilgili söyleyebileceğim tek şey genel açıklamalar kısmında kültüre değinin deniyor; fakat 2. sınıf için programda böyle bir şey yok. İlerleyen sınıflarda, mesela 4. sınıfta var...” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 13’ü, programda yer alan konuların hedeflerle/kazanımlarla tutarlılık gösterdiğini savunmuşlardır. AÖ3, “...Bence içerik ile hedefler/kazanımlar paralel. Bir sorun yok. Her ünitenin hedefine/kazanımına yönelik hazırlanmış bir içerik var...” şeklinde; diğer öğretmen ise (ÜÖ2), “...İçerikle hedeflerin/kazanımların birbirine uyduğunu düşünüyorum. Hedefler/kazanımlar ne yönde ise, içerik de buna paralel bir şekilde ilerliyor. Bu konuda bir sorun olduğunu düşünmüyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin 13'ü ise, programda yer alan konuları öğrencilerin seviyesine uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden ÜÖ5, "...Konular çocuklara hitap ediyor. Mesela "At the playground" ünitesindeyiz şu anda. Tam kendi yaşlarına hitap ediyor. Daha çok kelime üzerine. Daha sonra küçük cümle kurmalar var, I can gibi I like gibi..." şeklinde; OÖ3 ise "...Programda renkler, tanışma, sayılar, alfabe gibi konular var. Bence bu yaş grubu için gelişim düzeyine uygun..." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Öte yandan öğretmenlerin 3'ü, program içeriğinin öğrenciler açısından ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir. OÖ2 bu konudaki görüşlerini "...Konular öğrencilerin ilgisini çekecek yönde hazırlanmış. Programda hayvanlar, meyveler, sınıftaki nesnelere gibi konular olması öğrencilerin ilgisini çekiyor..." şeklinde belirtirken; OÖ1 de "...Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersini severek öğrenmeye başlamaları için genel olarak yeterli, hareketli bir program ve genel olarak öğrencide merak, ilgi uyandırabiliyor..." şeklinde belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i, program içeriğinin yoğun olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. AÖ1 bu görüşünü, "...Bence programda çok fazla konu var. I like, do you, how many gibi konulara gerek yok. Hepsinin anlaması mümkün değil..." diye ifade ederken; AÖ3 "...Programda yer alan kelime sayısının çok fazla olduğunu düşünüyorum. Zaten teorikte de o yaştaki öğrencilerin bir anda bu kadar fazla kelimeyi öğrenebilmesi hiç mümkün değil...", AÖ5 ise bu konudaki görüşünü, "...Programdaki kelime yüklemesi çok fazla. Bu yaştaki bir çocuğun aynı anda bu kadar kelimeyi öğrenmesi imkânsız. Kelime sayısı azaltılmalı diye düşünüyorum..." şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğretmen de (OÖ5), konuyla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"...Bence programda on ünitenin olması ve ünitelerin içeriğinin çok yoğun olması; konuların anlaşılmasını zorlaştırıyor. Bir üniteye hem yoğun bir şekilde kelime, hem de öğrencilerin daha önce hiç görmedikleri dil bilgisi yapıları bulunuyor. Hepsini birden öğretmeye kalktığınızda, öğrencinin kafası karışabiliyor. Bu açıdan içeriğin sadeleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum..."

Görüşülen öğretmenlerin 3'ü de, konuların günlük hayatla ilişkili olmadığını yönünde görüş belirtmişlerdir. Bir öğretmen (AÖ2), konuyla ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“...Ben köy okulu denebilecek bir okuldayım şu an. Çocuklar televizyonda ne gördüyse, şeması ondan oluşuyor. Ben çocuğa şemasında olmayan bir şeyi katmaya çalışıyorum. Neden ben hayatının hiçbir zamanında kullanmayacağı bir şey öğretmeye çabalıyorum? Garip garip hayvanlar var. İlk başta uğur böceğini veriyor, bana bunlar çok garip geliyor. Mesela çocuğun günlük hayatta aşına olmadığı “kangroo” ve “gorilla” kelimelerini neden 1. üniteye koyuyorsun? Çocuk anlamıyor...”

Görüşülen öğretmenlerin 3’ü de, programdaki konu sıralanışının uygun olmadığını belirtmiştir. AÖ4 bu konudaki görüşünü, “...Programda düzensizlikler var. Üniteler birbirinin içine geçmiş. Bir üniteyi açıyorsunuz bir sürü şey var. Ben kendime göre önemli olan ve hâlihazırda biriyle tanıştığında ön plana çıkabilecek şeyleri öğretiyorum...” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen de (ÜÖ2), görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“...Programdaki iki konunun birbirine çok benzer olduğunu söyleyebilirim. Animals ve pets adında iki farklı ünite yer alıyor programda. Fakat bu konuları birbirinden ayrı olarak ele almak bana oldukça tuhaf geliyor. O yüzden iki konuyu birlikte veriyorum. Bu yüzden konuların sıralanışı tam doğru değil gibi geliyor...”

İçeriğin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu konusunda, öğretmenlerin neredeyse hepsi olumlu görüşe sahiptir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, konuların öğrencilerin anlayacağı gibi somut, ilgi çekici ve hedeflerle uyumlu olarak hazırlandığını düşünmektedirler. Alanyazındaki farklı çalışmalar da, bu görüşleri destekler niteliktedir (Erarslan, 2016; Kandemir, 2016; Özüdoğru, 2016; Süer, 2014).

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin hemen hemen hepsi ($f=14$), içeriğin farklı kültürleri tanıtmaya uygun olmadığını düşünmektedir. Oysaki yabancı dil ve ikinci dil öğretim programında kültür, önemli bir yere sahip olmalıdır. Programda farklı kültürlerin yer alması ve öğrencilere aktarılması, İngilizce eğitiminin niteliğini arttırmaktadır (Er, 2006; Tseng, 2002).

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin bir kısmı programdaki konu sıralamasının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ve daha güncel konuların programa eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, diğer araştırma verileriyle

de benzerlik göstermektedir. Küçük (2008) de, 1. kademe İngilizce öğretim programının kazanımları ve içeriği hakkında olumlu görüş bildirilmiş olsa da; içeriğin ve kazanımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise programın içeriğinin çok yoğun olduğunu ve öğrencilerin konuları özümsemesine tam anlamıyla fırsat veremediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde alanyazında da, 2006 programının içerik boyutuna ilişkin bazı sorunlar olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Güneş, 2009; Yörü, 2012).

Programın İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine ilişkin bulgular ve yorumlar. Programın öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirecek nitelikte olup olmadığına yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımları Tablo 39’da sunulmuştur:

Tablo 39

Programın İngilizce Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
İngilizce Dersine Karşı Olumlu Tutum	Olumlu tutum geliştirme	10
	Olumlu tutum geliştirmeme	5

Tablo 39’a göre öğretmenlerin 10’u, programın öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görüşünü savunmaktadır. ÜÖ3, “...Öğrenciler dersime çok severek geliyorlar. Her ders soruyorlar: “Öğretmenim bir daha ne zaman geleceksiniz?” diye. Eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak çizim etkinlikleri ve şarkılar olması, öğrencilerin motivasyonlarını arttırıyor ve ders daha da eğlenceli bir hale geliyor...” şeklinde görüş belirtirken; AÖ5 de, “...Program bana göre öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmış. Öğrenciler çok heyecanlı ve ilgililer. Ben de elimden geleni yapmaya çalışıyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin 5’i ise; programın öğrencilerde olumlu tutum geliştirmedeğini belirtmişlerdir. Bu konuda OÖ4, “...Program olumlu tutum geliştirmiyor, öğretmen geliştiriyor. Benim hedefim ilk defa İngilizceyle karşılaştıkları için İngilizceyi sevmelerini sağlamak. Diğer okullar ne yapıyor bilmiyorum. Benim önceliğim sevdirmek, kendimden biliyorum, hepimiz öyle öğrendik...” şeklinde görüş

belirtirken; AÖ1 de, "...Bence olumlu tutumu program değil, öğretmen gerçekleştiriyor. Bu, öğretmenin ders işleyişiyle ilgili bir şey. Eğer gerçekten çocuğa zevkle bir şeyler izletiyorsa, dans ettiriyorsa, aktive yaptırıyorsa, oyun oynatıyorsa, o şekilde çocuk sever. Yoksa yalnız programla olacak şey değil..." diyerek görüşünü belirtmiştir. Diğer bir öğretmen de (AÖ4), şu şekilde açıklama yapmıştır:

"...Olumlu tutumu öğretmen geliştiriyor. Ben çocuklarla ders saati dışında da İngilizce konuşarak, onlara İngilizceyi sevdirmeye çalışıyorum ve çok güzel dönütler alıyorum. Bu dikkat çekmektir. Dolayısıyla o çocukta küçücük bir ışık yaktığınız zaman, küçücük bir merak uyandırdığınız zaman, size ve dersinize karşı küçücük bir sevgi yarattığınız zaman, artık o çocuğun size ihtiyacı yok. Dışarıda da öğrenebilir. Bunu program yapmıyor..."

Öğretmenlerin çoğunun (f=10) görüşlerinden yola çıkarak, programın öğrenci tutumlarında olumlu değişiklik yaptığını söyleyebiliriz. Şad (2011), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim birinci kademe İngilizce programlarının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye çok istekli olduğunu ve farklı kültürleri merak ettiklerini ortaya koymuştur. Bazı öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum takınmalarının ise; sınıf içerisindeki eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmamasından, değerlendirmeden ve konuşma korkusundan kaynaklı olduğunu vurgulamıştır.

Programda yer alan etkinlik ve araç-gereçlere ilişkin bulgular ve yorumlar. Programda yer alan etkinliklere ve araç-gereçlere ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımları Tablo 40'ta sunulmuştur:

Tablo 40

Programdaki Etkinlik ve Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Etkinlikler ve Materyaller	Materyallerin kolay ulaşılabilir olmaması	13
	Etkinliklerin gelişim düzeyine uygun olması	12
	Dinleme etkinliklerinin gelişim düzeyine uygun olmaması	10
	Materyallerin ilgi çekici olması	6
	Etkinliklerin kolay uygulanabilir olmaması	4

Tablo 40 incelendiğinde, öğretmenlerin programda önerilen etkinlik ve materyallere ilişkin çeşitli görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü, programda sunulan materyallerin kolay ulaşılabilir olmadığı görüşünü savunmaktadır. Bu konuda AÖ4, "...Programda "cartoons, flashcards, picture dictionaries" gibi materyaller öneriliyor. Fakat bu materyalleri sağlamak çok kolay olmuyor. Konulara göre ben kendim uygun materyal getirmeye çalışıyorum. Sınıf içerisindeki objelerden, öğrencilerin eşyalarından yararlanmaya çalışıyorum..." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öte yandan diğer iki öğretmenin (AÖ2 ve ÜÖ5) görüşleri aşağıdaki gibidir:

"...Araç gereçlerin büyük kısmını, öğretmenin kendi kişisel çabasıyla bulup kullanması gerekiyor. MEB bize, "Şu sizin kelime kutunuz, buradan 2. sınıflara hayvanları anlatacaksınız." ya da "Bu da puppy, bununla canlandırmaları yapacaksınız" gibi bir olanak sunmuyor. Bunların hepsini öğretmen kendi çabasıyla yapmak zorunda kalıyor. Bu da hiç kolay bir şey değil. Bir materyali hazırlarsanız diğeri eksik kalıyor. Hepsini sağlayamıyorum açıkçası ben..."

"...Programda önerilen materyaller flashcard, puppets gibi ilgi çekici ve görselliği temel alan materyaller. Fakat bunlar kolayca bulunacak materyaller değil. Mesela konuya ayrıntılı girmeye çalışıyorsunuz, flash kart lazım. Benim kendi kartlarım var, onları getiriyorum. Ama her konuda yok. O zaman da materyal kullanamıyorum. Ders sıkıcı oluyor..."

Öğretmenlerin 7'si de, programda önerilen etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmenlerden ÜÖ1, "...Örneğin, ben programda yer alan boyama, şarkı, drama ve diyalogları kullanıyorum. Daha çok dramadan faydalanıyorum. Bu şekilde çocukların hepsi katılıyor..." şeklinde görüş belirtirken; ÜÖ2 de, "...Programda önerilen etkinliklerin bu yaştaki öğrenciler için uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlayacak ve konuşmalarına yardımcı olacak etkinlikler yer alıyor programda. Ben genelde programda önerilen etkinliklerden biri olan oyunu kullanmayı tercih ediyorum..." şeklinde açıklama yapmıştır.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu ($f=12$), programda önerilen etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine uygun bulmaktadır. Fakat aynı zamanda, görüşme yapılan

öğretmenlerin çoğu ($f=10$), dinleme etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulmadıklarını belirtmiştir. ÜÖ4, "...Özellikle bazı şarkıların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum..." şeklinde; ÜÖ1 ise, "...Bazı dinleme etkinliklerinin hızları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değil. Çok hızlı ve anlamalarını engelliyor. Motivasyonlarını kırıyor. Bu yüzden de böyle etkinlikleri kendim okuyarak katılım sağlıyorum..." şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, bir diğer öğretmen de (OÖ4), aşağıdaki gibi açıklama yapmıştır:

"...Kitabın dinleme metinlerine çok yoğunluk veriyorum ama hızları öğrencilerin seviyesine hiç uygun değil. Standart değil. Belki hepsi baştan beri hızlı olsa alışılırlardı; ama bir bakıyorsun kağıdı gibi, bütün parmaklar kalkıyor, hepsini cevaplayabiliyorlar, hepsini duyuyorlar. Ama iki aktivite sonra aşırı hızlı dinleme etkinlikleri oluyor, 4. sınıfa bile versem anlayamaz. Ben bile konuyu bilmesem anlayamam..."

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6'sı, programda önerilen materyallerin ilgi çekici olduğunu vurgulamıştır. OÖ5, "...Programda flash kart kullanma, şarkı falan var. Ben de bu tarz materyaller kullanıyorum. Daha çok küçükler. Bu şekilde ilgilerini çekebiliyorum. Böyle daha iyi öğreniyorlar..." şeklinde; AÖ3 ise, "...Ben özellikle kelime öğretiminde resimlerden yararlanıyorum. Bu şekilde hem daha kalıcı oluyor, hem de ilgilerini toplamam kolay oluyor..." şeklinde görüş belirtmiştir.

Öte yandan öğretmenlerin 4'ü, programdaki bazı etkinlikleri uygulamanın zor olduğunu belirtmiştir. OÖ2, "...Bence önerilen etkinlikler yeterli ve öğrencilerin seviyelerine uygun duruyor. Ama uygularken hepsi olmuyor. Oyun oynatmak istiyorum kargaşa çıkıyor sınıfta. En çok TPR kullanıyorum bu yüzden..." şeklinde açıklama yapmıştır. Öte yandan bir öğretmen de (AÖ5), şu şekilde açıklama yapmıştır:

"...Programda önerilen etkinlikler oldukça güzel ve bu yaş grubu öğrenciler için uygun. Mesela programda drama yaptırın diyor -ki İngilizce öğretiminde çok eğlenceli dramanın kullanımı- fakat bu kadar kalabalık sınıfta her öğrenciye söz veremiyorum. Bu yüzden önerilen etkinlikleri kısmen uygulayabiliyorum. Ya da bir şarkıyı ezberletmek çok zor oluyor..."

Sonuç olarak, öğretmenlerin programda önerilen etkinlikleri öğrencilerin gelişim düzeylerine genel olarak uygun bulduklarını; fakat uygulamada bazı sorunlar yaşadığını söyleyebiliriz. Öte yandan, öğretmenlerden bir kısmı ($f=4$), özellikle drama gibi etkinliklerin sınıf mevcudu nedeniyle zor uygulandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer önemli nokta ise, programda önerilen materyallerin öğrenciler için ilgi çekici olduğu; fakat birçoğuna ulaşmanın zor olduğudur. İnam Çelik'in (2009) 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik yapmış olduğu çalışmasında da, bazı etkinliklerin sınıf mevcudu nedeniyle uygulanamadığı ve öğretmenlerin materyallere ulaşmada zorluk çektikleri sonucuna varılmıştır. Alanyazında, öğretmenlere programda yer alan farklı materyallerin sağlanması gerektiğini destekleyen birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Demir & Duruhan, 2015; Karcı & Akar Vural, 2011; Yaşar, 2015).

Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ile bunlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 41'de sunulmuştur:

Tablo 41

Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Ölçme Değerlendirme	Gözlem	9
	Yetersiz bilgilendirme	9
	Öznel değerlendirme	4
	Projeler	2
	Öz değerlendirme	1
	Ürün dosyası	1

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin, programın ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili düşünceleri ve sınıflarında ne gibi değerlendirme uygulamaları yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 9'u, öğrencilerin performanslarını gözlemleyerek değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. AÖ4, "...Öğrencileri değerlendirirken, programda önerilen gözlem yönteminden yararlanıyorum. Öğrencilerin derse katılımlarının ve verdiğim ödevleri yapıp yapmadıklarının bilgisini tutuyorum. Ben notu önemsemiyorum. Sonuçta üç tane not veriyoruz, öğrencileri de tanıyorum hepsini ismen öğrendim. Gözlemlere göre genelde yüksek notlar

veriyorum...” şeklinde görüş belirtmiştir. ÜÖ4 ise, “...Öğrencilerin derse ne kadar katıldıkları ve ne kadar ilgili oldukları benim için önemli. Bunu da zaten sınıfta rahatlıkla gözlemleyerek anlayabiliyorum. Programda bizi zorlayıcı bir not sistemi olmadığı için, bu şekilde gözlemleyerek notlandırıyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin 9’u, programın ölçme değerlendirme boyutu hakkında yeterli kadar bilgilendirilmedikleri görüşüne sahiptir. Bu konuda OÖ4, “...Programda kâğıt kalem testlerinden farklı olarak, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yer alıyor, fakat bu konuyla ilgili benim de çok bir bilgim yok. Programda da bu değerlendirmeyi nasıl gerçekleştireceğime ilişkin hiçbir bilgi yer almıyor...” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. ÜÖ2 ise bu konudaki görüşünü, “...Öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemlerle ilgili az çok bilgim var. Fakat bu konuda bilgilendirilmeye daha çok ihtiyaç duyuyorum. Örnek ölçme-değerlendirmeler programda yer almıyor. Ne zaman kullanacağım, hangisini nerde kullanacağım bilgilenmeye ihtiyacımız var bence...” şeklinde ifade etmiştir.

Öte yandan, görüşme yapılan öğretmenlerin 4’ü de, değerlendirme sisteminin öznel olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden biri (AÖ2) aşağıdaki gibidir:

“...Değerlendirmeye öğretmen kanaatine göre karar veriliyor. Genel olarak çok iyi veriyorum, bazıları iyi. Ama ne derece, ne de bir ölçek yok. Neye göre nasıl ölçersin orası da sıkıntılı, çok objektif bir şey değil. 60 aylık çocuğa üç hayvanı art arda yazana çok iyi versen çok mantıklı değil...”

Öğretmenlerden 2’si, programda önerilen projeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri (ÜÖ5), “...Ben programdaki projeleri yaptırarak öğrencileri değerlendiriyorum. Örneğin, meyveler ünitesinde öğrencilerden kendi meyve bahçelerini çizip, meyvelerin isimlerini İngilizce yazmalarını istedim. Bu şekilde öğrencileri değerlendirdim...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece bir öğretmen (AÖ1) öz değerlendirmeyi kullandığını şu şekilde belirtmiştir: “...Ölçme-değerlendirmeyi daha çok kendimiz yapıyoruz, sınav yok. Kitabın sonunda değerlendirme bölümü var.

Öğrenciler kendilerini değerlendiriyor. Ben genelde onları kullanıp, her ünite sonunda öz değerlendirme yapmasını teşvik ediyorum...”

Görüşmelere katılan öğretmenlerden biri de (AÖ5), öğrencilere ürün dosyası (portfolyo) hazırlattığını şu şekilde ifade etmiştir: “...Mesela hepsine hazırladıkları ödev ya da projeleri bir dosyaya koymalarını söylüyorum bir nevi portfolyo çalışması yapıyorum. Faydalı da oluyor bence ...”

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, programın değerlendirme boyutuna yönelik farklı görüşlere sahip oldukları ve sınıflarında çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler alternatif yöntemlerden yalnızca birini kullanırken, bazıları birden fazla yöntem kullanmaktadır. Alternatif ölçme yöntemlerinden ise, en çok “gözleme dayalı değerlendirme”yi tercih etmektedirler. Gözlem dışında akran değerlendirme, proje ya da portfolyo çalışması yapan az sayıda öğretmen de vardır.

Öğretmenlerin çoğu sınıflarında uyguladıkları çeşitli ölçme yöntemlerinden bahsetmiş olsalar da; konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamışlardır. Alkan ve Arslan’ın (2014) İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi ve Güneş’in (2009) ilkokul beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik yaptıkları çalışmalarda da, öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya koyulmuştur.

Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular ve yorumlar.

Programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik öğretmen görüşlerinin analizlerinden elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Programın Güçlü Yönleri	Gelişim düzeyine uygunluk	8
	İlgi çekici etkinlikler	8
	Konuşma ve dinleme becerisine odaklanması	6
	Yazma becerisinin olmaması	3
Programın Zayıf Yönleri	Materyallerin kolay ulaşılabilir olmaması	14
	Dinleme metinlerinin zorluğu	12
	İçeriğin yoğunluğu	6
	“İkili çalışmalar” ve “Grup çalışmaları”nın olmaması	1

Tablo 42’de sunulan, programın güçlü yönlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin 8’i programın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri (OÖ1), “...Genel olarak gelişim düzeylerine uygun bir program, öğrenciler konuların çoğunluğunu anlamakta zorluk çekmiyor. Konularda kolayca ilerleyebiliyoruz...” şeklinde görüş bildirirken; başka bir öğretmen (OÖ4), “...Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başladıkları yaşı düşündüğümüzde; programdaki konular, odaklandığı dil becerileri, şarkı, oyun, drama gibi etkinlikler, bu yaş seviyesine hitap ediyor. Bu da programın en sevdiğim yönü...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin 8’i de, programdaki etkinliklerin ilgi çekici olmasını, programın güçlü yönü olarak ele almıştır. ÜÖ2, bu konuyla ilgili, “...Etkinlikler eğlenceli ve ilgi uyandırıyor. Öğrenciler derste şarkı söylüyorlar, hareket ediyorlar. Bunlar, bu yaş grubu için çok güzel etkinlikler. İngilizce dersinin gününü ipe çektiklerini hissediyorum bu yüzden...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öte yandan öğretmenlerin 6’sı, programın sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmasını, programın güçlü yönü olarak belirtmişlerdir. ÜÖ3, bu konuyla ilgili, “...Programa bakınca sadece konuşma ve dinleme becerilerine dönük olması güzel. Yazıyla, dil bilgisi yapılarıyla uğraştırmıyor çok fazla. Yıllarca öğrettiğimiz dil bilgisi yapıları yerine, dinleme ve konuşmaya odaklanacağımızı bilmek çok güzel...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öte yandan öğretmenlerin 3’ü, programda yazma becerisinin olmamasını programın güçlü yönlerinden biri olarak vurgulamıştır. AÖ4, “...Yazının az olması kesinlikle güçlü yanıdır. Çünkü öğrenciler 1. sınıftan yeni çıktıkları için yazmayı ve okumayı yeni öğrenmiş oluyorlar. İngilizcede de, yazma için ayrıca çaba sarf etmelerine gerek kalmıyor...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öte yandan, OÖ5 ise, aşağıdaki gibi açıklama yapmıştır:

“...Bence programda yazma becerisinin kullanılmamış olması çok güzel. Çünkü 2. sınıf çocuğu kendi dilini yazmakta bile zorlanırken, İngilizce kelimeleri yazmasını bekleyemezdik. Öğrenciler yazmayı çok sevmediği için, İngilizce dersinde yazma yapmayacaklarını bildiklerinden, dersi daha çok seviyorlar. Yazma dışındaki becerilere odaklanıldığında, öğrenciler derste daha çok eğleniyorlar...”

Öğretmenler, programın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasını ve sadece dinleme, konuşma becerilerine odaklanmasını programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Bu şekilde, dilin üretken yönüne yoğunlaştırıldığı düşüncesindedirler. Bayraktar'ın (2014) çalışmasında da, programın dinleme ve konuşmaya odaklanması ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olması, programın güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Programın özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yoğunlaşması, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmasını sağlayan bir durum olarak yorumlanabilir.

Öte yandan, Tablo 42'de öğretmenlerin programın zayıf yönleri hakkındaki görüşlerine de yer verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, programda önerilen materyallere kendi imkânlarıyla ulaşmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ÜÖ2, "...Programda bir sürü kelime öğretin diyorlar ama görseller yok. Bu durumda önerilen materyalleri kullanmak tamamen öğretmenin kişisel çabasına bırakılıyor. Temin ettiğim kadarıyla kullanıyorum..." şeklinde görüş bildirirken; OÖ4 ise, "...Programda, öğrencilerin seviyesine yönelik materyaller öneriliyor; fakat bunlara ulaşmak öğretmene bırakılıyor. Derste kullanacağım materyalleri kendim hazırlamak zorunda olduğum için hem maddi açıdan zorlanıyorum, hem de zaman harcamam gerekiyor. Materyal hazırlamak çok yorucu ve zor bir süreç..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin 12'si, dinleme metinlerinin hızlarının öğrenciler için uygun olmadığı ve bu beceriyi geliştirmeye katkı sağlamadığı düşüncesindedirler. Bu konuda ÜÖ3, "...Dinleme metinleri amacına hizmet etmiyor diye düşünüyorum. Geneli çok hızlı ve anlaşılmaz. Durdurarak dinletmeye çalışıyorum. Buna rağmen öğrenciler hiçbir şey anlamıyor..." şeklinde görüş bildirmiştir. ÜÖ1 de, "...Bazı listeningler çok hızlı. Öğrenciler ne söylendiğini anlamıyor. Özellikle şarkılarda çok hissediliyor bu durum. Yuvarlayıp hızlı hızlı geçilen şarkılar var. Öğrenciler anlamıyorlar..." şeklinde açıklama yapmıştır. AÖ3 ise, "...Dinleme metinlerinin hızları ayrı bir problem. Metinler o kadar hızlı ki, öğrencilerin çoğu anlamıyor. On kez dinletsem de anlamayacakları için, kendim okuyorum..." şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin 6'sı da, program içeriğinin yoğun olduğundan bahsetmiştir. Örneğin ÜÖ3, "...Bence içeriği çok yoğun programın; yetişmiyor, özümsemiyor. Programdaki kelime sayısı çok fazla. Hepsini öğrencilere veremiyorum. Versem de

çok hızlı geçmiş oluyorum, bir anlamı olmuyor. Bazı ünitelerde 10-11 tane kelime var. Öğrenciler tüm kelimeleri öğrenmekte güçlük çekiyorlar...” diyerek; program içeriğinin yoğunluğuna dikkat çekmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (AÖ2), programda yer alan etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirmemesini ve programda “ikili çalışma” ve “grup çalışması”nın yer almamasını, programın zayıf yönleri olarak vurgulamıştır: “...Öğrencilerin derse etkin şekilde katılımı sağlanmıyor. Genel olarak pasif kalıyorlar. Bununla birlikte, programda “pair work” veya “grup etkinlikleri” yer almıyor...”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgilere dayanarak; programın güçlü yönleri olduğu kadar, iyileştirilmesi gereken yönleri olduğunu da söyleyebiliriz. Öğretmenler, programda önerilen materyallerin iyi düşünüldüğünü; fakat bu materyallerin kendilerine programla birlikte gönderilmediğini belirtmişlerdir. Yani yapılan görüşmeler bağlamında, program yazılı olarak farklı materyaller kullanılmasını öneriyor olsa da; öğretmenlere ders kitabı haricinde hiçbir materyal sağlanmadığı ve öğretmenlerin bunları kendi imkânlarıyla temin ettikleri söylenebilir. Seçkin’in (2010) çalışmasında da bu durumu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Bunlara ek olarak öğretmenler, programdaki dinleme etkinliklerinin hızlarının da öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı, program içeriğinin yoğun olduğunu belirtmiş; bazı dil bilgisi yapılarının öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu dile getirmiştir. Bazı öğretmenler ise, öğretilmesi gereken kelime sayısının bazı ünitelerde fazla olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Bayraktar’ın (2014) çalışmasında da öğretmenler, programdaki kelime sayısının fazla ve dinleme etkinliklerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Programın uygulanmasında yaşanan güçlüklerle ilişkin bulgular ve yorumlar. Programın uygulanması aşamasında yaşanan güçlüklerle yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43

Program Uygulanırken Yaşanan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Uygulamada Yaşanan Güçlükler	Ders saatinin az olması	15
	Etkinliklerin uygulanabilir olmaması	12
	Teknolojik araç-gereç gereksinimi	5
	Sosyo ekonomik farklılıklar	1

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının programın uygulanması için ayrılan zamanı yetersiz bulduğu görülmektedir. Yani öğretmenler, verilen zaman dâhilinde programı yetiştirememektedirler. Bu konuda OÖ2, "...Zaman sınırlaması uygulamada sorun yaratıyor, yetiştiremiyorum, atlaya atlaya geçiyorum çoğu şeyi..." diyerek; ÜÖ2 ise, "...Uygulamada yaşadığımız en büyük problem zaman sıkıntısı. Ders saati çok az ve sürekli bir şeyleri yetiştirme kaygısı içerisinde buluyorum kendimi. Bu şekilde programın içeriğini yetiştirebilmek sorun oluyor..." şeklinde görüş bildirmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin 12'si de, sınıfların kalabalık olmasından dolayı etkinlikleri uygulamada zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda AÖ2, "...Öncelikle sınıf mevcudu 36. 72-84 aylıkken İngilizce öğretmeye başlıyorsunuz. 36 kişilik bir sınıf olduğunu düşünün. 7 yaşında 36 öğrencinin dikkatini toplayabilmek çok zor. Herkesin konuşması mümkün değil. Önerilen etkinlikler var; ama bu şartlarda o etkinlikleri yapmak imkânsız..." şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde ÜÖ1 de, "...Programın uygulama aşamasında yaşadığım en büyük güçlük, sınıfımın 35 kişi olması. Programda önerilen etkinlikleri nasıl yaptıracağım ki hepsine..." diyerek, sınıfların kalabalıklığından yakınmıştır. Bir diğer öğretmen de (OÖ2), bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"...Sınıflar 34-35 kişilik. Bir aktiviteyi rahat yapamıyorum. Etkin bir şekilde bahçeyi kullanamıyorum, grup çalışmaları zor gidiyor. Burada sayı arttıkça seninle çalışmak isteyen öğrenci var; seninle çalışmak istemeyen öğrenci var. 2 saat boyunca onları birlikte yönetebilmek gerçekten insanüstü. Çok başarılı mıyım bu konuda? Hayır, değilim. Bir dersi kalabalık sınıfla

işleyişimle, kalabalık olmayan sınıfta işleyişim arasında dağlar kadar fark var. Sınıf mevcudu çok etkiliyor programın uygulanmasını...”

Öğretmenlerin 5'i, programın uygulanabilmesi için teknolojik araç-gereçlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu konuda ÜÖ1, “...Benim okulumda teknolojik alt yapı yok. Bilgisayar almak zorunda kaldım. İlk başlarda kendim okuyordum; ama bir yabancından duyduğu gibi olmuyor öğrencinin. Ardından bilgisayar aldım kendi bütçemle. Çünkü dinleme odaklı programı nasıl bilgisayar olmadan yapacağım ki?...” şeklinde görüş bildirirken; ÜÖ4, “...Programdaki etkinlikleri uygulayabilmek için çoğunlukla teknolojiye ihtiyaç duyuyorum. Bu da zaman zaman sorunlara yol açıyor. Örneğin internet pat diye gidebiliyor; ya da akıllı tahta çalışmıyor...” şeklinde açıklama yapmış; ÜÖ5 de, “...İngilizce derslerinde teknoloji kullanımı çok önemli. Programdaki etkinliklerin çoğu da zaten teknoloji gerektiriyor. Bence dersin olmazsa olmazı. Fakat iyi bir okul olmasına rağmen, zaman zaman sorun yaşıyoruz. Çünkü teknolojik donanımına sahip bir dil laboratuvarımız yok. Ortak kullanılan bilgisayarlarla sorun yaşayabiliyoruz...” diyerek, uygulamada yaşadıkları zorlukları ifade etmiştir.

Öğretmenlerden biri de (AÖ2), programda sosyoekonomik farklılıkların göz ardı edilmesinden dolayı uygulamada zorluk çektiklerini ifade etmiştir: “...Teorik olarak bakınca güzel program. Ama benim öğrencimin makası yok, yapıştırıcısı yok, boyama yapacak boyama kalemi yok. Materyal almak için para verilmiyor sadece eğitim öğretime hazırlık ödeneği var. 700-800 TL'lik ki bu İngilizce dersindeki materyalleri almaya yetmiyor...”

Öğretmenlerin ifadelerine göre uygulamada yaşanan en büyük zorluk, İngilizce dersine ayrılan sürenin yetersizliğidir. Ekuş ve Babayiğit'in (2013) çalışmalarının sonucuna göre de, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı, ders saatinin arttırılabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuç, bu çalışmayı kısmen destekler niteliktedir. Öte yandan, alanyazında İngilizceye ayrılan ders saatinin yetersizliğini ortaya koyan farklı çalışmalara da ulaşılmıştır (Alkan & Arslan, 2014; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe & Baykın, 2014; Şad & Karaova, 2015).

Öğretmenlerin çoğunun (f=12) programın uygulama aşamasında karşılaştıkları diğer bir zorluk ise, bazı etkinliklerin uygulamasında yaşadıkları problemlerdir. Bunun en önemli nedeni olarak, öğretmenlerin çoğu, sınıfların kalabalık olmasını göstermiştir. Bu bağlamda, kısıtlı zamana birbirinden farklı

ihtiyaçları olan öğrencilerden oluşan kalabalık sınıf ortamının da eklenmesi, programın uygulanmasını zorlaştıran bir unsur olarak düşünülebilir. Yıldırım ve Tanrıseven (2015) de çalışmalarında, uygulama sürecinde haftalık ders süresinin yetersizliği ve kalabalık sınıflar gibi nedenlerden dolayı, öğretmenlerin sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Uygulamada yaşanan diğer bir sorun ise, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamak için teknolojik araç gereçlere ihtiyaç duymalarıdır. Bazı okullardaki teknolojik imkânların yetersizliği sebebiyle, öğretmenlerin kişisel teknolojik araç-gereçleriyle derslerini yürüttükleri ifade edilmiştir. Bazı okullarda da, gerekli teknolojik altyapı olmasına rağmen, teknoloji kaynaklı bazı sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Oysaki Karakoyun'un (2008) da belirttiği gibi, teknoloji kullanılan okullarda yabancı dili somutlaştırmak ve dersi ilgi çekici hale getirmek, diğer okullara göre daha kolay olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadelerinden de yola çıkarak, yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımının oldukça önemli olduğu ve teknoloji kaynaklı sorunların programı uygulamayı zorlaştırdığı söylenebilir.

Program hakkındaki önerilere ilişkin bulgular ve yorumlar. Programın geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 44'te sunulmuştur:

Tablo 44

Öğretmenlerin Program Hakkındaki Önerilerine İlişkin Frekans Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Program Hakkındaki Öneriler	Ders saatlerinin arttırılması	13
	İçeriğin yeniden düzenlenmesi	10
	Dinleme etkinliklerinin basitleştirilmesi	9
	Materyal sağlanması	5
	Bilgilendirme yapılması	5
	Hedeflerin/Kazanımların azaltılması	1

Tablo 44'te, öğretmenlerin 13'ünün, haftalık ders saatinin arttırılması yönünde öneri getirdiği görülmektedir. Bu konuda AÖ5, "...Programda öncelikle ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Haftada en az 4-5 saat ayrılmalı

ki öğrencileri daha çok karşılaştıralım İngilizce ile...” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen de (OÖ3), şu şekilde açıklama yapmıştır:

“...Temele indiğiniz zaman, İngilizce derslerinin haftada en az 6 ila 8 saat arasında olması gerekiyor. Haftada 2 saat çok komik yani, çok komik. Onlar 2. sınıf, oyun çocuğu onlar daha. Zaman artmalı ki çocuklara oyunlar oynatmalısınız, şarkılar ezberletmelisiniz, görsellerle desteklemelisiniz ...”

Diğer taraftan, öğretmenlerin 10’u, programın içeriğindeki konuların yeniden düzenlenmesi gerektiğini öne sürerek; içerik bölümünde bazı değişiklikler yapılmasını önermektedirler. Bu konuda AÖ2, “...Dil bilgisi yapıları tamamen çıkarılmalı. Dinleme aktiviteleri arttırılmalı. Tabi uygun koşullar ve imkân yaratıldıktan sonra. Teknoloji biraz daha konuların içine alınabilir. Bu durum öğrencilerin dikkatini çeker. Bir ünitenin adı teknoloji olabilir ve bu konuyla ilgili kelimeler öğretilir...” şeklinde görüşünü belirtmiştir. OÖ4 de, aşağıdaki şekilde açıklama yapmıştır:

“...Programdan bazı konuları çıkarıp, daha güncel konular koyabiliriz. Mesela gün içerisinde işlerine en çok yarayacak diyaloglar olabilir. Öğrencilerin daha çok ilgilerini çekebilecek, merak uyandıracak konular olmalı diye düşünüyorum. Öğrendiklerini diğer ünitelerle ilişkilendirmelerini; hatta diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum konuların...”

Görüşme yapılan öğretmenlerin 9’u, programda yer alan dinleme etkinliklerinin basitleştirilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. OÖ1, “...Özellikle dinleme etkinlikleri değiştirilmeli ve öğrencilerin seviyelerine göre metinler yer almalı. Daha yavaş ve tane tane konuşulan diyaloglar olmalı...” şeklinde görüş bildirirken; OÖ4 de, “...Dinleme etkinliklerinin sade, anlaşılır ve açık olması çok önemli. Öğrenciler en azından 2. dinlemede çoğunu anlamalı, duymalı. Bu kadar hızlı olmamalı dinleme metinleri...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin 5’i, programı uygularken kullanabilmek için kendilerine materyal sağlanması gerektiği konusunda öneriler getirmiştir. Bu öğretmenlerden biri (ÜÖ2), “...Derslerde en büyük sıkıntılardan biri de materyal eksikliği. Programdaki etkinliklere yönelik materyaller yollanmalı bize, ders kitabı haricinde. Flashcardlar olabilir, posterler olabilir. İngilizce öğretiminde kullanılacak çok güzel

materyaller var. Programla birlikte gönderilirse, dersin işleyişi büyük ölçüde değişir...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Ayrıca öğretmenlerden 5’i de, programla ilgili kendilerinin hem yazılı hem de hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili iki öğretmen (ÜÖ4 ve AÖ1) görüşü, aşağıdaki gibidir:

“...Bence en büyük eksiklik, program uygulanmaya başlamadan önce bilgilendirilme yapılmaması. Bu yüzden, hizmet içi ve öncesi eğitimleri biraz yetersiz buluyorum. Programda bilgilendirmeler var; ama yetmiyor. Özellikle değerlendirme bölümüyle ilgili kafam karışıyor mesela benim. Daha çok açıklama olmasını öneriyorum, hem yazılı olarak hem de hizmet içi eğitim anlamında...”

“...Öncelikle bir program değiştiği zaman ya da yeni bir program getirildiği zaman, yaz dönemindeki seminerlerde bu programla ilgili bilgi verilmeli. Ben ikinci sınıf öğrencileriyle ilk kez karşılaşılıyor olsam, ne yapacağımı bilemezdim. Programda beni yönlendirecek yeterli açıklama yok. Ama zaten yazılıdan ziyade, bence uygulamalı bir bilgilendirme olmalı. Tıpkı yabancı sertifika programları gibi...”

Görüşleri alınan öğretmenlerden bir tanesi de (AÖ4), hedeflerin/kazanımların sayısının azaltılabileceğini belirtmiştir: “...Bence programın daha iyi uygulanabilmesi için ünitelerdeki hedef/kazanım sayıları azaltılmalı. Çünkü her hedefe/kazanıma vakit ayırmaya çalıştığımda, öğretim çok yüzeysel oluyor. Tekrarlar yapmaya vakit kalmıyor. Her kazanımı yüzeysel olarak işleyip geçmek zorunda kalıyorum. Her üniteye iki kazanım yeterli bence...”

Sonuç olarak, öğretmenlerin programdan daha çok verim alınabilmesi için ilk önerileri, haftalık ders saatinin artırılması yönünde olmuştur. Derse ayrılan zamanın artırılmasına yönelik bu öneriye, 2013 programına yönelik yapılan bazı çalışmalarda da ulaşılmıştır (Bayraktar, 2014; Kandemir, 2016). Benzer önerilere, 1997 ve 2006 İngilizce öğretim programına yönelik yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır (Büyükduman, 2005; Erdoğan, 2005; Örmeci, 2009).

Öğretmenlerin paylaştığı bir diğer öneri ise, içeriğin tekrar düzenlenmesi gerektiğidir. Öğretmenler; programda yer alan bazı konuların çıkarılmasını, bazı yeni konuların eklenmesini, hatta konuların sıralanışının da gözden geçirilmesini

önermiştir. Benzer şekilde Özüdoğru'nun (2016) alışmasında da öğretmenler; içeriğin biraz daha basitleştirilmesini, daha ilgi çekici konuların programa eklenmesini önermiştir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer öneri ise, materyal desteğidir. Öğretmenler; İngilizce öğretimini kolaylaştıracak resim, poster, flashcard gibi materyallerin gönderilmesini önermiştir. Materyal desteği dışında, programda yer alan dinleme metinlerinin de öğrencilerin seviyesine göre basitleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bayraktar'ın (2014) alışması da, bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bir kısmı ($f=5$) da, programla ilgili daha çok bilgilendirme yapılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenler; hem yazılı programdaki bilgilendirmelerin daha açıklayıcı hale getirilmesi; hem de hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bayraktar (2014) da çalışmasında, öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi çalışmalara ihtiyaç duyduğunu ve çalışmaların program uygulanmaya başlamadan önce yapılması gerektiğini belirtmiştir. Özüdoğru (2016) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Program Tasarisına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı tasarısının, program geliştirme ilkelerine ne ölçüde uygun olduğunu ortaya koymak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen program tasarısı değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2013 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan İlkokul İngilizce dersi öğretim programındaki genel açıklamalar bölümü ve ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenmiştir. Araştırmacı tarafından program tasarısı değerlendirme formunda yer alan her soruya, "evet", "hayır" ve "kısmen" cevaplarından biri verilerek, öğretim programı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, öğretim programının değerlendirilmesinden elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Öğretim programıyla ilgili genel açıklamalara ilişkin bulgular ve yorumlar. Program tasarısının genel açıklamalar bölümünden elde edilen bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Öğretim Programıyla İlgili Genel Açıklamalara İlişkin Bulgular

Programda Yer Alan Genel Açıklamalar	Evet	Hayır	Kismen
Öğretim programının hazırlanmasında belirli bir dil öğretimi yaklaşımı benimsenmiş midir?	√		
Öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'ndaki ilkeleri kapsamakta mıdır?	√		
Program belirli bir modele göre hazırlanmış mıdır?		√	
Programda zamanla ilgili açıklamalar yer almakta mıdır?		√	
Program geliştirme aşamasında yer alan uzmanlara programda yer verilmiş midir?		√	
Program belirli bir öğrenme kuramına göre hazırlanmış mıdır?			√
Programın ihtiyaç analizi çalışması yapılmış mıdır?			√

2013 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 2. sınıf İngilizce öğretim programı, tek bir dil öğretimi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmamıştır. Öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak tek bir yaklaşım olmadığı için, programda eklektik bir yaklaşımın temel alındığı belirtilmiştir (MEB, 2013). Eklektik yaklaşıma ek olarak, programın, eylem-odaklı yaklaşımdan (action-oriented approach) yararlanılarak öğrencilerin İngilizceyi iletişimsel olarak deneyimlemesine dayalı olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2013). Eylem odaklı yaklaşım, eğitimde bütüncül öğrenme kavramını destekler; yani bu yaklaşıma göre, eğitimde akıl-ruh-beden bütünlüğünün sağlanması, öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecinde yer alması ve üretkenliklerinin desteklenmesi amaçlanır. Bu bağlamda, öğrencilerin derste etkin bir biçimde yer alması, dayanışma içerisinde çalışması ve öğretim sürecinde ikili ve grup çalışmalarına yer verilmesi öngörülür (Sayınsoy, 2003). Sayınsoy (2003) tarafından vurgulanan bu özellikler öğretim programında da sık sık vurgulanan özellikler arasındadır (MEB, 2013). Program, ADOÇEP'te de vurgulanan eylem odaklı yaklaşımı temel aldığı için, dil öğretim

yaklaşımı açısından ADOÇEP’le uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca program, ADOÇEP’te sözü geçen eylem odaklı yaklaşımın temel aldığı bilişsel, duyuşsal ve istemli kaynaklara vurgu yaparak; öğrenciyi sosyal bir aracı olarak ele almış ve dile yönelik eylemsel faaliyetlerde bulunmasını sağlayacak iletişime dayalı bir ortam hazırlamayı hedeflemiştir (Council of Europe, 2001; MEB, 2013).

Bunun yanında programda, ADOÇEP’te de vurgulanan “öğrenen özerkliği”, “öz değerlendirme” ve “farklı kültürleri anlama” kavramlarına da yer verilerek, öğrencilerin etkili ve özgüvenli birer dil kullanıcısı olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Council of Europe, 2001; MEB, 2013). Özüdoğru (2016) da, yapmış olduğu çalışmada öğretim programının genel olarak programın hedefleri, hedeflenen dil becerileri, içerik ve değerlendirme yönünden ADOÇEP’e uygun olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan öğretim programı; ADOÇEP’in A1 düzeyi hedeflenen dil becerileri ile karşılaştırıldığında, 2. sınıf düzeyinde ADOÇEP’te okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere üç dil becerisinin hedeflendiği görülmektedir (Council of Europe, 2001). Öğretim programında 2. sınıf düzeyinde sadece konuşma ve dinleme becerilerine odaklanması, programı hedeflenen dil becerileri yönünden ADOÇEP’ten ayırmaktadır. Fakat programın uygulandığı yaş grubu göz önüne alındığında, öncelikli olarak dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmesinin uygun bir karar olduğu söylenebilir.

İncelenen programda, program geliştirme sürecinde kimlerin yer aldığı konusunda herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Hâlbuki program geliştirme çalışmaları daha başlamadan önce programın hazırlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yer alan bir çalışma bir de danışma grubu kurulmaktadır (Demirel, 2012). Bu gruplarda program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, ilgili konu alanı uzmanı, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu, eğitim sosyoloğu gibi uzmanlar yer alır (Demirel, 2012). Öğretim programında bu grupların herhangi birinden ya da bu gruplarda yer alan herhangi bir uzmandan bahsedilmediği görülmektedir (MEB, 2013).

İncelenen öğretim programında 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı için ayrılan zaman ne haftalık ders saati olarak ne de bir üniteye ayrılması gereken süre bağlamında belirtilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretim programına bakarak her bir ünite için ayrılan zamanın yeterli olup olmadığı ya da haftalık ders saatinin programı

uygulamak için uygun olup olmadığı konusunda bir sonuca varılamamaktadır. Bununla birlikte, programın geliştirme aşamasının ne kadar sürede tamamlandığı ve bu süre içerisinde yapılan işlemleri gösteren bir çalışma işlem- zaman çizelgesine de öğretim programında yer verilmemiştir.

Öğretim programında, 2. sınıf İngilizce öğretim programı için belirli bir program geliştirme modelinden bahsedilmemiştir. Öte yandan, programda hedefler içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2003). Programda “Communicative Skills and Functions” başlığı altında, dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedeflere; “Suggested Lexis/Language Use” başlığı altında programın içeriğinde yer alan bazı kelimelere ve dil bilgisi yapılarına; “Suggested Texts and Activity Types” başlığı altında, sınıf içerisinde kullanılması önerilen yöntem, etkinlik ve materyallere; “Assessment” başlığı altında da, öğrencilerin yapması gereken proje ve ödevlere yer verilmiştir.

Öğretim programında, belirli bir öğrenme kuramından söz edilmediği görülmektedir. Fakat programda, çeşitli öğrenme yaşantıları, özerk öğrenme, grup çalışması, alternatif değerlendirme yöntemleri gibi unsurlar yer almaktadır (MEB, 2003). Bahsi geçen bu kavramlar yapılandırmacı öğrenme kuramının özellikleriyle yakından ilişkilidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı; öğrenci merkezli yaklaşım, grup çalışmaları, sürece dayalı değerlendirme ve zengin öğrenme yaşantıları gibi süreçlerin üzerinde önemli duran bir kuramdır (Demirel, 2012). Bu özelliklerinden dolayı programın, 2006 programının bir devamı niteliğinde olduğu ve yapılandırmacı öğrenme kuramını yansıttığı söylenebilir.

Öğretim programında ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Daha önce 8 - 8,5 yaş aralığında başlayan yabancı dil eğitimi, yeni programla birlikte 6 – 6,5 yaş aralığına çekildiği için; erken yaş öğrenenlerinin ihtiyaç analizinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda programla ilgili ihtiyaç analizi, 4+4+4 eğitim sisteminin getirdiği yenilikler doğrultusunda ortaya çıkan, hâlihazırda uygulamada olan programların yeniden tasarlanması ihtiyacı doğrultusunda yapılmıştır (MEB, 2013). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için daha kaliteli bir eğitim sağlamak, uluslararası standartlarda öğrenme ve güncel eğitim çalışmaları doğrultusunda var olan programın etkililiğini ve güncelliğini korumak amacıyla yeni program hazırlanmıştır (MEB, 2013). Demirel’in (2012) de bahsettiği gibi bir programın geliştirilmesi için bir

ihtiyacın ortaya çıkması gerekir ve bu ihtiyaçların saptanması eğitim etkinliklerinin planlanmasında, programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçlara yönelik olup olmadığının ortaya konmasına yardımcı olur. Öte yandan öğretim programında, ihtiyaç analizi yapılırken bireyin ihtiyaçlarının temel alındığı belirtilmiş olsa bile, program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizi yapılırken birey dışında, toplum ve konu alanın ihtiyaçlarına yönelik herhangi çalışma yapıp yapılmadığı ifade edilmemiştir. Hâlbuki program geliştirme çalışmaları kapsamında ihtiyaçlar belirlenirken sadece bireyin ihtiyaçları değil, bireyle birlikte toplumun ve konu alanının ihtiyaçları da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Demirel, 2012; Olive, 2009). Bu doğrultuda, öğretim programındaki bilgiler ışığında 2. sınıf İngilizce öğretim programı hazırlanırken kısmen de olsa ihtiyaç analizi çalışmasının yapıldığı söylenebilir.

Öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar.

Program tasarısından öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

Öğretim Programının Hedefler Boyutuna İlişkin Bulgular

Hedefler	Evet	Hayır	Kısmen
Hedefler dersin genel amaçları ile tutarlı mıdır?	√		
Hedefler hedef yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış mıdır?	√		
Hedefler öğrencilerin gelişim düzeylerine (bilişsel, duyuşsal) uygun mudur?			√
Hedefler hazırlanırken bir taksonomik sınıflama temel alınmış mıdır?			√
Hedefler kendi içinde tutarlı mıdır?	√		

Öğretim programından, programın dinleme ve konuşma becerisini temel olarak ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yabancı dilde iletişimsel beceriler kazanmasını hedeflediği anlaşılmaktadır (MEB, 2013). Öğretim programında her ünite/tema için belirlenen hedefler, “Communicative Functions and Skills” (İletişimsel İşlevler ve Beceriler) başlığı altında yer almaktadır. Her ünite/tema için hem dinleme hem de konuşma becerisine yönelik olarak ayrı ayrı iki ya da üç hedefin yer aldığı

görülmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda, programdaki her üniteye/temaya ilişkin hedefler incelendiğinde, hedeflerin programın genel amacı göz önünde bulundurularak, yani yabancı dilin iletişimsel yönüne vurgu yapılarak hazırlandığı söylenebilir.

Hedefler, hedef yazma ilkelerine uygunluk bakımında incelendiğinde Sönmez'in (2010) hedeflerde olması gereken özelliklerde belirttiği gibi; hedeflerin öğrenci davranışına dönük olarak ifade edildiği, öğrenme ürününü yansıttığı, binişik değil bitişik olduğu ve birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir. Örneğin, "Pets" (Evcil Hayvanlar) ünitesindeki "Students will be able to say the names of certain pet animals" hedefi; öğrenci davranışına dönük bir hedef olup, öğrencilerin belirli evcil hayvan isimlerini söylemesini hedeflemektedir. Öte yandan, hedefler arasındaki aşamalılık ilişkisine bakıldığında, programda yer alan hedefler arasında kısmen bir aşamalılık ilişkisi bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programında program geliştirilirken göz önünde bulundurulduğu belirtilen "basitten karmaşığa" ve "bilinenden bilinmeyene" ilkelerinin bazı hedeflerde göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle programın bazı zor İngilizce yapıları kolay olanlardan daha önce kazandırmayı hedeflediği görülmektedir (MEB, 2013). Örneğin, "At the Playground" (Parkta) ünitesindeki "Students will be able to invite someone to do things along with them" hedefi; karmaşık bir dil bilgisi yapısı gerektirmesinden ve sonra gelen hedeflerin daha kolay kazandırılacak hedefler olmasından dolayı; bu hedefler için bir aşamalılıktan bahsetmek mümkün değildir.

Programın hedef aldığı yaş grubunun gelişim özelliklerine bakıldığında, programda sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmasının isabetli bir karar olduğu söylenebilir. Çünkü bu yaş grubundaki çocuklar, konuşmaktan ve sohbet etmekten hoşlanırlar. Dolayısıyla, iletişim kurmaya ve sözel anlatıma gereksinim duyarlar. İlgi ve merak bu yaş çocuğunun iki önemli özelliğidir. Yeni olan şeylere ilgi ve merak duyarlar (Sayınsoy, 2003). Bu doğrultuda, programda yer alan hedeflerin çoğu, o yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak ifade edilebilir. Fakat programda öğrencilerin bilişsel düzeyine uygun olmayan bazı dil bilgisi yapılarının da yer aldığı görülmüştür. Örneğin "Fruits" ünitesindeki "Do you like" ve "Animals" ünitesindeki "Can" dil bilgisi yapıları bu yaştaki öğrenciler için kolay ulaşılabilecek hedefler değildir.

Programda öğrencilerin İngilizceyi sevmesinin asıl amaç olduğu vurgulanmasına rağmen; hedeflerin duyuşsal alandan çok bilişsel alana yönelik olarak hazırlandığı söylenebilir. Öğretim programı incelendiğinde, hedeflerin daha çok öğrencilerin bilişsel yönden gelişimlerini temel aldığı görülmüştür (MEB, 2013). Şad (2011) da 4. 5. sınıflara yönelik yapmış olduğu çalışmada, yabancı dil öğretimiyle ilgili alan yazında daha çok bilişsel alana yönelik çalışmalar olduğunu ve Türkiye’de yabancı dil öğretiminde duyuşsal özelliklerin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin bir araştırmaya rastlamadığını belirtmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak, özellikle erken yaşta dil öğretiminde asıl hedef öğrencilerin İngilizceyi sevmesini sağlamak olsa da, genel olarak İngilizce programlarında öğrencilerin duyuşsal süreçlerinin ihmal edildiği söylenebilir.

Öğretim programının içerik boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar.

Program tasarısından öğretim programının içerik boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

İçerik	Evet	Hayır	Kısmen
İçerik seçiminde ve düzenlenmesinde belirli bir yaklaşım kullanılmış mıdır?	√		
İçerik öğrencilerin bilişsel/ duyuşsal gelişimine uygun mudur?	√		
Program kültürel farkındalık yaratmaya yönelik bir içeriğe sahip midir?		√	
Programda hedef, içerik, zamanlama tabloları var mıdır?		√	

Öğretim programında, programın içeriğine yönelik ayrı bir başlık yer almamaktadır. İçerikle ilgili yapılan incelemeler ve yorumlar; tasarıdaki genel bilgiler ve her ünite için ayrılan “Suggested Lexis” (Önerilen Kelime ve Yapılar) başlığı altındaki bilgiler göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Öğretim programı, içerik boyutuna göre incelendiğinde; içerik düzenlenirken tematik bir yaklaşımın göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Öğretim programında bahsedildiği gibi, tematik öğretimle gerçekleşen dil eğitimi, bir konu

etrafında ele alınan sözcük, dil bilgisi yapıları ve hazırlanmış beceri geliştirme etkinlikleri temalar etrafında bir araya getirilerek sağlanır (MEB, 2013). Programda yer alan 10 ünitenin de her birinin farklı bir temadan oluştuğu ve bu temayla ilişkili sözcükler ve dil bilgisi yapılarının öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Programdaki bu temalar ise şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Words (Kelimeler)
2. Friends (Arkadaşlar)
3. In the classroom (Sınıfta)
4. Numbers (Sayılar)
5. Colors (Renkler)
6. In the playground (Oyun bahçesinde)
7. Parts of Body (Vücudun bölümleri)
8. Pets (Evcil hayvanlar)
9. Fruits (Meyveler)
10. Animals (Hayvanlar) (MEB, 2013)

Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda, öğretim programında yer alan bu temalar belirlenirken erken yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilerin kendi hayatlarındaki, çevrelerindeki konulardan yararlandığı ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate alındığı söylenebilir. Sönmez (2010) de, program geliştirme çalışmalarında içerik düzenlenirken öğrencilerin hazır bulunuşluğunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bilgilere dayanarak, programın içeriğinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Öte yandan öğretim programında bahsi geçen temalar ve temaların sıralaması belirlenirken izlenen sürece, ayrıntılı kuramsal açıklamalara, konuyla ilgili daha önce yapılan bilimsel çalışmaların bulgularına yönelik herhangi bir bilginin yer almaması; öğretim programının içerik boyutunun tamamlanması gereken bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Programda içeriğin düzenlenmesiyle ilgili bahsi geçen diğer önemli bir nokta ise, içeriğin sarmal program yaklaşımına göre hazırlanmış olmasıdır. Sarmal programlama yaklaşımında içerik hazırlanırken doğrusal bir sıralama yoktur. Daha

önce öğrenilen konular gerekli görüldükçe tekrarlanır ve kapsamı da genişletilir. Özellikle yabancı dil programları hazırlanırken bu yaklaşımdan yararlanılır (Demirel, 2012). Bu bağlamda öğretim programında öğretmenlere, yeni konuları öğretirken daha önce öğretilen konuları da sık sık hatırlatmaları gerektiği önerilmiştir. Fakat öğretim programında temalara ilişkin belirli bir içerik ya da bağlama yer verilmemiştir. Bunun yerine, “Suggested Lexis” başlığı altında her ünite/tema için önemli olan kelimeler ya da basit yapılar sırasıyla yazılmış; onun dışında programda yeni konuların önceki konularla olan ilişkisini hatırlatacak herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir (MEB, 2013).

İçerik düzenlenirken bilinenden bilinmeyene ilkesinin göz önünde bulundurulduğu öğretim programının genel açıklamalar bölümünde belirtilmiş ve öğretmenlerin de bu konuya dikkat çekmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Bilinenden bilinmeyene ilkesi alanyazındaki program geliştirme çalışmalarında içerik düzenlenmesi yapılırken önemle üzerinde durulan bir ilkedir (Demirel, 2012; Ornstein & Hunkins, 2004; Sönmez, 2010). Bu bağlamda ilk ünite olan “Words” (Kelimeler) ünitesinde öğrencilerin, Türkçe ve İngilizcede ortak olan zebra, gorilla gibi kelimeleri öğrenmelerine öncelik verilmiştir (MEB, 2013). Fakat burada iki ortak dilde de yer alan kelimeler seçilirken kültür faktörünün göz ardı edildiği söylenebilir. Öğrencilerin çoğunun ilk kez ilkokul 2. sınıfta yabancı dille tanıştıkları ve bazı öğrencilerin Türkçede dahi goril ve zebra gibi hayvanlara kültürel farklılık dolayısıyla aşına olmadıkları düşünülürse; bu gibi kelimeler yerine tüm öğrencilerin bildiği ve ortak olan kelimelere öncelik verilmesi daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Öğretim programının içeriği kültürel farkındalık açısından değerlendirildiğinde, ilkokul İngilizce öğretim programında kültürel farkındalık kavramı üzerinde durulan bir nokta olmasına rağmen; 2. sınıf düzeyinde hemen hemen hiç göze çarpmamaktadır. Programda bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin yanlış davranışlar kazanmasını önlemek için, öğretmenlerin kültürel farkındalığa dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Her ünite/tema kültür yönünden incelendiğinde de sadece “Friends” (Arkadaşlar) teması altında “Greeting” (Selamlaşma) konusunda, programda İngilizce dışında farklı birkaç dilde de selamlaşma sözcüklerine yer verildiği göze çarpmaktadır. Oysaki alanyazında dil öğretiminde kültürün önemini vurgulayan birçok çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Roswell Georgia’daki Mimosa İlköğretim okulunda uygulanan

Japonca öğretim modeliyle kültürel farkındalık kazandırılarak öğrencilerin Japoncaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Programda öğrenciler Japon restoranlarına gitmişler, Japon arkadaşlarını ziyaret etmişler, sınıfta Japon kültürüne ait paylaşımlarda bulunmuşlardır. Bu süreçte öğrenciler o dilin kültürüyle ilgili bilgi sahibi olarak dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmişler ve başarılı bir öğrenme süreci geçirmişlerdir (Uchihara, 2001). Yabancı dil öğretiminde kültürün önemi düşünüldüğünde, 2. sınıf düzeyinde kültür öğesinin göz ardı edildiği söylenebilir.

Öğretim programında hedef, içerik ve zamanlama ilişkisine dair tablolara yer verilmemiştir. Bu durumun Olive'nın (2009) da belirttiği programın içeriği belirlenirken hedeflerin göz önünde bulundurulması ilkesini, yani hedefler ve içerik arasındaki ilişkiyi sadece öğretim programına bakarak ortaya koymayı zorlaştırdığı söylenebilir. Hâlbuki böyle bir tablo öğretim programında yer alması hem programın uygulayıcıları, hem de program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yürüten kişiler açısından oldukça bilgilendirici olabilir.

Tüm bu bilgiler ışığında; programın içeriğine ilişkin bilgiler, sadece kelime listesiyle ve birkaç açıklamayla sınırlı kaldığı için içeriğin kısmen program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Öğretim programının eğitim durumları boyutuna ilişkin bulgu ve yorumlar. Program tasarısından, öğretim programının eğitim durumları boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Öğretim Programının Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitim Durumları	Evet	Hayır	Kismen
Eğitim durumları dersin hedefleriyle tutarlı mıdır?	√		
Eğitim durumları içerik ile tutarlı mıdır?	√		
Programda yer alan öğretim materyalleri belirli nitelikleri taşımakta mıdır? (ekonomiklik, kullanılabilirlik, öğrenci düzeyine uygunluk, hedeflerle tutarlılık, ulaşılabilirlik vb.)			√

Tablo 48

Öğretim Programının Eğitim Durumları Boyutuna İlişkin Bulgular (Devam)

Eğitim Durumları	Evet	Hayır	Kısmen
Programda öğretmenlerin etkinlikleri, yöntemleri, materyalleri vb. nasıl kullanacaklarına ilişkin açıklamalar var mıdır?		√	
Programın uygulamasını kolaylaştıracak örnek ders planlarına yer verilmiş midir?		√	

Öğretim programında, eğitim durumlarına yönelik ayrı bir başlık yer almamaktadır. Bu bölümle ilgili yapılan incelemeler ve yorumlar, tasarıdaki genel bilgiler ve her ünite için ayrılan “Suggested Texts and Activity Types” (Önerilen Metinler ve Etkinlikler) başlığı altındaki bilgiler temel alınarak yapılmıştır.

Öğretim programında, hedef, içerik ve eğitim durumları arasındaki ilişkiyi gösteren açıklamalar yer almamaktadır. “Suggested Texts and Activity Types” başlığı altındaki bilgilerin etkinliklerin ve önerilen metinlerin listesi şeklinde sıralandığı görülmektedir (MEB, 2013). Bu yüzden tam olarak bir değerlendirme yapmak mümkün olmasa da, etkinliklerin ve önerilen metinlerin öğretim programında yer alan hedefler ve içeriğe uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Öğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin her ünite/tema için “Activities” (Etkinlikler) başlığı altında yer alan kavramların anlam karmaşasına yol açtığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, programda önerilen materyaller, yöntemler, etkinlikler ve stratejilerin hepsi etkinlikler başlığı altında toplanmıştır (MEB, 2013). Kavramlar arasındaki farklılıklara öğretim programının hiçbir bölümünde yer verilmemiştir. Bu durum öğretmenlerin programı doğru anlayıp uygulamaya geçirmelerini engelleyen bir durum olarak düşünülebilir.

Çocukların bilişsel ve duyuşsal özellikleri düşünüldüğünde önerilen materyal ve etkinliklerin hedeflerle tutarlı olmasının yanında öğrencilerin gelişim düzeylerine de uygun olduğu söylenebilir. Etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin yürütülebilmesi için Ertürk’ün (1998) de belirttiği gibi, eğitim durumlarının hedefe göre, öğrenene göre ve ekonomik olması gerekmektedir. Öte yandan, öğretim programında, örnek bir materyalin ya da etkinliğin farklı öğretim ortamlarında nasıl uygulanacağına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Önerilen materyal ve etkinlik listesi incelendiğinde bazı materyallerin ve etkinliklerin kullanılabilirlik ilkesine ters düştüğü

söylenbilir. Başka bir ifadeyle, programda yer alan bazı materyalleri temin etmek maliyetli ve bazı etkinlikleri uygulamak ise zaman alıcı olabilir. Örneğin, öğretim programında yer alan kesme boyama etkinlikleri, hem zaman alıcı hem de öğretmenler ve öğrenciler için maliyetli olabilir.

Program yabancı dil öğretim yaklaşımları açısından incelendiğinde, programın ADOÇEP'in ilkelerini göz önüne alarak öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda programda tek bir dil yönteminin kullanımını temel almak yerine farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmış ve daha önce de ifade edildiği gibi yabancı dilin iletişimsel yönünü ortaya çıkaran programın, eklettik bir yaklaşıma sahip olduğu belirtilmiştir (MEB, 2013). Önerilen yöntemlere bakıldığında, özellikle iletişimsel dil öğretme yaklaşımı ve tüm fiziksel tepki yönteminin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bahsi geçen bu yaklaşımın ve yöntemin, özellikle öğrencilerin sözel yeterliliğe sahip olmaları için çok önemli olduğu söylenebilir. İletişimsel dil öğretme yaklaşımının amacı, hedef dilde öğrencilerin iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu yaklaşımda iletişim; oyunlar, rol yapma ve problem çözme etkinlikleri ile sağlanır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar, iletişimin doğal bir çıktısı olarak görülür ve öğretmenler öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmezler. Tüm fiziksel tepki yönteminde ise öğretmen öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurmaya çalışırken eğlenmelerini amaçlar. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere model olması açısından emir cümleleri kullanır ve bunları mimikleri ve hareketleriyle gösterir. Öğrencilerin de, fiziksel tepkiler yoluyla verilen emirlere cevap vermesi beklenir. Öğrenciler verilen emir cümlelerini öncelikle fiziksel olarak cevaplar ardından kendilerini hazır hissettiklerinde emir veren kişi konumuna geçerek sözel olarak iletişime geçebilirler. Bu yöntemde öğrencilerin hataları düzeltilmez, verilen emirler tekrarlanarak öğrencilerin hatalarını kendi kendilerine fark etmeleri sağlanır (Freeman, 2000). Öğretim programında yaklaşım, yöntem ve stratejilere yönelik olarak genel açıklamalar yapılırken sınıf içerisindeki iletişimin gerçek anlam oluşturmaya yönelik olmasının, öğrencilerin hatalarının iletişim esnasında değil daha sonradan düzeltilmesinin ve öğretmenlerin derste İngilizce iletişim kurmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, ilkökul 2. sınıfta öğrencilerin tekrarlayarak öğrenmeleri ve defterlerinin olmaması gerektiği de programda vurgulanan önemli noktalar arasındadır (MEB, 2013).

Öğretim programında önerilen etkinlikler ve materyaller kısmında öğretmenlerin derste kullanabilecekleri metinlerle ilgili olarak listeler, şarkılar, resimli sözlükler, hikâyeler, çizgi filmler gibi materyaller kullanmaları önerilmektedir (MEB, 2013). Önerilen bu materyaller Freeman'ın (2000) da ayrıntılı bir şekilde bahsettiği iletişimsel yaklaşım ve tüm fiziksel tepki yöntemlerinin özellikleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde; erken yaşta dil öğretiminde özellikle çizgi film, drama ve oyunun önemini gösteren çalışmaların yer aldığı göze çarpmaktadır (Batdı, 2012; Çevik, 2006; Köprülü, 2016). Yani öğretim programında bu tarz etkinlik ve materyallere yer verilmesi öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmesi için uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Programda çeşitli etkinlikler, yöntemler ve materyaller önerilmesine rağmen, bu etkinliklerin, yöntemlerin ve materyallerin nasıl işe koşulacağına ilişkin bilgiye rastlanmamıştır. Önerilen etkinlik ve yöntemler sadece maddeler halinde listelenmiştir. Benzer şekilde materyallerle ilgili olarak her ünite/tema için kullanılması uygun olan materyaller listelenmiş fakat bunların ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır (MEB, 2013).

Eğitim durumları boyutuna ilişkin olarak öğretim programında, öğretmenlerin programı uygulamada nasıl bir yol izlemesi gerektiğine yardımcı olabilecek örnek ders planlarına da rastlanmamıştır. Hâlbuki uygulama sürecine dair örnek planların programda yer alması gerek mesleğe yeni başlayan, gerekse bu yaş grubuyla ilk kez öğretime başlayacak tecrübeli öğretmenlere öğretimi kolaylaştırmak ve ilerleyen derslerini planlamak açısından kılavuzluk edebilir.

Öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular ve yorumlar. Program tasarısından öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Ölçme Değerlendirme	Evet	Hayır	Kismen
Programda öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterli bilgi var mıdır (öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo)?		√	
Ölçme-değerlendirme araçları herkes tarafından uygulanabilir nitelikte midir?		√	

Programın değerlendirme boyutuna ilişkin bilgiler genel açıklamalar ve her ünite/tema için ayrılan “Assessment” (Değerlendirme) başlığı altındaki açıklamalarda yer almaktadır (MEB, 2013).

Değerlendirme program geliştirmenin son aşamasıdır ve değerlendirme amacına göre kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bunlar tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üçe ayrılır (Demirel, 2012). 2. sınıf İngilizce dersinde de not vermeye dayalı olmayan sürece dayalı biçimlendirici bir değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir. Programın genel amacının öğrencilere yeni bir dil farkındalığı kazandırıp onlarda bu dile karşı olumlu tutum geliştirmek olduğu düşünülürse, böyle bir yaklaşımın oldukça doğru olduğu söylenebilir. Aksi takdirde, öğrencileri en başta not kaygısı ve korkusuyla baş başa bırakmak, onların bu sürece ön yargılı başlamasına yol açabilir.

Değerlendirme bölümüyle ilgili yapılan açıklamalarda öne çıkan unsurlar, öz ve akran değerlendirme, proje ve portfolyo değerlendirme olarak sıralanmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda programın hedef aldığı yaş grubundaki öğrenciler için yazılı ve sözlü gibi klasik değerlendirme yöntemleri önerilmemektedir. Bu yöntemlerin yerine öğrencilerin her ünite/temada belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını anlayabilmek ve aynı zamanda programın etkililiğini değerlendirebilmek için öğrencilerin süreç içerisinde yapması gereken bazı projeler yer almaktadır. “Assessment” (değerlendirme) başlığı altında üniteler/ temalar için önerilen bu projelerin öğrenci dosyalarında yer alması gerektiği ile ilgili hatırlatmalar öğretim programında bulunmaktadır. Öğretim programında yer alan projeler ayrıntılı olarak incelendiğinde, özellikle kendi başlarına “picture dictionary” (resimli sözlük) yapmalarının önerildiği görülmektedir (MEB, 2013). İngilizce öğretiminde sözlük kullanma alışkanlığının öğrenciler tarafından kazanılması zor ama bir o kadar da önemli bir alışkanlıktır. Erken yaşta bu alışkanlığı öğrencilere severek kazandırmaya çalışmak, programın güçlü bir özelliği olarak düşünülebilir. Öğrenciler buldukları resimlerin altına resimlerde yer alan kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazdıklarında; hem eğlenerek hem de görerek öğrenmiş olacaktırlar ve bu durumun öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli olduğu söylenebilir.

Resimli sözlük hazırlamak dışında; öğrencilere birbirlerini selamlamayı öğretirken seslerini kaydedip ses kayıtlarını onlara dinlettirmek, maske hazırlatıp farklı karakterlere bürünmelerini sağlamak, programdaki konularla ilgili posterler

hazırlamak ve öğrencilerin rakamlarla ilgili arkadaşlarıyla birlikte çalışıp bulmaca yaratmalarını istemek gibi farklı, yaratıcı, yaş grubunun özelliklerine ve programda yer alan hedeflere uygun projeler de öğretim programının değerlendirme boyutunda yer almaktadır (MEB, 2013).

Sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan bu program öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözleme ve derse bu doğrultuda devam etme şansı vermektedir (Olive, 2009). Aynı zamanda ADOÇEP ile ilgili açıklamalarda da belirtildiği gibi öz değerlendirme yoluyla öğrencilere kendi ilerlemelerini gözleme şansı vererek, iletişimsel yeterliliklerindeki başarıyı görmelerini sağlamaktadır. Bu tarz değerlendirmede öğrencilerin her ünite için ulaşması gereken hedefler vardır ve bunlara ulaşp ulaşmadıklarını, onlara “Bugün ne öğrendin?”, “Bu konunun ne kadarını öğrendiğini düşünüyorsun?” gibi sorular yönelterek anlayabiliriz. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ürettikleri için dosya tutmaları sağlanarak, ilerlemeleri gözlenir (Council of Europe, 2001).

Sistemimiz için alışık bir değerlendirme şekli olmayan alternatif değerlendirme yöntemlerinin, programda önerilmesi beraberinde konuyla ilgili yeterli bilgi gereksinimine olan ihtiyacı da ortaya çıkarabilir. Öğretim programı, değerlendirme ögesi açısından ayrıntılı olarak incelendiğinde programda alternatif ölçmenin ne anlama geldiği ve ya nasıl uygulandığına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır (MEB, 2013). Programda önerilen çeşitli projelerin öz, akran değerlendirme veya portfolyo değerlendirme olarak nasıl değerlendirileceğine ilişkin herhangi bir rubrik öğretim programında yer almamaktadır. Her ne kadar nota dayalı bir değerlendirme sistemi olmasa da yeterli açıklamanın olmaması öğretmenlerin değerlendirme sürecini beklenen şekilde yürütebilmesi ve öğrencilerle ilgili nesnel bir yargıya varma adına öğretmenlere sorunlar yaratabilir. Sonuç olarak program geliştirmenin son aşaması olan değerlendirme boyutunun nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin öğretim programında yeterli ve açık bir bilgilendirmeye yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle, programda önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin, tüm öğretmenler tarafından uygulanabilir olmadığı söylenebilir. Örneğin, programda önerilen değerlendirme yöntemlerinden olan öz değerlendirme, akran değerlendirme ya da portfolyo gibi yöntemleri daha önce hiç denememiş olan bir öğretmen, programda yeterli bilgiye yer verilmediği için uygulamada zorluklar yaşayabilir.

Sonuç olarak etkili bir program geliştirme sürecinin beraberinde doğru bir program değerlendirme sürecini de getireceği söylenebilir. 2013 yılında yayımlanan 2. sınıf İngilizce ğretim programı tasarısında programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgilendirmelerin yapıldığı, fakat daha yol gösterici ve bilgilendirici bir ğretim programı için programın, program geliştirme ilkelerine göre tekrar gözden geçirilmesi ve her bir ögesine ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlara bağlı yapılan tartışmaya ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin belirlenmesine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, hedeflere ulaşılma düzeyinin okul başarı düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, üst başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin, orta ve alt başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilere göre dinleme becerisi hedeflerine ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklar göz önünde bulundurulduğunda, üst başarı düzeyi ve orta başarı düzeyindeki okullar arasında üst düzey lehine, üst düzey ve alt düzey arasında üst düzey lehine, orta ve alt düzey arasında da orta düzey lehine bir fark bulunmuştur. Okulların başarı düzeyi arttıkça, dinleme becerisi başarı düzeyinin de arttığı görülmüştür. Seçkin'in (2010) 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada da, dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi açısından benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Hedeflere ulaşılma düzeyi, üst başarı düzeyindeki okulda; orta ve alt başarı düzeyindeki okullara göre daha yüksektir.

Öte yandan, üst ve alt başarı düzeyi okullardaki öğrencilerin dinleme becerisine yönelik öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin öğretim süreci başında ve öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin sahip oldukları hazırbulunuşluk düzeyiyle ilgili olabilir. Diğer bir deyişle, orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin öğretim yılı başında üst ve alt başarı düzeyindeki öğrencilere göre daha fazla hedefe ulaşmış olmalarının, okul öncesinde edindikleri ön bilgilerle ilgili olduğu söylenebilir. Orta başarı düzeyindeki okuldaki öğrencilerin puanları arasında öğretim yılı sonunda anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öğretim yılı başında ulaştıkları hedeflere, öğretim yılı sonunda da ulaştıkları görülmüştür. Bu durum programın, öğretim süreci

başında öğrencilerde var olan bilgileri iyileştirmesi yönünde de etkili olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Yıl boyunca yapılan gözlemler ve görüşmeler, farklı başarı düzeyindeki okullarda dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyindeki bu farklılığın nedenlerine ilişkin bazı ipuçları sunmuştur. Yapılan gözlemlerde, alt ve orta başarı düzeyindeki okullarda; dinleme becerisine daha az zaman ayrıldığı, farklı yöntemlerin kullanılmadığı ve daha az materyal kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin belirlenen dinleme becerisi hedeflerine istenilen düzeyde ulaşamamasının sebebi olarak gösterilebilir. White (1998) da, sınıf içerisinde dinleme etkinliklerine ve dinleme becerisine yönelik problemlere çok zaman ayrılmaması, dinlemenin tek bir yöntemle yapılması ve sınıf içi dinleme etkinliklerinin öğrenciyi pasif dinleyici konumuna sokması gibi nedenlerin, dinleme becerisinin geliştirilmesinde zorluklar yaşattığını belirtmiştir. Öte yandan, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de; öğretmenler arasında materyal kullanımı açısından farklılıklar olduğu ve bazı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda dinleme becerisine yönelik hedeflere ulaşmayı engelleyen bir neden olarak gösterilebilir.

Konuşma becerisi kapsamında ise, üst orta ve alt başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öğretim süreci başında aldıkları puanlarla öğretim süreci sonunda aldıkları puanlar değerlendirildiğinde üç başarı düzeyindeki okulda da öğrencilerin öğretim süreci sonunda aldıkları puanların önemli ölçüde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öğretim süreci sonunda öğrencilerin puanlarındaki artışa rağmen, üç başarı düzeyindeki okulda da hedeflerin öğretim süreci sonunda çoğunluğuna beklenen düzeyde ulaşılmadığı sonucuna varılmıştır. Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi farklı başarı düzeyindeki okullara göre değerlendirildiğinde ise, üst ve alt düzey arasından üst düzey lehine; orta ve alt düzey arasında da orta düzey lehine bir fark bulunmuştur. Üst ve orta düzey arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan gözlemler ve görüşmelerde farklı başarı düzeyindeki okullarda konuşma becerisi hedeflerine belirlenen düzey ve üstünde ulaşılmamasının sebeplerine ilişkin bazı ipuçları elde edilmiştir. Üst ve orta başarı düzeyindeki okullardaki öğrenciler, konuşma becerisi hedeflerine ulaşma düzeyi bakımından alt düzey okuldaki öğrencilere göre daha başarılı olsa da, yapılan gözlemlere dayanarak üç okulda da öğrencilere konuşma

becerisini geliştirmeye yönelik yeterli fırsat verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Üst başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için ayrılan zaman, yapılan etkinlikler ve kullanılan yöntemler çok daha fazlayken; konuşma becerisi için aynı durumun söz konusu olmadığı söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik yapılan etkinlikler ve kullanılan yöntemlerde çeşitliliğe rastlanmamıştır. Orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda yapılan gözlemlerde de benzer durumlara rastlanmıştır. Öte yandan, öğretim programında (MEB, 2013) sınıf içinde İngilizceyi iletişim dili olarak kullanma davranışı teşvik edilse de, hiçbir grupta öğretmenlerin bu davranışı göstermedikleri belirlenmiştir. İngilizcenin anadil olarak konuşulmadığı bir ortamda konuşma becerisini kazandırmak olduğu zor olsa da, Demirel'in (2016) de belirttiği gibi, yabancı dil öğretiminin genel amacı akıcı bir şekilde konuşabilmektir. Bu yüzden, gözlemlenenin aksine, konuşma becerisi kazandırabilmek için öğretmenlerin farklı etkinlikler tasarlamaları, öğrencileri konuşmak için teşvik etmeleri, farklı öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve günlük hayatta öğrencilerine yardımcı olacak diyaloglara derslerinde yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Brown (2001) da çalışmasında, konuşma becerisini geliştirmek için; öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik iç güdülenmeyi sağlayacak teknikler kullanmanın, özgün dil kullanımını teşvik etmenin, öğrencilere sınıf içerisinde hedef dilde sözel iletişimde bulunabilecekleri ortam hazırlamanın ve dönüt, düzeltme ve konuşma stratejilerden yararlanmanın gerekli olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, yapılan gözlemlerde, üst ve orta düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin zaman zaman konuşma etkinliklerine yer vermeye çalıştıkları; fakat zaman sınırlaması ve kalabalık sınıflar nedeniyle konuşma etkinliklerini etkili bir şekilde yürütemedikleri gözlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda da, haftalık ders saatinin az olması nedeniyle programın etkili bir şekilde uygulanamadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. İlkokul 2. sınıf düzeyine benzer olarak, farklı öğretim kademelerinde yapılan çalışmalarda da, öğretim programının zaman açasından öğretmenlere sıkıntılar yaşattığı ve zamanın yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Büyükduman, 2005; Er, 2006; Kırkgöz, 2006). Bu yüzden programı yetiştirmek için uğraşan öğretmenler, konuşma becerisi gibi bire bir ilgi ve fazla zaman isteyen bir becerinin gelişmesi için gerekli zamanı ayıramamış ve yeterli çabayı gösterememiş olabilirler. Konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin düşük olmasının başka bir nedeni de, derslerin günlük hayatla ilişkilendirilerek yürütülmemesi olabilir. Öğretim programında içeriğin özellikle öğrencilerin yakın

çevrelerini oluşturan ortam ve mekânlardan seçilmiş olduğu ve günlük dil işlevleriyle ilgili kelimelerin programda yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2013). Fakat özellikle alt başarı düzeyinde, bu ilişkiyi gösteren öğrenme-öğretme ortamı neredeyse hiç gözlenmemiştir. Öte yandan öğretim programında yapılan bu açıklamaların aksine, görüşme yapılan öğretmenlerden üçü, program içeriğinde öğrencilerin günlük hayatını yansıtacak konuların az olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin günlük yaşamdaki iletişim ihtiyaçlarının, öğretim sürecine yeterince dâhil edilmemesi de konuşma becerilerinin gelişmesini engellemiş olabilir.

Dinleme becerisi ve konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyindeki gruplar arası farklılık, öğrencilerin öğretim sürecindeki duyuşsal özellikleriyle de yakından ilişkili olabilir. Bu bağlamda üç okuldaki “Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve alt başarı düzeyi okuldaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğretim sürecinden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Orta ve üst başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin ise, ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, olumsuz yönde değiştiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, duyuşsal özelliklerin, öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu gösteren diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Moon, 2000; Şad, 2011). Moon (2000), sınıf içerisindeki olumlu tutum, yüksek motivasyon ve düşük kaygı düzeyinin öğrencilerin başarılarını arttıracaklarını belirtmiştir. Şad’ın (2011) 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada da, İngilizce dersindeki akademik başarının en önemli belirleyicileri arasında; yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutum, yabancı insanlara ve kültürlere yönelik tutum olduğu ortaya koyulmuştur.

“Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği”nin alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre; üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının, öğretim süreci sonunda farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve çabalarında ise, öğretim süreci sonucunda olumlu bir değişim olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, programın, tüm başarı düzeylerindeki öğrencilerde İngilizce öğrenmeye karşı istek uyandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik tutumlarının öğretim süreci sonunda daha az olumlu

olduğu; programın öğrencilerin yabancı insanlara ve kültürlerine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, tüm başarı düzeylerindeki öğrencilerin öğretim süreci başındaki kaygı düzeylerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Horwitz ve arkadaşlarının (1986) yabancı dil sınıflarındaki kaygıya ilişkin yaptıkları çalışma, öğrencilerin başka insanlarla yabancı dilde iletişim kurma, sınav ve olumsuz değerlendirilme korkularından dolayı kaygı düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur.

Yıl boyunca yapılan sınıf içi gözlemlerde, üç farklı başarı düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında, benzerlikler kadar farklılıklar da olduğu; ayrıca öğretmenlerin bazı sınıf içi uygulamalarının (uygulanan etkinlikler, yazma becerisine odaklanması) resmi programla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kandemir (2016) ve şad ve Karaova'nın (2015) yapmış olduğu çalışmalarda, öğretmenlerin zaman zaman programda yer almayan sınıf içi uygulamalara yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Dinçer'in (2016) çalışmasında da, öğretim programı ile uygulamalar arasında farklılıklar olduğu, programda vurgulanan iletişimsel yaklaşımın sınıf içinde etkili olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, programı uygulamaya başlamadan önce yeterince bilgilendirilmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı internetteki farklı kaynaklardan, bir kısmı da meslektaşlarından programla ilgili bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Bulut ve Atabey'in (2016) yaptıkları çalışmanın sonucunda da, öğretmenlerin programla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin ve mezun oldukları fakültelerin farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, programla ilgili yeterince bilgilendirilmemelerinin programın uygulanmasında da farklılıklara yol açabileceği söylenebilir. Yaman'ın (2010) ilköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin programı uygulamaya başlamadan önce hizmet içi eğitim almadığı ve bu yüzden programın uygulaması sırasında zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak, programda yer alan hedeflerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bayraktar'ın (2015) çalışmasında da öğretmenler, programda yer

alan hedeflerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Öte yandan görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı, programda yer alan dil bilgisine yönelik hedeflerin, öğrencilerin gelişim düzeyinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerde, haftalık ders saati yetersizliği nedeniyle bütün hedeflerin gerçekleştirilemediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri özellikle konuşma becerisi kapsamındaki hedeflere üç başarı düzeyindeki okulda da öğrenciler tarafından istenilen düzeyde ulaşılamamasını destekler niteliktedir. Hedeflere ilişkin olarak öğretmenlerin bir kısmı, programda yer alan hedefler arasında bir aşamalılık ilişkisi olduğunu ifade ederken; bir kısmı da aşamalılık ilişkisi olmadığını belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, hedefler arasında aşamalılık ilişkisi olup olmadığı konusunda öğretmenlerin ortak bir noktada buluşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı üzerinde yapılan incelemelerde de, bu görüş farklılığını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim programı değerlendirildiğinde de, hedefler arasında kısmen aşamalılık ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin de farklı görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler tarafından, program içeriğinin hedeflerle tutarlı, öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde hazırlandığı belirtilmiştir. Program içeriğine ilişkin bildirilen olumlu görüşlerin yanında; bazı eksikliklerin olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bazıları, programın içeriğinin yoğun olduğunu belirtmiş; bazıları da programın içeriğinde günlük hayatla ilişkili daha fazla konu olması gerektiğini ve konu sıralamasının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Alanyazında da, 2. sınıf İngilizce öğretim programının içeriğindeki bazı eksikliklere işaret eden farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Bayraktar'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, programdaki kelime sayısı ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı programda yer alan kelime sayısını fazla bulurken; bir kısmı da kelimelerin nitelik ve sayı bakımından uygun olduğunu belirtmiştir. Bayraktar (2014), öğretmenler arasındaki bu görüş farklılığının nedeni olarak, görev yaptıkları okulların ve öğrencilerin öğrenme durumlarının farklı olmasını göstermiştir. Bulut ve Atabey (2016) de yaptıkları çalışmada, programda yer alan bazı dil bilgisi konularının öğrencilerin gelişim düzeylerinin üstünde olduğu ve programda öğrencilerin günlük yaşamda kullanmadıkları kelimelere yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Seçkin'in (2011) 4. sınıf

İngilizce programını değerlendirdiği çalışmasında da içeriğin, tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk bakımından bazı eksik noktaları olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak, program içeriğinin farklı kültürleri tanıtmaya olanak vermediği sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde, öğretim programında yapılan incelemelerde de 2. sınıf düzeyinde farklı kültürleri tanıtmaya imkân verecek bir içeriğin olmadığı görülmüştür. Bunun doğal bir sonucu olarak, her üç başarı düzeyi okulda yapılan gözlemlerde de, farklı kültürleri tanıtmaya yönelik herhangi bir öğretmen davranışı gözlenmemiştir. Öte yandan, öğrencilerin duyuşsal hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin bulgularda da, yabancı insanlara ve kültürlere karşı olumlu tutum geliştirme davranışının olumsuz yönde değiştiği belirlenmiştir. Oysaki erken yaş öğrenenleri, önyargısız, meraklı, yabancı dil öğrenmeye ve farklı kültürlerdeki insanlarla iletişim kurmaya isteklidirler. Bununla birlikte, fırsat verildiği takdirde, çocuklar iki kültür arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri çok iyi gözlemleyebilirler. Yapılan birçok araştırmaya göre de, erken yaşta dil öğretiminin ana hedeflerinden biri; hedef dile, onu konuşan insanlara ve o ülkenin kültürüne karşı olumlu tutum kazandırmaktır. Bu sayede öğrencilerin motivasyonu artabilir ve dil öğrenme sürecini devam ettirmeye daha istekli olabilirler (Akpınar, 2013). Er (2006) de yapmış olduğu çalışmada, yabancı dil öğretim programlarında farklı kültürlerin özelliklerinin yer alması gerektiğini; fakat bunun sıklıkla göz ardı edildiğini, oysaki program içeriğinin bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim programında, öğretilen dilin kültürel özelliklerine önem verilmesinin Türkiye'deki yabancı dil öğrenme düzeyini ve yabancı dil bilen kişi sayısını arttıracaklarını vurgulamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, programın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Özüdoğru'nun (2016) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Süer'in (2014) 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmasında da, programın olumlu tutum geliştirmesi konusunda öğretmenlerin benzer görüşte oldukları sonucuna varılmıştır. Öte yandan, "Çocukların İngilizce Öğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri Ölçeği"nden elde edilen veriler, özellikle alt başarı düzeyindeki okulda öğretim süreci sonunda öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde olumsuz yönde bir değişim olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin tersine, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin

öğretim süreci sonunda olumsuz yönde değişmesinin, öğretim programının uygulanmasındaki farklılıklardan kaynaklı olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak, programda önerilen etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında yapılan incelemelerde de, programda genellikle erken yaş dil öğrenenlerine yönelik olarak drama, çizgi film, boyama, kesme yapıştırma etkinliklerinin önerildiği görülmüştür (MEB, 2013). Özudoğru'nun (2016) çalışmasında da, programdaki etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat dinleme etkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çoğu, bu etkinliklerinin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de özellikle alt başarı düzeyi okuldaki öğrencilerin dinleme etkinlikleri sırasında zorlandığı ve etkinliklere fazla katılım göstermedikleri gözlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin bazıları, programda yer alan etkinliklerin hepsinin kolay uygulanabilir olmadığı görüşündedir. Bunun nedeni olarak da, sınıflarının kalabalık olmasını göstermişlerdir. Sınıf mevcutlarının programda önerilen her etkinliği uygulamaya imkân vermediğini vurgulamışlardır. Yıldırım ve Tanrıseven'in (2015) çalışmalarında da öğretmenler, kalabalık sınıflar ve haftalık ders süresinin yetersizliği nedeniyle etkinlikleri yetiştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretim programı göz önünde bulundurulduğunda, programda yer alan etkinliklerin genellikle iletişime dayalı olduğu görülmekte (MEB, 2013); ve bu tarz etkinliklerin uygulanabilmesi için de, öğrencilerin sınıf içerisinde sürekli etkin olması gerekmektedir. Bu etkinliklerin sınıf içerisinde uygulanmasını engelleyen en büyük sorunlardan biri sınıf, mevcutlarının kalabalık olmasıdır (Kırkgöz, 2010). Kalabalık sınıflarda harekete dayalı etkinliklerin çoğu yapılamayabilir; ya da öğrencilerin hepsinin etkinliklere katılımını sağlamak zor olabilir. Ayrıca öğretmenler, programda önerilen materyallerin hepsinin kolay ulaşılabilir olmadığını ve bazı materyalleri hazırlamanın zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim programında önerilen araç gereçler göz önünde bulundurulduğunda da; programda "Flashcards, puppets, posters" gibi erken yaş dil öğrenenlerinin ilgisini çekecek materyallerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu da, programda önerilen materyallerin ilgi çekici olduğu konusunda hemfikirdir.

Programın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin ise, öğretmenler, programda yer alan gözlem, öz değerlendirme, ürün dosyası ve proje yöntemlerini kullanarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerden çoğu, programda yer alan bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmediklerini; bu yüzden de öznel bir değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin, programın ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili yaptıkları açıklamalardan, bilgi yetersizliği nedeniyle bu konuda belli bir standardın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemler de bu sonucu destekler niteliktedir. Gözlemlerde, üst ve orta başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirirken alternatif ölçme yöntemlerine ara sıra başvurduğu ve bu yöntemlerden daha çok gözlemi kullandıkları; alt düzey okuldaki öğretmenin ise alternatif ölçme yöntemlerini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Öğretim programında yapılan incelemeler sonucunda da, hedeflere ve içeriğe uygun olarak öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, gözlem gibi ölçme değerlendirme yöntemleri önerildiği görülmüştür (MEB, 2013). Fakat bu yöntemlerin nasıl ve ne zaman kullanılacağına ilişkin herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, iki farklı durumla karşılaşılmıştır. İyitoğlu ve Alcı (2015), öğretmenlerin, programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Alkan ve Arslan'ın (2014) İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi ve Güneş'in (2009) ilkokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik yaptıkları çalışmalarda ise öğretmenlerin, programın değerlendirme boyutuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Öte yandan öğretmenler, 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmasını, ilgi çekici etkinliklere yer vermesini, konuşma ve dinleme becerilerinin ön planda olmasını ve yazma becerisine odaklanmamasını, programın güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bayraktar'ın (2014) ve Erarslan'ın (2016) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları da, öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Programın hedefleri, içeriği ve uygulandığı yaş grubunun özellikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin aktif olmasını ve iletişim kurmasını sağlayacak dinleme ve konuşma becerisine odaklanması, programın öne çıkan bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Fakat çalışma kapsamında yapılan düzey belirleme testi sonuçlarına göre, özellikle konuşma becerisi hedeflerine

ulaşıma düzeyinin, her üç başarı düzeyindeki okulda da düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, programın güçlü yönlerinden olan konuşma becerisini kazandırmada, istenen başarının sağlanamadığının bir göstergesi olabilir. Öte yandan, alanyazında programın sadece dinleme ve konuşma becerisini temel almasının uygun olduğunu, fakat programda yazma becerisine de yer verilmesi gerektiğini öne süren farklı çalışmalar da yer almaktadır (Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe & Baykın, 2015; Şad & Karaova, 2015). Bu çalışmaların sonuçlarında, yazma becerisine yer verilmemesinin, programın zayıf yönlerinden biri olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, bu çalışmanın sonucuyla tam olarak örtüşmemektedir.

Öğretmenler, programın zayıf yönleri olarak ise materyallerin kolaylıkla ulaşılabilir olmaması, dinleme etkinliklerinin zorluğu ve içeriğin yoğun olmasını belirtmiştir. Programda önerilen materyallerin ulaşılabilirliği konusunda yaşanan zorluklara, farklı çalışmaların sonuçlarında da rastlanmıştır (Bayraktar, 2014; Demir & Duruhan, 2015; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe & Baykın, 2015).

Öğretmen görüşlerine göre programın uygulanmasında yaşanan zorluklar ise; haftalık ders saatinin yetersizliği, etkinliklerin uygulanabilir olmaması, teknolojik araç gereç gereksinimi, öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farklılıklar olarak sıralanabilir. Alanyazında haftalık ders saatinin, öğretmenlere birçok açıdan sorun yarattığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Demir & Duruhan, 2015; Erarslan, 2016; Özudoğru, 2016). Özudoğru'nun (2016) çalışmasında da, programın farklı sosyoekonomik özelliğe sahip bölgelerde uygulanmasının zor olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kalabalık sınıflar ve teknolojik alt yapı yetersizlikleri nedeniyle, programda önerilen etkinliklerin tamamını uygulamanın mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır. Teknolojik araç-gereç eksikliğinin ve kalabalık sınıfların programı uygulamada zorluk yaşattığına, farklı araştırmaların sonuçlarında da rastlanmıştır (Demir & Duruhan, 2015; İyitoğlu & Alcı, 2015; Süer, 2014). Tilfarlıoğlu ve Öztürk (2008) de, ilkokul İngilizce öğretim programının uygulanmasında yaşanan zorlukları vurguladıkları çalışmalarında; Türkiye'de birçok ilkokulda video oynatıcı, bilgisayar, CD çalar gibi dil öğretimini kolaylaştıracak araç gereçlerin olmadığını ve bu durumun, programın etkili şekilde uygulanmasını engellediğini belirtmiştir. Hâlbuki öğretim programında önerilen etkinlikler ve programın temel aldığı beceriler göz önünde bulundurulduğunda, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, teknoloji kullanımının bir zorunluluk olduğu

söylenbilir. Tüm bunlardan yola çıkarak, öğretim programı hazırlanırken, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların ve okulların fiziki imkânlarının göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, öğretim programının güçlü yönleri kadar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin eksikliklerin de olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler; ders saatinin arttırılması, içeriğin yeniden düzenlenmesi, dinleme etkinliklerinin basitleştirilmesi, materyal sağlanması, programla ilgili bilgilendirme yapılması ve hedeflerin azaltılması önerilerinde bulunmuştur. Öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin önerilerine çeşitli çalışmaların sonuçlarında da ulaşılmıştır (Bayraktar, 2014; Kandemir, 2016). Bu bağlamda, öğretmenlerin önerileri dikkate alınarak programdaki eksikliklerin giderilebileceği ve programın daha etkili bir şekilde uygulanabileceği söylenebilir.

Öğretim programında, programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgiler yer alsa da; bu boyutlar program geliştirme ilkelerine uygunluk açısından incelendiğinde, bazı eksikliklerin olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretim programının program geliştirme ilkelerine göre gözden geçirilmesi ve gereken düzeltmelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın sonuçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda, programın uygulanmasına ve gelecekteki benzer çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya dönük öneriler. Araştırmada, alt başarı düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin öğrenme sürecinden olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde bu durumun temel nedenleri olarak; derslerde zevkli etkinliklere yeterince yer verilmemesi, öğrencilere anlayışlı davranılmaması gibi nedenler tespit edilmiştir. Oysaki ilerleyen eğitim kademelerinde yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin artması ve başarılı olabilmeleri, İngilizceyi ilk öğrenmeye başladıklarında yaşadıkları olumlu deneyimlere bağlıdır. Bu yüzden, öğretmenlere erken yaşta yabancı dil öğrenenlerin özelliklerinin anlatıldığı, programdaki asıl hedefin öğrencilerin İngilizceyi sevmesi ve

onlarda olumlu tutum geliştirmesi olduğunu vurgulayan eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.

Arařtırmanın sonucunda, özellikle konuřma becerisi hedeflerine ulařılma dűzeyi açısından tűm okullardaki bařarı dűzeyinin dűřűk olduđu sonucuna ulařılmıřtır. Bu bađlamda ۆđretmenlerin, evrimii ve yűz yűze eđitimler yoluyla sınıf içinde İngilizce kullanmaları teřvik edilebilir. Ayrıca, ۆđrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dűřűnűlerek, programa konuřma becerisini geliřtirmeye yűnelik farklı etkinlikler, uygulamalı ۆrnekleriyle birlikte eklenebilir ve ۆđrencilerin seviyesinin űstűnde olan hedefler gűzden geçirilebilir.

Arařtırmanın sonucunda, ۆđretmenlerin programda ۆnerilen materyallere ulařmada yařadıkları zorlukların, programı etkili bir řekilde uygulamaya yeterince olanak vermediđi tespit edilmiřtir. Oysaki yabancı dil ۆđretiminin daha etkin ve somut řekilde yűrűtűlebilmesi, sađlanacak materyal çeřitliliđine de bađlıdır. Bu yűzden MEB'in, programda ۆnerilen materyalleri de programla birlikte ۆđretmenlere gűndermesi sađlanabilir. Ayrıca ۆđretmenler, programda ۆnerilen etkinlikleri genel olarak ۆđrencilerin geliřim dűzeylerine uygun bulmalarına rađmen, dinleme etkinliklerini ۆđrencilerin seviyesinin űstűnde bulduklarını belirtmiřtir. Bu bađlamda, programda ۆnerilen dinleme etkinliklerine iliřkin metinler ve řarkılar, ۆđrencilerin seviyesine uygun hale getirilebilir.

Arařtırmanın sonuçlarına gűre, programın ۆlme deđerlendirme bűlűműnde alternatif deđerlendirme yűntemleriyle ilgili yeterli bilgilendirmenin olmadıđı tespit edilmiřtir. Bu duruma paralel olarak ۆđretmenlerin de, sűre odaklı deđerlendirme tekniklerine sınıflarında yeterince yer vermedikleri ve deđerlendirme açısından ۆđretmenler arasında bir standardın olmadıđı sonucuna ulařılmıřtır. ۆlme deđerlendirme sűreciyle ilgili bu sorunların űstesinden gelebilmek için, ۆđretim programında, ۆđretmenlere ۆlme deđerlendirme sűrecinin tam olarak nasıl olması gerektiđini açıklayan, deđerlendirme rubriklerinin yer aldıđı ayrıntılı bir bűlűme yer verilebilir.

Araştırmanın sonucunda, ۆđretmenlerin programı uygulamaya başlamadan ۆnce programla ilgili yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ۆđretmenlere, programı uygulamaya başlamadan ۆnce, programla ve erken yaşta

dil öğretiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili, uygulamalı hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları sonucundan yola çıkılarak, program geliştirmenin ihtiyaç analizi sürecinden başlayarak, başta öğretmenler olmak üzere daha fazla paydaşın etkin bir şekilde program geliştirme sürecine katılımları sağlanabilir.

Araştırma, öğretmenlerin neredeyse hepsinin, ders saatlerinin kısıtlı olması nedeniyle programı etkili bir şekilde yürütmekte zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. 2 saatlik İngilizce dersinin en az 2 saat daha arttırılması, hem öğrencilerin öğrendiklerini kolayca unutmasını engelleyebilir; hem de öğretmenlerin programı yetiştirme kaygısını azaltarak öğretim sürecini daha verimli bir hale getirebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıfların kalabalık olması, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıklar ve teknolojik araç gereç gereksinimi, programın etkili bir şekilde yürütülmesini engellemektedir. Bu yüzden program geliştirme aşamasında, ülkemizin farklı bölgelerindeki okulların fiziksel koşulları ve öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıklar göz önünde bulundurulabilir.

Programın tam anlamıyla başarıya ulaşması ve etkili olabilmesi için, sınıf içi uygulamaların programla daha fazla örtüşmesi gerekmektedir. Bu nedenle, sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesini ve programla tam olarak örtüşen bir hale getirilmesini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Gelecek araştırmalara dönük öneriler. Araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinde yürütülmüştür. Bu çalışmaya benzer çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı çalışma gruplarıyla yapılarak, bölgeler arasındaki farklılıklar ortaya koyulabilir.

İngilizce dersinin 2. sınıftan başlayarak ilkokul 3. ve 4. sınıflarda da devam ettiği düşünüldüğünde, programın 3. ve 4. sınıflarla olan ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar, ilkokul İngilizce öğretim programının genel değerlendirmesi için etkili olabilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda; programın, farklı değerlendirme yaklaşımlarına göre değerlendirilmesi, programa ilişkin farklı durumları ortaya koyması açısından faydalı olabilir.

Bu çalışmada veriler; düzey belirleme testleri, “ocukların Yabancı Dil ğretimine Yönelik Duyuşsal Hedefleri leği”, ğretmen görüşme formu, ğretmen gözlem formu ve ğretim programı tasarısı değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda; ğrenci, idareci ve veli görüşlerine de başvurularak, daha ayrıntılı bir program değerlendirme çalışması yapılması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Ahmed, I. (2013). *Importance of group work for esl students in Bangladesh: a tertiary level perspective*. Dissertation. Dakka: University of BRAC.
- Alacapınar, G. F. (2006). Tekrar ve düzeltmenin erişiyeye etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 126-135.
- Akpınar, K. D. (2013). Developing intercultural competence of young learners, in B. Haznedar ve H. H. Uysal (Ed.) *Handbook for teaching foreign language to young learners in primary schools* (2. baskı). (s. 277-301). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Akyel, A. S. (2012). Preservice English language teacher education in Turkey. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (s. 25-37). Frankfurt: Peter Lang.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-100.
- Alwan, F. H. (2006). *An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates* (Unpublished doctorate thesis). University of Exeter, UK. ERIC ED503767.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Balçıkınlı, C. (2008). İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.

- Bartu, H. (2002). Independence or development?: an overview of Turkey's foreign language education policies. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 59-80.
- Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 317-324.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 72-93.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bayyurt, Y. (2012). Proposing a model for English Language education in the Turkish sociocultural context. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 301-312). Frankfurt: Peter Lang.
- Bikçentayev, V. R. (2007). *Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi*. Eylül 2017 tarihinde http://www.ingilizceogretmeni.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=111&Itemid=77 adresinden erişildi.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1979). *Human characteristics and school learning*; Özçelik, D. A. (Çeviren), (2012). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31- 40.

- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Bulut, İ. & Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 257-280. DOI: 10.17679/inuefd.17366404.
- Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. *Foreign Language Annals*, 10(3), 245–252.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55–64.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caner, M., Subaşı, G. & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early phases of primary education: a case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(1), 62-76.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. In M. P. Garcia Mayo ve M. L. Garcia Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Center for Applied Linguistics. (2009). *Benefits of Being Bilingual*. Temmuz 2017 tarihinde http://www.cal.org/earlylang/benefits/benefits_of_being_bilingual.html adresinden erişildi.
- Chan, D. Y. & Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei county. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287- 320.
- Chien, C. W. (2014). Integration of school features into Taiwanese elementary school new English curriculum. *Education* 42(6), 589-600. doi:10.1080/03004279.2012.750376.

- Cihan, N. (2001). *Erken yaşta çok dillilik ve yabancı dil* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cousins, J. B. & Earl, L. (Eds.). (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions For Evaluation*, 80, 5-23.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çayıroğlu İşgören, O. (2005). *Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, S. (2008). Opening the door an examination of mother tongue use in foreign language classrooms. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-85.
- Çiftçi Cinkavuk, E. (2017). *An evaluation of 2nd grade English language teaching program of primary school: Tokat case* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.

- Demir, O. & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.
- Dinçer, A. (2016). *İlkokul 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duxbury, J. G. & Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- EF Education First, (2017). *EF English Proficiency Index*. Eylül 2017 tarihinde <https://www.ef.com/~/media/centralegcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf> adresinden erişildi.
- Ekuş, B. & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Er, K. O. (2006). Evaluation of English Curricula in 4th and 5th Grade Primary Schools. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 1-25.

- Erarslan, A. (2016). *An evaluation of second grade English language curriculum: teachers' perceptions and issues in implementation* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erden M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı 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.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya-Turkey.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitimde değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57–76.
- Fırat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fink, C. (2003). Culture awareness. Hanak, M ve Newby, H., D. (Eds) *Second language acquisition: the interface between theory and practise*, 65-69.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education Inc.

- Freeman, D. L. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. China: Oxford University Press.
- Gimenez, T. & Tonelli, J. R. (2013). Building an efl curriculum for young learners: a Brazilian experience. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(3), 92-101.
- Gökçeli Mengen, E. (2016). *Parental expectations and conceptions about foreign language learning for young learners* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. (2005). *Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi*. Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 179-195.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. New York: Cambridge University Press.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hammad, E. A. R. (2014). Palestinian EFL teachers' attitudes towards English textbooks used at the first three grades of elementary school. *TESL-EJ*, 18(1), 1-18.
- Hanakova, M. & Metruk, R. (2017). The use of L1 in the process of teaching English. *Modern Journal of Language Teaching Methods*.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th Ed.). Essex: Pearson Longman.
- Haznedar, B. & Uysal, H. H. (2013). Introduction embracing theory and practice in teaching languages to young learners. In B. Haznedar ve H. H. Uysal (Eds.). *Handbook of teaching foreign languages to young learners in primary schools* (pp. 1-20). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.

- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 747-755.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnam Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İyitoğlu, O. & Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers’ opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14, 682- 696.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed method research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kara, Ş. (1999). Erken yaşta yabancı dil öğrenim ve öğretimi. *Dil Dergisi*, 79.
- Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim II. kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karcı, C. & Akar Vural, R. (2011). Teachers’ views with regard to teaching English in multigraded classrooms. *Elementary Education Online*, 10(2), 593-607.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. 6th ed. London: Sage.

- Khan, M., Umar, H. & Steeley, S. L. (2013). Aligning objectives, content, learning experiences, and evaluation in teaching/learning of English at primary and elementary levels: a case study in Pakistan. *Educational Research*, 4(5), 387-402.
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum and practice* (s. 159-175). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching EFL at the primary level in Turkey. M.L. McCloskey, J. Orr ve M. Dolitsky (Editörler), *Teaching English as a foreign language in primary school* (s. 85-99). Alexandria, VA: TESOL.
- Kırkgöz, Y. (2008). Globalization and English Language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684. doi:10.1177/0895904808316319
- Kırkgöz, Y. (2010). *Teaching English at primary education: From policy planning to practice*. Belma Haznedar ve Hacer Hande Uysal (Editörler), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (s.23-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 88-98.
- Kurniasih, E. (2011). Teaching the four skills in primary EFL classrrom: some considerations. *Journal of English Teaching*, 1(1), 71-81.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri, 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kuru, Atadere, Y. (2012). *Türkiye’de erken yaşta yabancı dil eğitimi, veli ve öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Language Passport (2010). *European language portfolio*. Bedaf British Educational Affairs. Haziran 2017 tarihinde <https://rm.coe.int/1680461595> erişildi.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Linse, C. (2005). *Practical English language teaching: young learners*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20>
- Mairitsch, B. (2003). Culture awareness. Hanak, M ve Newby, H., D. (Eds) *Second language acquisition: The interface between theory and practise*, 48-52.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum alternative approaches, ongoing issues* (4th ed). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning. Ağustos 2017 tarihinde <http://www.mcrel.org/topics/products/110/> adresinden erişildi.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3).

- McGlothlin, J. D. (1997). A child's first steps in language learning. *The Internet TESL Journal III* (10). Temmuz 2017 tarihinde <http://iteslj.org/Articles/McGlothlin-ChildLearn.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. Mart 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okullarda_Dilogretimi_uzerine_onemli_veriler/Avrupada_Okullarda_Dilogretimi_uzerine_onemli_veriler.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *2016-2017 Eğitim öğretim yılı II. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri*. Ankara: Ölçme, değerlendirme ve sınav hizmetleri genel müdürlüğü veri analizi, izleme ve değerlendirme başkanlığı. Ağustos 2017 tarihinde https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.donem_Merkezi_Ortak_SYnavY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., Çiftçi, S. & Özok, H. İ. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-14.
- Merter, F., Şekerci, H. & Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 199-210.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Nejadansari, D. & Nasrollahzadeh, J. (2011). Effects of age on second language acquisition. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 19-24.

- Nguyen, T. M. H. (2011). Primary English language education policy in Vietnam: Insights from implementation. *Current Issues in Language Planning*, 12(2), doi:10.1080/ 14664208.2011.597048.
- Olive, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004) *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları:3
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme. Öğretmen el kitabı* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurları. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özüdoğru, F. (2017). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 189-210.

- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Provus, M. M. (1969). *The discrepancy evaluation model: an approach to local program improvement and development*. Pittsburgh: Pittsburgh Public Schools.
- Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1-18.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Salahuddin, A. N. M. (2013). Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh. *The International Journal of Socila Sciences*, 7(1), 34-51.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. Ebru Oğuz, Ayfer Yakar (eds) *Küreselleşme ve eğitim*. Dipnot Yayınları, Ankara, 55-82.
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saylor, G. J., Alexander, W., M. & Lewis, A., J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Scott, W.A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman Inc.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor* (2nd Edition). Dublin: Multilingual Matters Ltd.
- Smith J. B., Lee V. E. & Newmann F. M. (2001). Instruction and achievement in Chicago elementary schools. Chicago. IL: Consortium on Chicago School Research.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. (2011). Program evaluation, particularly responsive evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Storm, T. M. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 226-235.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. (Second Edition). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şad, S. N. & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 66-95. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m.

- Şavlı, F. & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1367-1385.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 135-162.
- Şevik, M. (2012). Developing young learners' listening skills through songs. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 327-340.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Journal of JCPJ*, 2(1), 74-78.
- Tebliğler Dergisi (1997). *İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflar İngilizce dersi programı*. Sayı, 2481. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tebliğler Dergisi. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumları 5 ve 6 yaş grupları, ilköğretim okullarının 1 inci, 2'nci ve 3'üncü sınıfları yabancı dil öğretim etkinlikleri programı*. Sayı, 2511. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Tebliğler Dergisi. (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Sayı, 2666. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Longman.
- Tilfarlioglu, F. Y. & Öztürk, A. R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 3(1), 202-217.
- TOEFL IBT Tests (2017). *Test and score data January 2016- December 2016 test data*. Ağustos 2017 tarihinde https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf adresinden erişildi.
- Tseng, Y. H. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1). Oxford University Press.

- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2, 39-44.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turin, T. A. (2014). Reasons behind using L1 at primary level in English classes of Bangladeshi English medium schools. *MA in TESOL*. University of Brac.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Uchihara, A. (2001). Japanese at mimosa elementary school. *Learning Language*, 7(1).
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolter, L. A. (2015). *Dictionary use and preferences of L2 English learners in an intensive English context* (Unpublished master's thesis). University of St. Cloud State, USA.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşar, Ö. (2015). İlkokul 2. sınıf fun with teddy İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 329-348.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.

- Yıldıran, Ç. & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-233.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yüksel, G. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Yüksel, G. (2013). Teaching listening to young learners, in B. Haznedar ve H. H. Uysal (Ed.) *Handbook for teaching foreign language to young learners in primary schools* (2. Baskı) (ss. 121-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zafar, S. & Meenakshi, K. (2012). Individual learner differences and second language acquisition: a review. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 639-646.
- Zehler, A. (1994). *Working with English language Learners: strategies for elementary and middle school teachers*. Program information guide series. No. 19. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Zukoski, A. & Luluquisen, M. (2002). Participatory evaluation what is it? why do it? what are the challenges? *Policy and Practice*, 5, 3-7.

**EK-A: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dinleme
Becerisine Yönelik Hedefler**

	Subjects		Communicative Functions and Skills
İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK HEDEFLER	Words	1.	Ss will be able to identify words that are common to both Turkish and English.
		2.	Ss will be able to match written letters with the sounds produced.
	Friends	3.	Ss will be able to understand simple expressions used when greeting and meeting someone.
		4.	Ss will be able to understand when someone introduces him or herself.
	In the Classroom	5.	Ss will be able to understand instructions and follow short, simple directions.
	Numbers	6.	Ss will be able to identify and understand the names of some classroom objects.
		7.	Ss will be able to identify the numbers 1 through 10.
	Colors	8.	Ss will be able to understand the names for colors of things.
	At the Playground	9.	Ss will be able to understand instructions and follow short, simple directions.
	Body Parts	10.	Ss will be able to understand the names of their body parts.
	Pets	11.	Ss will be able to identify certain pet animals.
	Fruits	12.	Ss will be able to recognize the names of fruits.
		13.	Students will be able to follow short, simple, spoken instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of fruits.
	Animals	14.	Ss will be able to recognize the names of certain animals.
		15.	Ss will be able to understand common expressions dealing with simple and concrete everyday abilities.

EK-B: Dinleme Becerisi Düzey Belirleme Testi

- ✚ Sınav 5 bölüm ve 17 sorudan oluşmaktadır. / There are 5 parts and 17 questions in the test.
- ✚ Her soru bir puandır. / Each question is one point.
- ✚ Sınav süresi 10 dakikadır. / You have 10 minutes to answer the questions.

Part 1: Öğrencilerin konuşmayı dinleyip rakamlarla nesnelere çizgilerle eşleştirmeleri istenir.

Örnek: It is a computer.

Soru 1: Number 1 is a **pencil**.

Soru 2: Number 2 is a **schoolbag**.

Soru 3: Number 3 is a **note**.

Part 2: Öğrencilerden diyalogu dinleyip ve boşluğa uygun kelime ya da rakamı yazmaları istenir.

Örnek: A: Hello My name is Ece. What is your **name**?

B: My name is Cem. How are you Ece? I am Ok. You?

Soru 4: A: I am **fine**. Thank you.

B: How old are you Ece?

Soru 5: A: I am **seven** years old. You?

B: I am six years old.

A: Good bye

Soru 6: B: **Bye**

Part 3: Öğrencilerden konuşmaları dinleyip, konuşmalarda geçen kelimelerin resimlerini işaretlemeleri istenir.

Örnek: What is your favorite animal?

My favorite animal is **a dog**.

Soru 7: I can draw a **turtle**.

Soru 8: How many watermelons are there?

There are **four** watermelons.

Soru 9: How many cats are there?

There are **two** cats.

Soru 10: What color is the crayon?

It is **blue**.

Soru 11: Scissors are **green**.

Part 4: Öğrencilerden konuşmayı dinleyip ve vücudumuzun bölümleriyle ilgili söylenen kelimeye ait olan resmi işaretlemesi istenir.

Örnek: What is this?

This is my **finger**.

Soru 12: What is this?

This is my **ear**.

Part 5: Öğrencilerin söylenen kelimeye ait olan resmi işaretlemesi istenir.

Örnek: This is a **baby**.

Soru 13: What is in the zoo?

A tiger and a horse in the zoo.

Soru 14: What is this?

This is a **chicken**.

Soru 15: I can play **basketball**.

Soru 16: They are **grapes**.

Soru 17: They are **bananas**.

**EK-C: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma
Becerisi Hedefleri**

	Subjects		Communicative Functions and Skills
İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK HEDEFLER	Words	1.	Ss will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals.
	Friends	2.	Ss will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone.
		3.	Ss will be able to ask questions to learn someone's name and find out how he or she is doing.
		4.	Ss will be able to introduce themselves.
	In the Classroom	5.	Ss will be able to respond to instructions both verbally and by acting accordingly.
		6.	Ss will be able to tell others to do things around the classroom.
	Numbers	7.	Ss will be able to understand and say the correct name of a thing in a particular situation.
		8.	Ss will be able to express numbers and quantities of things.
	Colors	9.	Ss will be able to introduce themselves by referring to the colors they like.
		10.	Ss will be able to name the colors of things.
		11.	Ss will be able to express numbers and quantities of things.
	At the Playground	12.	Ss will be able to invite someone to do things along with them.
	Body Parts	13.	Ss will be able to show and tell the names of their body parts.
		14.	Ss will be able to tell someone to do things.
		15.	Ss will be able to follow short, simple, spoken, instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names of their body parts.
	Pets	16.	Ss will be able to say the names of certain pet animals.
		17.	Ss will be able to say where the animals are by pointing and speaking.
		18.	Ss will be able to describe pets by using their previous knowledge and lexis.
		19.	Ss will be able to follow short, simple, spoken, instructions, especially if they include pictures, by pointing and saying the names and locations of animals.
	Fruits	20.	Ss will be able to ask about and say the names of the fruits they like.
		21.	Ss will be able to tell others to do things with fruits by pointing and speaking.
	Animals	22.	Ss will be able to say which animals they like/don't like.
		23.	Ss will be able to say what they and some animals are able to do.

EK-Ç: Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi

There are 21 questions and 5 parts in this test. / Sınav 5 bölüm ve 21 sorudan oluşmaktadır.

Each question is one point. / Her soru 1 puandır.

The test is nearly 10 minutes. / Sınav süresi yaklaşık 10 dakikadır.

PART 1: Öğretmen kendini tanıtır ardından öğrencilere kendileriyle ilgili iki soru sorar.

Hello. I am İmge. I am a teacher.

1. What is your name?
2. How are you?

PART 2: Öğretmen resimli kartları öğrencilere gösterir ve ne olduklarını sorar.

3. What is this? (book)
4. What is this? (rabbit)
5. What is this? (cow)

PART 3: Öğretmen vücudumuzun bölümleriyle ilgili yönergeler vererek ve öğrencilerden yönerge vermelerini isteyerek, sorulara cevap vermelerini ister.

6. Point me your eyes. (Öğretmen öğrenciden İngilizce olarak “gözlerini göster” komutunu vermesini ister.)
7. Raise your hand. (Öğretmen öğrenciden İngilizce olarak “elini kaldır” komutunu vermesini ister.)
8. What is this? (Öğretmen kendi “parmağını” göstererek soruyu sorar) (finger.)
9. What is this? (Öğretmen kendi “ağzını” göstererek soruyu sorar) (mouth.)

PART 4: Öğrencilere büyük bir resim gösterilir ve resimde gördükleriyle ilgili sorulara cevap vermeleri istenir.

10. How many fish are there?
11. How many children are there?
12. Where is the bird?

13. Where are the ducks?

14. What color is the boat?

15. What color is the dog?

PART 5: Öğrencilere öğrendikleri konularla ilgili genel sorular sorulur.

16. Do you like monkeys?

17. Do you like ducks?

18. Let's dance. (Öğretmen İngilizce olarak öğrencinin kendisini "dansa davet" etmesini ister)

19. Do you like apples?

20. Show me the (bananas). (Öğretmen öğrenciden, meyve kartlarının içinden bir meyve seçerek kendisine "Bana 'yı göster cümlesini İngilizce olarak söylemesini ister.)

21. Can fish fly?

EK-D: Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesidir. Bu ölçekte 17 madde bulunmaktadır. Araştırma sonunda elde edilecek bilgilerin geçerliği sizin vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlı bulunmaktadır. Ölçeği vermiş olduğunuz cevapların saklı tutulacağından emin olabilirsiniz. Her bir maddeyi dikkatlice okuyarak aşağıdaki yüz ifadelerinin anlamlarına göre kutucuklara X işareti koyunuz.



yüz ifadesi katıldığınızı gösterir



yüz ifadesi orta düzeyde katıldığınızı



yüz ifadesi ise katılmadığınızı gösterir.

Bütün maddeleri dikkatlice okuyarak içtenlikle cevap vereceğinize inanıyorum.

Araştırmaya olan katkılarınız için teşekkür ederim 😊.




İmgehan ÖZKAN ELGÜN

Hacettepe Üniversitesi

Adı Soyadı:

Okul Numaranız:

1. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyorum.			
2. Tatillerde bile canım İngilizce çalışmak ister.			
3. Gelecek yıl İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil daha öğrenmek istiyorum.			

			
4. Yabancı bir turist gördüğümde onunla konuşmak isterim.			
5. Farklı ülkelerin kültürlerini öğrenmek isterim.			
6. Boş zamanlarımda İngilizce çalışırım.			
7. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan korkarım.			
8. Okuldan sonra İngilizce dersinde öğrendiklerimi tekrarlarım.			
9. İngilizce derslerini diğer derslerden daha çok seviyorum.			
10. İngilizce dersinde kendimi huzursuz hissedirim.			
11. Daha iyi İngilizce öğrenmek için özel kursa gitmek istiyorum.			
12. Yabancı bir dil öğrenmek çok zevklidir.			
13. Evde veya sokakta ailemle/arkadaşlarımla İngilizce konuşmaya çalışırım.			
14. İngilizce dersinde öğretmenin bana soru sormasından korkarım.			
15. İngilizce derslerimiz çok eğlenceli.			
16. Farklı ülkelerde yaşayan çocuklarla tanışmak isterim.			
17. İngilizce derslerinde öğretmen beni dersi kaldıracak diye çekinirim.			

EK-E: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretmen Gözlem Formu

Gözlemcinin Adı Soyadı:	
Gözlemin Yapıldığı Okul:	
Gözlemin Yapıldığı Sınıf:	
Gözlemin Yapıldığı Sınıfın Mevcudu:	
Gözlemin Yapıldığı Dersin Konusu:	
Gözlem Tarihi:	
Gözlemin Süresi:	
Hedefler ve açıklamaları:	

		Her zaman gözlendi	Çoğu zaman gözlendi	Ara sıra gözlendi	Hiç gözlenmedi	Bu ders için uygun değil
	ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI					
1	Derse hazırlıklı olarak gelme					
2	Programda yer alan hedefleri göz önünde bulundurma					
3	Dersin amacını öğrencilere açık bir şekilde belirtme					
4	İşbirliğine dayalı bir öğretim ortamı sağlama					
5	Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dâhil olmalarını sağlama					
6	Öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrendikleri arasında ilişki kurma					

7	Öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurma					
8	Öğrenmeyi destekleyici unsurları doğru şekilde kullanma					
9	İletişim dili olarak sınıf içerisinde İngilizceyi kullanma					
10	Dersin hedefine uygun ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma					
11	Öğrencilerin İngilizceyi diğer derslerle ilişkilendirmelerini sağlama					
12	Dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanma					
13	Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmelerine olanak verme					
14	Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerine olanak verme					
15	Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verme					
16	Günlük hayatta İngilizcenin önemini gösteren etkinliklere yer verme					
17	Öğrencilerin resimli sözlük kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verme					
18	Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerini sağlama					
19	İngilizce yoluyla farklı kültürleri tanıtmaya					
20	Öğrencileri İngilizceyi sınıf içerisinde kullanmak için cesaretlendirme/özgüven duymalarını sağlama					
21	Öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce çalışma becerisi geliştirmelerini sağlama					

NOTLAR

--

EK-F: Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba,

Ben İmgehan Özkan Elgün. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde doktora öğrencisiyim. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmak, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini kullanma düzeylerini belirleyerek programın bu becerileri kazandırma seviyesini ortaya koymak, programla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu bağlamda öğretim programlarının uygulayıcıları olan sizlerin görüşlerini almak üzere ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik 10 soru hazırlanmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce görüştüğüm öğretmenlerin isimlerinin gizli kalacağını ve araştırma raporunda bu isimlere hiçbir şekilde yer verilmeyeceğini belirtmek isterim. İzin verirseniz bilgileri eksiksiz not alabilmek için görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmeyi kaydetmemin sizce bir sakıncası var mı?

Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir. Vakit ayırıp araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

1. Programı uygulamaya başlamadan önce programla ilgili nasıl ve ne derecede bilgilendirildiniz?
2. İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programlarda yer alan hedefler/kazanımlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - 2.1. Konuşma becerisine yönelik hedefleri/kazanımları; hedefler/kazanımlar arası aşamalılık, öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluk ve gerçekleştirilebilirlik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 2.2. Dinleme becerisine yönelik hedefleri/kazanımları; hedefler/kazanımlar arası tutarlılık; hedefler/kazanımlar arası aşamalılık, öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluk ve gerçekleştirilebilirlik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programda yer alan dinleme ve konuşma becerisine yönelik oluşturulan içeriğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - 3.1. İçeriğin hedeflerle/kazanımlarla, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğuyla olan ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 3.2.** İçerik öğrencilerin ilgilerini çekiyor mu?
- 3.3.** İçerik farklı kültürleri tanımaya olanak sağlıyor mu? Nasıl?
- 4.** Program öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirecek nitelikte mi? Olumlu yönde geliştirecek nitelikteyse bu şekilde düşünmenizin nedenleri nelerdir?
- 5.** Programda önerilen etkinlikler ve araç gereçler hakkındaki görüşleriniz nelerdir (öğrenci seviyesine uygunluk, ulaşılabilirlik, uygulanabilirlik açısından) ?
- 6.** Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 7.** Programın güçlü yanları nelerdir?
- 8.** Programın zayıf yanları nelerdir?
- 9.** Programın uygulanması aşamasında yaşadığınız güçlükler nelerdir?
- 10.** Programın geliştirilmesine yönelik görüşleriniz var mı? Varsa nelerdir?

EK-G: İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Tasarısı Değerlendirme Formu

PROGRAMDA YER ALAN GENEL AÇIKLAMALAR	EVET	HAYIR	KISMEN
• Öğretim programının hazırlanmasında belirli bir dil öğretimi yaklaşımı benimsenmiş midir?			
• Öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'ndaki ilkeleri kapsamakta mıdır?			
• Program belirli bir modele göre hazırlanmış mıdır?			
• Programda zamanla ilgili açıklamalar yer almakta mıdır?			
• Program geliştirme aşamasında yer alan uzmanlara programda yer verilmiş midir?			
• Program belirli bir öğrenme kuramına göre hazırlanmış mıdır?			
• Programın ihtiyaç analizi çalışması yapılmış mıdır?			
HEDEFLER			
• Hedefler dersin genel amaçları ile tutarlı mıdır?			
• Hedefler hedef yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış mıdır?			
• Hedefler öğrencilerin gelişim düzeylerine (bilişsel, duyuşsal) uygun mudur?			
• Hedefler hazırlanırken bir taksonomik sınıflama temel alınmış mıdır?			
• Hedefler kendi içinde tutarlı mıdır?			
İÇERİK			
• İçerik seçiminde ve düzenlenmesinde belirli bir yaklaşım kullanılmış mıdır?			
• İçerik öğrencilerin bilişsel/ duyuşsal gelişimine uygun mudur?			
• Program kültürel farkındalık yaratmaya yönelik bir içeriğe sahip midir?			
• Programda hedef, içerik, zamanlama tabloları var mıdır?			
EĞİTİM DURUMLARI			
• Eğitim durumları dersin hedefleriyle tutarlı mıdır?			
• Eğitim durumları içerik ile tutarlı mıdır?			

<ul style="list-style-type: none"> • Programda yer alan öğretim materyalleri belirli nitelikleri taşımakta mıdır? (ekonomiklik, kullanılabilirlik, öğrenci düzeyine uygunluk, hedeflerle tutarlılık, ulaşılabilirlik vb.) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Programda öğretmenlerin etkinlikleri, yöntemleri, materyalleri vb. nasıl kullanacaklarına ilişkin açıklamalar var mıdır? 			
<ul style="list-style-type: none"> • Programın uygulamasını kolaylaştıracak örnek ders planlarına yer verilmiş midir? 			
DEĞERLENDİRME			
<ul style="list-style-type: none"> • Programda öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterli bilgi var mıdır (öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo)? 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ölçme-değerlendirme araçları herkes tarafından uygulanabilir nitelikte midir? 			

EK-Ğ: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.10432140
Konu : Anket Uygulaması

28.09.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İmgehan ÖZKAN ELGÜN'ün "**İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eklektik Modele Göre Değerlendirilmesi**" konulu akademik araştırmasını, Ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 19/09/2016 tarihli dilekçe ve ekleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 27/09/2016 tarihinde incelenerek "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "**İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eklektik Modele Göre Değerlendirilmesi**" konulu akademik araştırmasını, Ekli listedeki okullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
28.09.2016

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

**EK-H: Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği
Uygulama İzni**

From: SÜLEYMAN NİHAT ŞAD <nihat.sad@inonu.edu.tr>

Sent: Tuesday, July 26, 2016 4:21 PM

To: İmge

Subject: Ynt: Ynt: Rica

Sayın İmge Özkan,

"Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği"ni bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Saygılarımla.

"People in a society are like neurons in a brain. If they can communicate easily, it is smart. If not, it is mentally retarded"

Süleyman Nihat ŞAD, Associate Prof. Dr.

Faculty Member, Curriculum and Instruction,

İnönü University, Malatya, Turkey

e-mail: nihat.sad@inonu.edu.tr

Editor

International Journal of Academic Research in Education (IJARE)

[e-ISSN: 2149-2913]

e-mail: ijare.editor@gmail.com

EK-I: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433- 2703

29 Ağustos 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.07.2016 tarih ve 1731 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden İmgehan ÖZKAN ELGÜN'ün, Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında hazırlamış olduğu "İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eklektik Modele Göre Değerlendirilmesi" isimli tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Ağustos 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-İ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

24/07/2018

İmgehan ÖZKAN ELGÜN

EK-J: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EKLEKTİK MODELE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/07/2018	218	387,795	05/06/2018	%12	984848299

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: İmgehan ÖZKAN ELGÜN
Öğrenci No.: N11145182
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


24/07/2018

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI



EK-K: Dissertation Originality Report

24/07/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: EVALUATION OF SECOND GRADE ENGLISH CURRICULUM BASED ON ECLECTIC MODEL

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/07/2018	218	387,795	05/06/2018	12%	984848299

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: İmgehan ÖZKAN ELGÜN
Student No.: N11145182
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


24/07/2018

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assist. Prof. Dr. Esed YAĞCI



EK-L: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi I H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ✓ Enstitü / Fakülte yönetim kurulu karar ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

24/07/2018



İmgehan ÖZKAN ELGÜN

i

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeniteknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli karar ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

