

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia TEKİN ÖZEL

**Ankara
Temmuz, 2011**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia TEKİN ÖZEL

Danışman: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

**Ankara
Temmuz, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan / Danışman

Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Üye.....

Doç. Dr. İsmail GÜVEN

Üye.....

Doç. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2011

Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini almak, programın uygulanmasında yaşanan sorunları ve bu sorunların nedenlerini belirleyerek çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın, programın daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı; ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı çalışmalarında görev alan uzmanlara, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarına, İngilizce öğretmeni yetiştiren üniversitelere ve bu konuda araştırma yapan bireylere yol göstereceği düşünülmektedir.

Öncelikle bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli fikirleriyle çok büyük katkıları olan, sabır ve anlayışla desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sayın F. Dilek Gözütok'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleriyle ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Sayın İsmail Güven ve Doç. Dr. Sayın Fatma Hazır Bıkmaz'a teşekkürü borç bilirim.

Çalışma kapsamında istatistikî bilgi sağlayan ve çalışmanın uygulanmasına gerekli izni veren Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine; araştırma verilerini elde etmeme yardımcı olan değerli İngilizce öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırma sürecine görüşleriyle katkıda bulunan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü'nden Yrd. Doç. Dr. Sayın Göksu Gözen Çıtak'a ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Zülfikar Deniz'e; Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları Bölümü'nden Arş. Gör. Sayın Senar Alkın'a teşekkür ederim.

Eğitim yaşantım boyunca maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim; araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme erdemini bana kazandıran başta biricik annem Emine Tekin ve babam Hasan Tekin olmak üzere değerli aileme teşekkürü bir borç bilir, şükranlarımı sunarım. Araştırma verilerinin toplanması ve düzenlenmesine katkı sağlayan; desteğini hiçbir zaman üzerimden eksik etmeyen sevgili eşim Arş. Gör. Nevzat Özel'e sonsuz minnetlerimi sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN BELİRLENMESİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Tekin Özel, Rabia

Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Temmuz 2011, 165 + xiv s.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini saptamak, programı uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek, bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak, bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri geliştirmek ve İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Betimsel model niteliğinde olan araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 2800 İngilizce öğretmeni ve 308.481 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 61 İngilizce öğretmeni ve 61 öğrenci yer almıştır. Bu kapsamda 61 İngilizce öğretmeni ve 61 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiş; ayrıca 10 öğretmen programı uygularken gözlemlenmiştir. Görüşme ve gözlem formlarının oluşturulmasında ilgili alanyazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programında çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı kılavuzunu okumadıkları; yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitimi, çoklu zekâ kuramını, nöro-linguistik programlamayı ve öğrenen özerkliğini uygulama konularında kendilerini yeterli görmedikleri; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı hakkında fikir sahibi olmadıkları; programa yönelik algılarının genelde olumsuz olduğu; programın kazanım, içerik, öğrenme süreci ile değerlendirme boyutlarında ve mesleki yeterlikleri konusunda genelde eğitim eksikliğinden ve alt yapı yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları; yaşam boyu eğitim etkinliklerinden sistemli olarak yararlanmadıkları, çağdaş öğretim yöntem-teknik, araç-gereçleri ve alternatif

değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları; programı uygularken okul yönetimi ve velilerden aldıkları desteği yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, derste İngilizce yerine anadilde iletişim kurdukları; öğrencilerin temel dil becerileri ve alt becerilerini bütünleşik olarak geliştirmedikleri; kelimelerin sesletim özelliklerini öğretmedikleri; öğrenci-öğrenci iletişimini göz ardı ettikleri; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedikleri ve dersin kazanımları konusunda öğrencileri önceden bilgilendirmedikleri gözlemlenmiştir. Kazanımları aşamalı olarak belirleme, yazma ve öğrenciye edindirme; kazanım-içerik ilişkisini kurma; içerik-öğrenme yaşantıları ilişkisini kurma; disiplinlerarası yaklaşıma göre ünite ve konuları hazırlama; öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri, proje tabanlı öğrenme, görev tabanlı öğrenme, beyin temelli öğrenme, eleştirel düşünme etkinlikleri, keşif etkinlikleri ve beyin fırtınası konuları öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları konulardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin İlköğretim İngilizce program kılavuzunu okuması; yaşam boyu eğitim etkinliklerin faydalanarak mesleki yeterliklerini artırmaları; çağdaş yöntem-teknik, araç-gereçleri ve alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak her öğrenciye hitap etmeleri; derste İngilizce iletişim kurmaları ve dilin iletişimsel boyutuna ağırlık vermeleri; kelimelerin fonetik özelliklerini öğretmeleri; öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri; dersin kazanımları konusunda öğrencileri bilgilendirmeleri bu sorunlara çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Programın içeriğine ve getirdiği yeniliklere ilişkin hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanarak öğretmenlere sunulması; öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme süreci ile değerlendirme aşamalarında ve mesleki yeterlikleri konusunda yaşadıkları sorunları gidermek amacıyla çalıştaylar ve seminerlerin düzenlenmesi; okul yönetimi ve velilerden yeterli desteğin sağlanması; okullardaki fiziksel ve teknolojik alt yapı olanaklarının geliştirilmesi; programın hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması geliştirilen diğer önerilerdir.

Anahtar Sözcükler: Program, İngilizce programı, İlköğretim İngilizce programları, Öğretmen görüşleri, Öğrenci görüşleri.

ABSTRACT

DETERMINATION OF CHALLENGES ENCOUNTERED IN THE
IMPLEMENTATION OF ENGLISH CURRICULA FOR PRIMARY SCHOOLS
(THE SAMPLE OF ANKARA)

Tekin Özel, Rabia

Master of Art, Educational Sciences-Curriculum

Advisor: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

July 2011, 165 + xiv p.

The purpose of the research is to determine the views of teachers regarding English curricula for primary schools, specify the challenges they encounter in the implementation of curricula, presents the reasons for these challenges, develop proposals to them and to indicate the views of students about the process of English lessons. The population of this research in which descriptive model is used consists of 2800 English teachers and 308.481 students from public primary schools in the central districts of Ankara in 2009-2010 education year. The sample population of the study consists of 61 English teachers and 61 students. Within the scope of the study, 61 English teachers and 61 students were interviewed and 10 teachers who were observed at the time of applying the curricula. Literature and expert opinions were benefited in the constitution of the interview and observation forms. The results obtained were analyzed utilizing SPSS program.

As a result of the study, it has been determined that most of the teachers have not read the English curricula for primary schools, have a feeling of inadequacy in the application of constructivist approach, student-centered education, multiple intelligence theory, neuro-linguistic programming and learner autonomy, have no idea about the Common European Framework of Reference for Languages, usually have negative perceptions of the curricula, experience difficulties in aims, content, learning and evaluation process of the program with their professional competencies due to the lack of physical infrastructure and education about them, do not take advantage of lifelong educational activities systematically and contemporary teaching methods-techniques, materials and alternative assessment tools, find the support they

receive from school management and parents insufficient. Moreover, it has been observed that teachers do not communicate in their mother tongue instead of English, improve students' basic language skills and sub skills in an integrated way, teach phonetic properties of vocabulary, allow student-student communication, improve their students' higher-order thinking skills and inform students about the aims of the lesson in advance of the course. Putting objectives gradually, writing and having students acquire them, building relationship between objectives-content, content-learning process, preparing the units and subjects via an interdisciplinary approach, learning approaches, methods and techniques, project-based learning, task-based learning, brain-based learning, critical thinking activities, exploration activities and brainstorming topics are the most troublesome issues of teachers'.

At the end of the study, it has been proposed that teachers read the curricula, increase their professional competencies utilizing lifelong educational activities, address each student through contemporary teaching methods-techniques, materials and alternative assessment tools, communicate in English and focus on communicative dimension of the language, engage phonetics in vocabulary, activate students' critical thinking, analysis and problem solving skills, make students aware about the aims of the lessons at the beginning of the course. Furthermore, in-service teacher training programs covering the content of the curriculum with its innovations should be prepared and provided for teachers, workshops and seminars should be organized to make teachers overcome difficulties in aims, content, learning and evaluation process of the curricula with their professional competencies, teachers should be supported by school management and parents adequately, physical and technological infrastructure facilities at schools should be developed, teachers and students' opinions and suggestions should be taken into consideration in preparation, execution and evaluation stages of the curriculum.

Key Words: Curriculum, English curriculum, Primary schools curricula, Teacher views, Student views.

Sevgili Anneme ve Babama...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İTHAF	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER	xii
 BÖLÜM I: GİRİŞ	 1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	11
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Kısaltmalar	13
 BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE	 14
2.1. İlköğretimde İngilizce Dersinin Yeri ve Önemi	14
2.2. Türkiye’de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi ve İlköğretim İngilizce Programları	20
2.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem	20
2.2.2. Cumhuriyet döneminde yabancı dilin öğretim programlarında yer alması.....	21
2.2.3. Yabancı dil programları	23
2.3. 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı	27
2.3.1. Yapısı ve vizyonu	27
2.3.2. Programın amaçları	29
2.3.3. İçerik	31
2.3.3.1. Temel beceriler	31
2.3.3.2. Dilbilgisi öğretimi	33
2.3.3.3. Sözcük öğretimi	34

2.3.4. Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri	34
2.3.4.1. <i>Yabancı dil öğretim yöntemleri</i>	34
2.3.4.2. <i>Yabancı dil öğretim teknikleri</i>	38
2.3.4.3. <i>Yabancı dil öğretim stratejileri</i>	42
2.3.5. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme	43
2.3.6. Ölçme ve değerlendirme	44
2.4. Programın Getirdiği Yenilikler	45
2.4.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı.....	45
2.4.2. Çoklu zekâ kuramı	49
2.4.3. Beyin temelli öğrenme	51
2.4.4. Nöro Linguistik Programlama (NLP)	54
2.4.5. Avrupa Dil Pasaportu (ELP)	57
2.4.6. Öğrenci merkezlilik ve öğrenmede bireysel farklılıklar.....	60
2.4.7. Sarmallık.....	63
2.5. İlgili Araştırmalar	64
BÖLÜM III: YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	74
3.4. Verilerin Toplanması	75
3.5. Verilerin Analizi	75
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	77
4.1.1. Programın amaç ve vizyonu	77
4.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım	80
4.1.3. Çoklu zekâ kuramı	82
4.1.4. Nöro-Linguistik Programlama	84
4.1.5. Öğrenci merkezlilik	85

4.1.6. Öğrenmede bireysel farklılıklar.....	86
4.1.7. Sarmallık	88
4.2.İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve	
Yorumlar	90
4.2.1. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli bulma durumu	90
4.2.2. Okul yönetiminin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına yaklaşımı	91
4.2.3. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken aldıkları destekler	92
4.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve	
Yorumlar	93
4.3.1. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin genel algılarından kaynaklanan sorunları	93
4.3.2. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlükler	94
4.3.2.1. Öğretmenlerin kazanım boyutunda karşılaştıkları sorunlar	95
4.3.2.2. Öğretmenlerin içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlar	95
4.3.2.3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaştıkları sorunlar	96
4.3.2.4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlar	101
4.3.2.5. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar	102

4.3.3. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri	104
4.3.3.1. Öğretmenlerin programa ilişkin sorunlarının bireysel nedenleri	105
4.3.3.2. Öğretmenlerin programı uygularken kazanımları gerçekleştirmede karşılaştıkları sorunların nedenleri	106
4.3.3.3. Öğretmenlerin programı uygularken içerikle ilgili karşılaştıkları sorunların nedenleri	106
4.3.3.4. Öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunların nedenleri	107
4.3.3.5. Öğretmenlerin programı uygularken ölçme ve değerlendirmeye ilişkin karşılaştıkları sorunların nedenleri	108
4.3.3.6. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri konusunda karşılaştıkları sorunların nedenleri	109
4.3.3.7. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin önerileri	110
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	112
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	118
BÖLÜM V: SONUÇLAR VE ÖNERİLER	127
5.1. Sonuçlar	127
5.1.1. Birinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar	127
5.1.2. İkinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar	128

5.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik sonuçlar....	129
5.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik sonuçlar	132
5.1.5. Beşinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar....	134
5.2. Öneriler	136
5.2.1. Birinci araştırma sorusuna yönelik öneriler	136
5.2.2. İkinci araştırma sorusuna yönelik öneriler	137
5.2.3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik öneriler.....	137
5.2.4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik öneriler .	139
5.2.5. Beşinci araştırma sorusuna yönelik öneriler	140
KAYNAKÇA	142
EKLER	158
EK 1: İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu (Öğretmen)	158
EK 2 : İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu (Öğrenci)	163
EK 3: Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Gözlem Formu ...	165

ÇİZELGELER

Çizelge 1. İlköğretim Birinci Kademe (10-12 Yaş) Çocuğunun Özellikleri, Gereksinimleri ve Programın Öğretmene Önerdiği Sınıf İçi Uygulamalar	17
Çizelge 2. İlköğretim İkinci Kademe Çocuğunun Özellikleri ve Programın Öğretmene Önerdiği Sınıf İçi Uygulamalar	18
Çizelge 3. İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri	29
Çizelge 4. Geleneksel Sınıf Ortamıyla Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Arasındaki Farklılıklar	46
Çizelge 5. Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmeni Sayısı ve Belirlenen Örneklem Oranları.....	69
Çizelge 6. Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan İlköğretim Okullarında İngilizce Dersi Alan Öğrenci Sayısı	69
Çizelge 7. Araştırmanın Örneklemi	71
Çizelge 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümler	72
Çizelge 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğitim Kapsamında Mesleki Gelişim İçin Yaptıkları Etkinlikler	73
Çizelge 10. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Amaç ve Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	78
Çizelge 11. Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri	80
Çizelge 12. Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Öğretmen Görüşleri .	82
Çizelge 13. Programın Sarmal Olarak Düzenlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	88
Çizelge 14. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Okul Yönetiminin Yaklaşımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri	91

Çizelge 15. Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Okulda veya Okul Dışında Aldıkları Destekler	92
Çizelge 16. Öğretmenlerin Programa İlişkin Genel Algılarından Kaynaklanan Sorunları	93
Çizelge 17. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Kazanımlar Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı	95
Çizelge 18. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken İçerik Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı	96
Çizelge 19. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Öğrenme-Öğretme Sürecinde Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı	97
Çizelge 20. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Yaptıkları Etkinliklere Yer Verme Sıklığı	98
Çizelge 21. Öğretmenlerin Derslerde Anadili Kullanma Sıklığı	99
Çizelge 22. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Öğretim Teknolojilerini Kullanma ve Materyal Geliştirme Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı	100
Çizelge 23. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı	101
Çizelge 24. Öğretmenlerin Alanlarına Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar	103
Çizelge 25. Öğretmenlerin İngilizce Programını Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Bireysel Nedenleri	105
Çizelge 26. Öğretmenlerin Programı Uygularken Kazanımları Gerçekleştirmede Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri	106

Çizelge 27. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken İçerikle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri	106
Çizelge 28. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri	107
Çizelge 29. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri	108
Çizelge 30. Öğrencilerin İngilizce Dersinin İşlenişine Yönelik Genel Düşünceleri	119
Çizelge 31. Öğretmenlerin Derslerde Yaptığı Etkinliklere İlişkin Öğrenci Düşünceleri	121
Çizelge 32. Öğretmenlerin Ders Kapsamında Kullandığı Öğretim Tekniklerine İlişkin Öğrenci Düşünceleri .	122
Çizelge 33. Öğretmenlerin Ders Kapsamında Kullandığı Materyallere İlişkin Öğrenci Düşünceleri	122
Çizelge 34. Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Öğrenci Düşünceleri	123
Çizelge 35. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar	124

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Bilginin geçmişten bugüne niceliksel ve niteliksel artış göstermesi, bireylerin bilgiyi sistemli biçimde öğrenme gereksinimlerinin artmasına; bağlantılı olarak da eğitim programlarının ve öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine neden olmuştur. Eğitim programları, farklı dönemlerde toplumların beklentileri, kültürleri, ekonomileri, politikaları, bireylerin düzeyleri, teknoloji gibi birçok unsur doğrultusunda hazırlanmıştır. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli gelişip değişmesi, geleneksel yaklaşımların sorgulanması ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarının oluşturulması sonucunu beraberinde getirmiştir.

Eğitim uygulamaları, 1930 yılından önceki dönemlerde daha çok felsefi düzeyde tartışılmış ve 1930'dan sonra bilimsel veriler ışığında fiziksel ve davranışsal bilimlerin etkisine girmiştir. 1960'lı yıllardan başlayarak eğitim uygulamalarında davranışçı ve bilişsel kuramlar etkili olmuş; bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerde anlama, kavrama ve transfer etme becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmıştır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995).

Bireylerin fikirlerinin, düşüncelerinin ve bilgilerinin genişletilmesinden çok, onların davranışlarının zenginleştirilmesini amaçlayan, öğrenmeyi etki-tepki ilişkisiyle açıklayan davranışçı öğrenme kuramında; öğrencilerin bilişsel etkinliklerine, dışarıdan yeterince gözlemlenememesi gerekçesiyle fazla önem verilmemektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sırasında hangi etkinliklerde bulunacağı öğretmenler veya uzmanlar tarafından kararlaştırılmaktadır (Deryakulu, 2000; Saban, 2000). Öğretmen merkezli bir eğitimi öngören bu durum, öğrenme ortamında bilgilerin kalıcılığı açısından sorun yaratmaktadır.

Bilişsel öğrenme kuramında ise, öğrencilerin öğretim sırasında kendilerine sunulan uyarıcılara edilgen tepkiler vermeleri yerine, dikkatlerini etkin araçlarla sunulan bilgilere vermeleri, yeni bilgilerle ilgili olarak önceden edindikleri bilgileri bellekten çağırmaları, yeni ve eski tüm bilgilerini ilişkilendirerek yeniden düzenlemeleri ve daha sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere bu yeni yapıyı kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmeleri vurgulanmaktadır (Jonassen, 1988). Öğrencilerin bilişsel gelişimini ve bilişsel etkinliklerini ön plana çıkaran bu kuram, davranışçı görüşe farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Her ne kadar öğrenmenin doğasına ilişkin farklı felsefi düşüncelere dayansalar da iki kuramda da bilgi ve bilmeyeyle ilgili nesnelci görüşün varsayımları benimsenmiş, öğrencilerin öğrenebilmeleri için hangi bilişsel etkinliklerin hangi sıra ile gösterilmesi gerektiği önceden belirlenmiş, öğrenmenin her öğrenci için aynı düzeyde gerçekleşmesi ve bilgiyi aynı biçimde kazanmaları hedeflenmiştir (Jonassen, 1991). Bu durum, öğrenme etkinliklerinin istenilen düzeylerde kalıcı etkiler yaratamaması sorununun oluşmasına, yeni arayışlara girilmesine ve “yapılandırmacı öğrenme” yaklaşımının ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Öğrenme etkinliklerinin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin bireyler tarafından alınıp olduğu gibi kabul edilmesi yerine bireylerin edindikleri bilgilerden nasıl anlamlar çıkardıkları, bilgiyi nasıl ve nerede kullandıkları önemlidir (Abbott ve Ryan, 1999, s.68). Öğrencilerin edilgen ve öğretme etkinliklerinin esas olduğu geleneksel yaklaşımların aksine, bireylerin ilgileri, beklentileri, bilgiyi nasıl öğrendikleri ve yapılandırdıklarının önem kazandığı bu yaklaşımda, öğrenciler kendi bilgilerini oluştururken öğrenme ortamında etken durumdadırlar.

Öğretim sürecinde aktif rol alan öğrenci araştırmalar, projeler ve sunular yapar, düşünür, akıl yürütür, eleştirir, tartışır, sorgular, sorun çözer, rol yapar, yazar, oynar ve her tür akademik katkıda bulunur (Gözütok, 2007, s.180).

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğretmen rollerinde meydana gelen değişimleri Brooks ve Brooks (1999, ss.103-117) şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğrenme sürecinde öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul eder.
2. Programı uygularken etkileşimli, fiziksel araç-gereçler ve gerçek nesneler kullanmakla birlikte birinci elden kaynaklara ağırlık verir.
3. Bilişsel alan hedeflerinden sınıflama, analiz etme, kestirme ve yaratma kavramlarını kullanır.
4. Öğrencilerin derse yön vermelerine, öğretme stratejilerini ve dersin içeriğini değiştirmelerine izin verir.
5. Öğrencilerin öğrenecekleri kavramları kendi anlayışına göre paylaşmadan önce bu kavramlar konusundaki fikirlerini sorgular.
6. Öğrencileri, hem öğretmenle hem de birbirleri ile etkileşime geçme konusunda cesaretlendirir.
7. Öğrenme sürecinde etkin rol almak için öğrencilerin birbirlerine düşündürücü ve açık uçlu sorular sormalarını teşvik eder.
8. Öğrencilerde bilişsel çelişkiler yaratmayı ve dolayısıyla bu çelişkileri tartışmayı sağlar.
9. Öğrencilere soru yönelttikten sonra yeterli bekleme süresi verir.
10. Kavramlar arasında ilişki kurmalarını ve kavramlardan mecazi anlamlar çıkarmaları için öğrencilere zaman verir.
11. Sarmal öğrenme modelini sıklıkla kullanarak öğrencilerin doğal merakını artırır.

Öğretmen, ancak öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntemlerini sınıfında uygulayabilme becerisi varsa yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayabilir (Gözütok, 2007, s.181). Bu yaklaşımının uygulanabilmesi için öğretmenlerin, değişen rollerine uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Bilginin artarak çoğaldığı bugünün dünyasında, eğitimde ortaya çıkan yeni anlayışların programlara da yansıdığı görülmektedir. Çünkü eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni gelişmeler, programlarda hayat bulduğu sürece gerçekleştirilebilir. Öğretim Programları "...ulaşılacak amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır" (Gözütok, 2003, s.44).

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde başlayan program geliştirme çalışmaları, 1950’den sonra dünyadaki program geliştirme atılımlarıyla paralel olarak sistemli bir biçimde yürütülmüştür (Gözütok, 2003). Son dönemlerde bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olan yapılandırmacılık, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’deki programları da etkisi altına almış; yapılandırmacılık temelli programlara geçiş ilköğretim kurumlarında başlatılmıştır.

Bugün ilköğretimde öğrenci olan çocuklar, 21.yüzyılın ortalarında topluma her bakımdan yön verecek bireyler olacaktır. Bu durum, onlara öğretim süreci içinde, sürekli ve gittikçe artan bir biçimde daha üst düzeylerde bilgi ve beceri kazandırmayı zorunlu hale getirmektedir. Yarının yetişkinleri olarak bu çocuklar, bilgiyi sorgulayabilen, neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilen, öğrendikleri arasında mantıklı bağlar kurabilen, problemleri anlayıp çözebilen ve bilgiyi yeniden yapılandırabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir (Çoban, 2002, s.1).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ kuramı gibi üç temel özelliğe dayanan ilköğretim programlarını hazırlamış, deneme okullarında pilot uygulamaya koymuş; 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında da bütün ilköğretim okullarına yaygınlaştırmıştır. Yeni program doğrultusunda biçimlendirilen ilk dersler; Sosyal Bilgiler, Matematik, Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji dersleridir.

İngilizce dersi öğretim programlarında söz konusu olan program değişikliği “Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine Ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saatleri Çizelgesine İlişkin Hususlar” bölümünde şu şekilde belirtilmiştir:

“...İlköğretim zorunlu yabancı dillerinden biri olan İngilizce ile seçmeli İngilizce (4-8.sınıflar) dersi öğretim programı 14 sayılı ve 10.02.2006 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından kabul edilmiştir. Bu karara göre; İlköğretim İngilizce ile Seçmeli İngilizce (4-8.sınıflar) dersi öğretim programı 2006-2007 öğretim yılında 4.sınıfta; 2007-2008 öğretim yılında 5.sınıfta; 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8.sınıflarda uygulanacaktır. 2008-2009 öğretim yılına kadar 17.09.1997 tarih ve 144 sayılı Talim ve

Terbiye Kurul kararıyla kabul edilen ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı kademeli olarak uygulamadan kaldırılacaktır” (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2007).

Siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda dünyayla bütünleşmek, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen yenilikleri ve değişimleri takip etmek, diğer ülke vatandaşları ile anlaşmak ve onların kültürlerini tanımak amacıyla uluslararası bir dil olan İngilizceyi öğrenmek 21.yüzyılda daha da önemli ve gerekli hale gelmiştir.

MEB Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’nde (2006), İngilizce programına paralel olarak yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı; “Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dili kullanmalarını ve yabancı dil öğretimine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” olarak belirtilmiştir.

Çağdaş gelişmelere ve Avrupa Birliği (AB) standartlarına göre hazırlanan İngilizce programlarında yıllardır süregelen davranışçı yaklaşım terk edilmekte, öğrenci merkezli ve süreç odaklı “yapılandırmacı yaklaşım” temele alınmakta ve iletişimsel işlevlere yer verilmektedir. Karma tipi program geliştirme yaklaşımının (yapısal, durumsal, konu odaklı, kavramsal/işlevsel, süreç/görev ve beceri odaklı yaklaşımlar) kullanıldığı bu program, Avrupa Dil Pasaportu ile kolayca bütünleşebilmektedir. Bu pasaport, öğrencilerin yabancı dillerdeki yeterliklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir (Kıroğlu, 2008, s.684).

Uygulanmakta olan ilköğretim İngilizce dersi programının, çağdaş yaklaşımları benimseyen, öğrenciyi merkeze alan, yapılandırmacı öğrenmeyi vurgulayan ve bireysel farklılıklara değer veren bir bakış açısıyla oluşturulduğu görülmektedir. Ancak bu programın, uygun olmayan öğrenme ortamlarında ve programı uygulama yeterliliği bulunmayan öğretmenler ile istenilen düzeyde etkili olamayacağı ortadadır.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı, “ELP” (Avrupa Dil Pasaportu), “NLP” (Nöro Linguistik Programlama), “disiplinlerarası öğretim kavramı”, “proje tabanlı öğrenme”, “yapılandırımcılık”, “çoklu zekâ kuramı”, “beyin temelli öğrenme”, “karma tip program geliştirme modeli”, “süreç değerlendirme”, “iletişimsel kavramlar”, “işlevsel-kavramsal ağırlıklı içerik”, “öğretim teknolojileri” ve “çağdaş ölçme değerlendirme araç ve gereçleri” gibi birtakım yenilikleri içermektedir. Bu noktada, yapılandırımcı yaklaşımın ön gördüğü iletişimsel yöntem ve tekniklerin uygulanmasına geçildiği görülmektedir (MEB-TTKB, 2006). 2006 yılı öncesindeki eğitim uygulamalarına bakıldığında, öğretmenlerin bu konulara aşina olmadıkları; programın getirdiği bu yeni yaklaşım ve yönelimler ile ilgili olarak öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim verilmediği de göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin programı uygulama sürecinde bazı sorunlar yaşamalarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Özellikle de yapılandırımcı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan bu öğretim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırımcı yaklaşımı uygulayabilecek öğretmen niteliklerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin yapılandırımcı felsefenin doğası hakkında sadece yüzeysel bilgilere sahip olmaları durumunda, bu yaklaşımın gerektirdiği öğretmen rollerini uygulamada zorlanacakları düşünülebilir.

Ayrıca, 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun” 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Arı, 2002). Sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış; ilköğretim 4. ve 5.sınıflar için haftada iki saat zorunlu, bir saat seçmeli; 6., 7., ve 8. sınıflar için dört saat yabancı dil dersi verilmesine karar verilmiştir (MEB, 2001). İngilizce öğretiminin ilköğretim 4.sınıftan başlayarak vermeye başlanması, İngilizce öğretmenlerine olan ihtiyacı daha da artırmıştır. Bu yüzden, ülkede mevcut

olan İngilizce öğretmeni açığı ikiye katlanmıştır. Ciddi boyutlara ulaşan bu açığı kapamak amacıyla kısa vadede çözümlere gidilmiş ve alanı İngiliz dili eğitimi olmayan öğretmenler sisteme dâhil edilmiştir.

Örneğin, “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar” (2004) kısmında;

“...İngilizce öğretmen açığı ile ilgili olarak, İngilizce öğretmenliğine kaynak olarak belirlenen ilgili yükseköğretim programlarından mezun olanlar ile karşılanamadığı durumlarda, bu dersin öğretmenliğine, yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler ile Eğitim Fakülteleri, Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin alan öğretmenliği bölümlerinden mezun olup “Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS)”nda (B) ve daha yukarı düzeyde puan alanlardan İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler atanırlar.”

şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Bu yasanın yanı sıra, İngilizce öğretmeni gereksinimini karşılamak üzere; Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile MEB arasında 28.02.2000 tarihinde imzalanan protokol ile “İngilizce Öğretmeni Yetiştirilmesi Projesi” yürürlüğe girmiştir (MEB, 2000). Öğretmen açığında nicelik sorununu ortadan kaldırmak için geliştirilen bu çözümler nitelik sorununu ortaya çıkarmış, öğretmen açığı kapatılamamıştır. Pek çok okulda boş geçen İngilizce dersleri diğer branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ya da İngilizce öğretmenliği eğitimi almamış kişiler tarafından verilmeye başlanmıştır.

Er’in (2006, ss.44-45) “İlköğretim 4. ve 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora çalışmasında, İngilizce öğretmeni olarak görev yapanların mezun oldukları lisans programları incelenmiş; öğretmenlerin İngilizce öğretmenliği dışındaki bölümlerden, örneğin; İngiliz Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama, Ziraat

Fakültesi, İngiliz Dil Bilimi, Kimya Öğretmenliği, Eğitim Enstitüsü, Biyoloji, Yabancı Diller Yüksekokulu, Turizm ve Otelcilik, Sosyoloji, Kimya, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Mesleki Eğitim Fakültesi, Fizik, Biyoloji Öğretmenliği, Maden Mühendisliği, Beden Eğitimi ve Spor, İnşaat Mühendisliği, Güzel Sanatlar Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, İletişim Fakültesi ve Matematik bölümlerinden mezun oldukları saptanmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenleri içerisinde diğerlerine göre sayıları az da olsa Hava Harp Okulu, Fransızca Öğretmenliği, Çevre Mühendisliği, Halkla İlişkiler, Coğrafya Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sanat Eğitimi Yüksekokulu, Açık Öğretim, Seramik, Fizik Mühendisliği, Hindoloji, Jeoloji, Psikoloji, Fars Dili ve Edebiyatı, Gıda Mühendisliği, Fizik Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Metalurji Mühendisliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Jeo Fizik Mühendisliği ve Almanca Öğretmenliği gibi çok farklı lisans alanlarından mezun olan öğretmenlerin de bulunduğu saptanmıştır.

İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin bile ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygulamada birtakım sorunlarla karşılaşabileceği göz önünde bulundurulursa, alan dışı ataması yapılan öğretmenlerin de bu konuda sorun yaşaması muhtemeldir.

14-16 Kasım 2005 tarihleri arasında Kayseri Erciyes Üniversitesi'nde yapılan "Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu"nda, yenilenen ilköğretim programlarının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm yolları konusunda yapılan değerlendirmeler üzerinde durulmuş; farklı kültürlerden uyarlanan bu programların, Türkiye'nin içinde bulunduğu mevcut koşullarda uygulanmasının zorluğu tartışılmıştır. Sempozyum kitabında sunulan bildiriler, ilköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji öğretim programlarının uygulanması aşamasında öğretmenlerin sınıf yönetimi, mesleki yeterlilik, programın temel kavramları olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme kavramlarını anlama ve uygulama konularında sorunlar yaşadığını göstermektedir (Eğitimde Yansımalar: VIII, 2005). Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli eğitimi temele alan ilköğretim programlarında olduğu gibi İngilizce programının uygulanması aşamasında da zorluklar yaşanılacağı öngörülebilir.

Bir eğitim programı, programı uygulayacak ülkenin gerçeklerine, insanının karakteristik özelliklerine, toplumun ve bireylerin istemlerine ve gereksinimlerine, gelecekteki uzak ve yakın hedeflerine uygun olarak ve program geliştirme ilkeleri ışığında hazırlanmalıdır. Bütün bu özelliklere sahip bir programın bile yetkin olmayan öğretmenlerle, kalabalık sınıflarda ve kötü fiziksel koşullarda uygulandığı düşünüldüğünde, eski programdan elde edilen yararı bile sağlama şansı yoktur (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, s.18). Bu bağlamda, başka kültürlerin kendi eğitim sistemlerini ve ülke gerçeklerini göz önünde bulundurarak hazırladıkları eğitim programlarının diğer kültürlerde uygulanması durumunda, o programdan bir fayda beklemenin anlamsız olacağı açıktır.

Bu çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce programını uygulamaları sırasında yönetsel, mesleki yeterlik, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yaşadıkları güçlüklerin saptanması, programın başarılı ve etkin bir şekilde yürütülmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırma problemini; “İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen/öğrenci görüşlerinin, karşılaşılan güçlüklerin ve bu güçlüklerin nedenlerinin belirlenmesi” oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin saptanması, programı uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi, bu güçlüklerin nedenlerinin ortaya konulması, bu güçlüklerle yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi” olarak ifade edilebilir. Bu amaçtan hareketle araştırma soruları şunlardır:

1. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili olarak;
 - a. Programın yapısı ve vizyonuna,
 - b. Programın dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma,

- c. Çoklu zekâ kuramına,
 - d. Nöro-linguistik programlamaya,
 - e. Öğrenci merkezliliğe,
 - f. Öğrenmede bireysel farklılığa,
 - g. Sarmallığa ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken öğretmenlerin;
- a. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıkları,
 - b. Okul içi ve okul dışında kimlerden ve nasıl destek aldıkları,
 - c. Okul yönetiminin programa yaklaşımı konularına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler programı uygularken;
- a. Programa ilişkin genel algılarından kaynaklanan sorunları nelerdir?
 - b. Programın içerdiği kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile mesleki yeterlilik boyutlarında güçlük yaşamakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin;
 - İlköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları sorunların bireysel nedenleri,
 - Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile mesleki yeterlilik konularında yaşadıkları güçlüklerin nedenleri nelerdir?
4. Gözlem verilerine göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının, programın gereklerine uygunluk düzeyi nedir? (Resmi program ile uygulanan program arasında fark var mıdır?)

5. Öğrenciler, İngilizce dersinin işlenişine (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme) ilişkin neler düşünmektedir?

1.3. Önem

Bilginin öneminin hızla arttığı ve bilgi toplumuna geçişin yaşandığı dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, politik, teknolojik ve ekonomik değişimlerin eğitim sistemlerini etkilediği ve eğitimde yeni yaklaşımların ve yönelimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yeniliklerin, eğitimde program geliştirme çalışmalarına yansması da kaçınılmazdır. Son yıllarda dünyada dil öğretiminde ortaya çıkan çağdaş yaklaşım ve yöntemler, Türkiye'deki program uygulamalarında da kendisini göstermiş ve 2006 yılında ilköğretim 4.sınıflar için başlayan çalışmaların ardından 2008-2009 yılında ilköğretim ikinci kademe İngilizce dersi öğretim programı da yenilenmiştir.

Türkiye'yi uluslararası ilişkilerinde daha ileriye götürmeyi ve Avrupa standartlarında bir dil eğitimini amaçlayan ve yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bu program, uygulama sırasında güçlükleri de beraberinde getirmiştir. Programın uygulanmasında yaşanan güçlüklerin kaynağının belirlenmesi, mevcut öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim durumlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ortaya konulması açısından çalışmanın, önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla, programın uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmak, programın gelecekte daha etkili ve başarılı bir şekilde uygulanmasında yol gösterici olacaktır. Bu kapsamda araştırmanın, İngilizce programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı gibi programda belirlenen hedeflere ulaşılmasını engelleyen nedenlerin tespiti ve bunlara sunulacak çözüm önerileri ile Türkiye için daha etkili, yararlı ve gerçekçi öğretim programlarının oluşturulmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde ve programlarında sürekli yapılan değişikliklere ve yeniliklere rağmen istenilen başarının bir türlü elde edilememesi göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma verilen emek, çaba ve ekonomik kaynakların boşa harcanmaması için yol gösterici nitelikte olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin veri toplama araçlarına doğru, samimi ve yansız olarak cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin, sınıflarında gözlemler sırasında normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettikleri öngörülmüştür.
3. İlgili alanda alanyazın çalışması, araştırma ve yayınların incelenmesi sonucunda oluşturulan maddeler konusunda uzman görüşü alınarak veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğinin sağlandığı düşünülmüştür.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, maliyet ve zaman sınırlılığı nedenleriyle Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 61 İngilizce öğretmeni ve öğrenim gören 61 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

İlköğretim: 6-14 yaşlarındaki çocukların temel eğitimi ve öğretimini kapsayan, onların beden, zihin ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden, kız ve erkek bütün vatandaşlar için devlet okullarında parasız olan ve 8 yıllık zorunlu eğitimi kapsayan öğretim kademesidir (MEB İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1997).

İngilizce Öğretmeni: MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda, İngiliz dilinin eğitim ve öğretiminde etkin olarak görev alabilecek, özel alan yeterliliklerine sahip öğretmenlerdir.

Öğretim Programı: Okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2007a, s.6).

1.7. Kısaltmalar

Çalışma kapsamında kullanılan kısaltmalar aşağıda listelenmiştir:

- AB: Avrupa Birliği
- BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme
- ELP: Avrupa Dil Pasaportu
- KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- NLP: Nöro Linguistik Programlama
- SPSS: Statistical Package for Social Sciences
- TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- YADEM: Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilköğretim İngilizce dersinin yeri ve önemi, ilköğretim İngilizce programlarının tarihsel gelişimi, 2006 ilköğretim İngilizce programı ve bu programın getirdiği yenilikler kuramsal çerçevede ele alınmaktadır.

2.1. İlköğretimde İngilizce Dersinin Yeri ve Önemi

Dünyada meydana gelen siyasi, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmeler çok dilliliği ve çok kültürlülüğü özendirmiş; bunun sonucunda ise, eğitim dünyasında erken yaşta çocuklara yabancı dil öğretimi uygulamaları kabul görmüş ve yaygınlaşmıştır. Türkiye’de de özellikle son yıllarda erken yaşta yabancı dil öğretimi konusu oldukça önem kazanmıştır.

Küçük çocukların yabancı bir dili öğrenmelerinin daha kolay olduğu ve yaş ilerledikçe dil öğrenmenin zorlaştığı düşünülmektedir. Çocukların yabancı dil öğrenmede daha başarılı olmaları için erken yaşlarda yabancı dil öğretime başlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Lenneberg, 1967; Asher ve Garcia, 1969; Krashen, 1973; Abacıoğlu, 2002).

Yabancı dil eğitiminin 8-12 yaş civarında verilmesini doğrulayan iki etken bulunmaktadır. Bunlar (Şavlı, 2007, ss.744-745):

1. *Biyolojik Etkenler:* Bu süreç fizyolojik olarak çocukların kendi anadili dışındaki sesleri doğru algılayabildikleri ve çıkarabildikleri bir dönemdir.
2. *Psikolojik Etkenler:* Çocuk, sosyal kimlik bilincini tamamlamamış olduğundan yabancı dili öğrenirken toplumsal kimliğini kaybedeceği endişesi taşımamaktadır. Bu da çocukların psikolojik açıdan dil öğrenmeye daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir biçimde öğrenildiği gerçeğinden hareketle, okullardaki yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır; çünkü amaç sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda beceri edindirmektir. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ancak her yaşta beceri edinmek kolay değildir (Genç, 2004, s.111).

Yabancı dil öğrenimine okul öncesinde ya da ilköğretimde başlanması; ilköğretim döneminde, yabancı dil eğitiminin ergenlik öncesi düzeye getirilmesi, ergenlik döneminde yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve ilköğretim 4. ve 5.sınıflarda yabancı dil eğitiminin verilmesi ve özellikle yabancı dilde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Baran ve Halıcı, 2006).

Dünyada erken yaşta yabancı dil uygulamalarının, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra başladığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) hareketi ile 1920'den sonra Doğu Avrupa ülkeleri ve Sovyetler Birliği'nde uygulama denemelerine başlanmıştır. 1950'de Modern Association'ın kurulmasıyla bu alana duyulan ilgi artmış; 1950'li yıllarda İsveç'te "English without a book" projesi daha sonra da Fransa ve İngiltere'de gerçekleştirilen benzer projeler ile pilot uygulamalar başlatılmıştır (Aslan, 2008a, ss.1-2).

Avrupa'da yabancı dillerin öğretim programlarındaki yerine bakıldığında, hemen hemen bütün ülkelerde öğrenciler, ilköğretimden itibaren yabancı bir dil öğrenmek zorundadır. İrlanda ve İskoçya dışındaki bütün ülkelerde, her öğrencinin okulda en az bir yıl süreyle bir yabancı dil öğrenmesi zorunludur. Bazı ülkelerde yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıftan sonra zorunlu bir ders olarak verilmekte; Belçika ve İspanya'daki bazı özerk topluluklarda ise daha erken dönemlerde gerçekleştirilmektedir. İtalya, Lüksemburg, Malta, Avusturya ve Norveç'te yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfta başlamaktadır. Öğrenciler Fransa ve Polonya'da 7, Litvanya'da 8, İzlanda'da 9 ve Portekiz'de 6 yaşından sonra zorunlu yabancı dil eğitimi almak durumundadırlar. Almanya, Avusturya, Polonya ve Lihtenştayn dışındaki tüm Avrupa ülkelerinde her öğrenci zorunlu eğitim boyunca en az iki yabancı dil öğrenebilmektedir (Eurydice, 2008, ss.21-31).

Türkiye'de de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi, 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel öğretime geçmesiyle ilköğretim birinci kademedede vermeye başlanmıştır. Avrupa ülkelerinin çoğunda en az iki yabancı dil zorunlu olarak öğretilirken, Türkiye'de yalnızca bir yabancı dil zorunlu olarak öğretilmektedir. Bu bağlamda Kara'nın (2004b, s.295) da belirttiği gibi,

Türkiye'nin AB'ye tam üyelik sürecinde erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik bir takım stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin 19 Mayıs 2001'de dâhil olduğu Bologna sürecine katılan bütün ülkelerde, yabancı dil eğitimi zorunlu dersler içine alınmış ve bu dersin, öğretim programının %10'unu kapsadığı kabul edilmiştir (Durukafa, 2007, s.375).

Almanya, Kıbrıs, Malta, Birleşik Krallık, Slovenya, Belçika, Fransa ve Litvanya dışında Avrupa ülkelerinin çoğunda yabancı dil alanında uzman olmayan sınıf öğretmenleri tarafından İngilizce derslerinin verildiği görülmektedir (Eurydice, 2008). Türkiye'de ise sınıf öğretmenlerinin ilköğretimin ilk beş yıllık döneminde bütün derslere girmesine dayalı sistem, 2005-2006 öğretim yılından itibaren kaldırılmış; MEB, ilköğretim 4. ve 5.sınıflarda özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri derslerine sınıf öğretmeni yerine, branş öğretmenlerinin girmesini kararlaştırmış; fakat bunu bir zorunluluk haline getirmemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2010).

Yabancı dil öğretimine erken yaşta başlamak kadar bu uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği de çok önemlidir. Yaşları ne olursa olsun çocuklar anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun, farklı kaynaklardan tekrar edilen doğru (uygun sözcük seçimi ve telaffuz ile dilbilgisi olarak düzgün) bilgiye gereksinim duymaktadırlar. Çocuğa öğrendiği dilde uygulama yapması için mümkün olduğunca çok fırsat verilmesi; çocuğun dili kullanırken kendini rahat hissedebilmesi için, sınıf ortamının destekleyici ve güdüleyici olması; yanlış yapıldığında doğrudan düzeltme yerine uygun ve zengin dönüt verilmesi; takımlar hâlinde oyun oynamak, iş birlikçi ve destekleyici çalışma için gerekli olan sosyal becerileri artırmak ve birbirlerine yardımcı olabilmeleri için çocuklara imkân tanınması gerekmektedir (MEB-TTKB, 2006, s.3).

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşlarına göre göstermiş oldukları özellikleri ve bunlara uygun olarak yapılması gereken uygulamaları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Çizelge 1’de, 10-12 yaş çocuğunun özellikleri, gereksinimleri ve buna göre programın öngördüğü sınıf içi uygulamalar verilmiştir (MEB-TTKB, 2006, s.3):

Çizelge 1. İlköğretim Birinci Kademe (10-12 Yaş) Çocuğunun Özellikleri, Gereksinimleri ve Programın Öğretmene Önerdiği Sınıf İçi Uygulamalar

Özellikler	Gereksinimler	Sınıf içi uygulamalar
Çok uzun süre dikkati bir noktada toplayamama	Dikkat ve sorumluluk isteyen işlerle uğraşma	Farklı tip alıştırmaların kullanılması
Çevreyle ilgili artan bilgi birikimine sahip olma	İnternette veya diğer kaynaklardan bilgi edinmek için araştırma yapma	Daha geniş yelpazede konu başlığı kullanılması
Öğrenmeyi daha ciddiye alma	Bağımsız hareket edebilme	Sorumluluk verilmesi, bağımsız öğrenme yollarının öğretilmesi
Yetişkin değil, çocuk olma	İhtiyaçlarına ve ruh hâllerine duyarlı olunması	Sınıfta güvenli bir ortam oluşturma, eğlenmeye fırsat verecek alıştırmalar kullanma
Yaş gruplarıyla daha iş birlikçi bir tutum sergileme	Derste kendi kendine, eşli ve grup içinde çalışma	Daha fazla grup çalışması yapma
Bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin gelişmiş olması	Zekâ oyunları türünde alıştırmalar	Daha zorlayıcı etkinlikler kullanma.
Kendi öğrenme stratejilerini fark etme	Öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilme	Bireysel farklılıkları dikkate alan alıştırmalar seçme

Çizelge 1’e bakıldığında, öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak programın uygulanmasının ve sınıf içi uygulamaların gerçekleştirilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Öztürk ve Çeçen’e (2007, s.267) göre, yabancı dil eğitiminin kalitesini artırmak için öncelikle öğrencilerin algı, beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı; daha az sınav odaklı, daha çok günlük hayatın içinde, dört dil becerisini geliştirmeye yönelik, iletişim odaklı bir yabancı dil eğitimi gerçekleştirilmelidir. Bourke’ye (2006, ss.280-281) göre ise küçük çocuklara yabancı dil öğretim programında onların ilgisini çekecek konulara, hikâyelere, oyunlara, şarkı, nağme ve ritimlere, ikili ve grup çalışmalarına, web

materyallerine, çocuk edebiyatına ve dil edinimini sağlayacak her türlü kaynağa yer verilmelidir.

11-12 yaşından itibaren genç, ergenlik olarak adlandırılan bedensel, zihinsel ve sosyal bir değişim sürecine girmektedir. İlköğretim ikinci kademeye denk gelen bu süreçte öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal gereksinimlerinin iyi analiz edilmesi önemlidir.

Programda, ergenlerin özellikleri ve ergenlere etkili yabancı dil öğretimi için öğretmenlere önerilen sınıf içi etkinlikler Çizelge 2’de yer almaktadır (MEB-TTKB, 2006, ss.4-5):

Çizelge 2. İlköğretim İkinci Kademe Çocuğunun Özellikleri ve Programın Öğretmene Önerdiği Sınıf İçi Uygulamalar

Özellikler	Sınıf içi uygulamalar
Pop müzikle ilgilenme	Sevdiği müziği kullanarak dili öğretme
Karizmatik görünmekten hoşlanma	Spor, medya ve eğlence gibi alanlardan konular kullanma
Diğer insanlarla değişik ilişkiler kurmayı keşfetme	Grup çalışması ile daha az gergin ve daha çok işbirlikli bir atmosferde birbirleri ile etkileşimde bulunmalarını sağlama
Kişiliklerini tanımlamaya başlama	Rol yapma etkinlikleri ile başka birinin kimliğine bürünerek rahatça değişik duyguları ifade etmelerine yardımcı olma
Kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenme	Kendi öğrenme stil ve stratejilerini fark etmelerine imkân verilerek kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlama
İlgi duydukları alanlarda detaylı bilgiye sahip olma	Sınıf dışı ilgi ve bilgilerini derse aktarmalarını sağlama
Bedenlerindeki değişiklikleri keşfetme	Sınıf içinde hareket etme fırsatı veren etkinlikleri kullanma
Birinci kademedeki öğrencilere göre derse karşı daha az ilgili olup, daha çok disiplin sorunu çıkarabilme	Öğrenci ile iyi ilişkiler geliştirme, öğretmek istenen bilgiler ile öğrencilerin öğrenmek istediği bilgiler arasında iyi bir köprü kurma
Öğrenme-öğretme sürecinde çeşitlilik, renklilik ve değişiklik isteme	Farklı etkinlikler kullanma, dersi ilginç ve eğlenceli hale getirme
Her türlü dil becerisi etkinliğine açık olma	Öğrencilerin tahmin ve çıkarım yapma becerilerini kullanma; simülasyon ve dramatizasyon etkinliklerine, akıl oyunlarına, popüler şarkı, bulmaca, bulmaca ve fıkralara, ikili çalışma ve grup çalışmasına, öğrenci otonomisini artıracak beceri geliştirme ve eleştirel düşünme çalışmalarına yer verme; öğretmen konuşma süresinin en aza indirgeme ve çok ciddi bir disiplin sorunu dışında derste Türkçe kullanmama

Bunlara ek olarak, yabancı dil öğretiminin her kademesinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri Demirel (1999, ss.31-34), dört temel becerisini geliştirme, öğretim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta öğrenme, görsel-işitsel araçları kullanma, anadili gerekli durumlarda kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin aktif katılımını destekleme, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme olarak sıralamıştır.

Aslan (2007, ss.121-122) ise, Türkiye’de ilköğretimde verilecek yabancı dil eğitime yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Yabancı dil eğitime erken yaşta başlanılmalı ve yabancı dil edinimi uzun yıllar alacak bir süreç olduğundan planlamalar buna göre yapılmalıdır.
- İyi bir yabancı dil eğitimi için öncelikle iyi bir ana dil eğitimi gerçekleştirilmelidir.
- Erken yaşlarda, uygun malzeme, yöntem seçimi ve hafif program yüküyle doğal edinimi kolaylaştıracak şekilde İngilizce öğretilmelidir.
- İngilizce dersi öğretim amaçları öğretmenler ve öğrenciler için açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edilmelidir.
- Ders kitabı ve materyallerin kalitesi arttırılmalı öğretmen ve araç-gereç eksikliği giderilmeli, öğretim için gerekli mekânların fiziki donanımlarının kaliteli olmasına özen gösterilmelidir.
- Yabancı dil dersleri dilbilgisi alıştırmalarından çok, şarkı ve oyunlara dayalı olarak işlenmelidir.
- Yabancı dilde doğal yöntem izlenmeli; öğrenciye önce konuşma sonra yazma becerisi kazandırılmalıdır. Altıncı ve yedinci sınıflarda hedef dilin konuşulması ve sekizinci yılda dilin basit gramer kurallarının öğretilmesi hedeflenmelidir.

Tüm bu bilgiler ışığında, İngilizce öğretiminin iyi planlanmasının ve sistemli bir biçimde uygulanmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.2. Türkiye’de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Tarihsel Gelişimi ve İlköğretim İngilizce Programları

Farklı kültürlerin oluşmasıyla insanlık, tarihin en önemli, sürekli ve zorunlu uğraşlarından biri olan yabancı dili öğrenmek durumunda kalmıştır. Özellikle 21.yüzyıldan itibaren dil öğrenimine olan gereksinim artmış, yabancı dil öğretimi oldukça önem kazanmıştır (Başbuğ ve Özdemir, 2007, s.188).

Bu bölümde, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olarak iki bölümde ele alınacaktır.

2.2.1. Cumhuriyet öncesi dönem

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil eğitimi din ile örtüşerek çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış; imparatorluğun son dönemlerinde batılılaşma hareketleriyle birlikte batı dillerinin öğretimi önem kazanmış ve okul programlarına girmiştir (Işık, 2008, ss.15-16).

1793 yılında açılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun okulunda, Arapça ve Farsçanın yanı sıra Fransızca da okutulmaya başlanmıştır. Fransızca 3. ve 4. sınıflardan itibaren okutulan dersler arasındadır. 1838 tarihinde açılan rüştiyelerin okul programında da, Fransızca gramer derslerinin yer aldığı görülmüştür (Akyüz, 2008). Bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin 1 Eylül 1868’de açılmasıyla batı dillerinin öğretimi ilk kez Tanzimat döneminde, orta dereceli okul programlarında yer almıştır. 1869 yılında Saffet Paşa’nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesini yayınlamasından sonra yeni orta dereceli okullar açılarak okulların programlarında batı dillerine yer verilmiştir. 1908 inkılâbından sonra okullarda yabancı dil eğitime daha fazla önem verilerek Fransızca, bütün okullarda zorunlu ders; İngilizce ve Almanca da isteğe bağlı dersler olarak belirlenmiştir (Demirel,1999, s.17).

Bu bilgiler ışığında, Cumhuriyet öncesi dönemde dil eğitiminin modernleşme hareketinin etkisiyle 18.yüzyılın sonlarına doğru verilmeye başlandığı söylenebilir.

2.2.2. Cumhuriyet döneminde yabancı dilin öğretim programlarında yer alması

1924 Tevhid-i Tedrisat Yasası ile Medresetü-l Vaizin (şimdiki adıyla İmam Hatip Liseleri) programlarında kalan Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş ve batı dillerinin birinin yabancı dil olarak öğretilmesi gündeme gelmiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yurt dışından gelen öğretim üyelerinin ve MEB'in hazırladığı araştırma raporları ön planda tutulmuş; bu raporlara dayanarak Türkiye'de pek çok çalışma yapılmıştır (Çelebi, 2006, ss.287-288; Demircan, 1988, s.97).

Cumhuriyetin İlanı ile birlikte anadilin öğretilmesi ön plana çıkarılmış; 1938 yılından sonra ise yabancı dilin önemi artmaya başlamış ve yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmesine gerek duyulmuştur. Bu amaçla Ankara-Gazi ve İstanbul-Çapa Eğitim Enstitüleri'nde yabancı dil bölümleri açılmıştır. Ayrıca İngilizce dil bilgisi ve becerisine sahip, filoloji alanlarında öğrenimlerini tamamlamış veya tamamlamakta olan, İngilizce öğretmenliği yapmaya istekli adaylar, genellikle kısa süreli öğretmenlik formasyonu alarak göreve başlamışlardır. Bunların arasında yabancı dilde öğrenim gören lise mezunları, yurt dışında İngilizce öğrenmiş olanlar ve İngilizce bilen değişik meslek mensupları bulunmaktadır. 1940'dan sonra eğitim enstitülerinde açılan yabancı dil öğretmenliği bölümlerinin programlarında, adaylara belirli bir seçimden sonra mesleğe hazırlanacak şekilde yeterlik kazandırılması öngörülmüştür (Güneş, 2009, ss.4-20).

1950'li yıllar, İngilizcenin diğer dillere oranla Türk okullarında yaygınlaşmaya başladığı ilk dönemdir. İlk Maarif Kolejlerinin (şimdiki adıyla Anadolu Liselerinin) açıldığı 1955 yılında İngilizce orta dereceli okullarda ve liselerde zorunlu olmuş; fakat öğretmen kalitesi ve fiziksel koşullar yeterli hale getirilememiştir (Doğançay Aktuna, 1998, s.17; Kırkgöz, 2005, ss.159-165). Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB TTKB'ye bağlı kurulan "Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi" ile başlamış; bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında yapılan iş birliği ile yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır (Demirel, 2005).

Türkiye’de 1980’den sonra yabancı diller içinde İngilizce öğretimine olan ilginin arttığı, bu tarihten sonra da İngilizce öğretiminin ülkenin tümünde örgün eğitimin her basamağına yayıldığı görülmektedir (Aslan, 2007, s.118).

14.10.1983 tarih ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan resmi ve özel okulların uyması gereken esasları şu şekilde belirlemiştir:

- Türkiye’de okutulacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretim yapılacak dersler ve bu derslerin eğitim ve öğretim programlarının uyması gerektiği esaslar ile okullar MEB tarafından belirlenir.
- Yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu kanundaki esaslara uygunluğu; örgün ve yaygın eğitim kurumlarında MEB tarafından denetlenir.

1988–1989 öğretim yılında, “Basamaklı Kur Sistemi” ile ortaokul 1’den sonraki sınıflarda ve lisede yabancı dil dersinin isteğe bağlı olması ve bu dersin notunun sınıf geçmeyi etkilememesi gündeme gelmiştir. Fakat bir yıl sonra bu sisteme son verilmiş ve yabancı dil, tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır (Akyüz, 2008, s.307).

İlköğretimde ise yabancı dil dersi uygulaması Türkiye için oldukça yenidir. MEB’in zorunlu öğretimi sekiz yıla çıkarması ile ilkokul ve ortaokulların birleştirilmesi sonucu 1997-1998 öğretim yılından başlayarak yabancı dil öğretiminin ilköğretim 4.sınıftan başlatılmasına karar verilmiştir (Aslan, 2008, ss.20-21). 4. ve 5.sınıfları için hazırlanan yabancı dil öğretim programı 1997 yılında TTKB’nin onayından geçip uygulamaya konulmuş; 6,7 ve 8. sınıflar için ise 1991 programı geçerli kabul edilmiştir (Demirel, 1999, s.27).

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin özellikle Cumhuriyet döneminde önem kazandığı ve sistemli ve planlı olarak yabancı dil öğretim programlarının geliştirildiği görülmektedir.

2.2.3. Yabancı dil programları

Dil öğretim programı geliştirme, yabancı dilde neyin öğrenileceğinin/öğretileceğinin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içeren karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Richards, 2001, s.2; Graves, 2008, s.152).

Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde ulaşılan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim İngilizce öğretim programları aşağıdaki gibidir:

1930 Ortaokul Programı: Tüm sınıflarda haftalık İngilizce ders saati beş saat olarak belirlenmiştir. 6. ve 7.sınıfta yazma, konuşma ve hafıza çalışmalarına ağırlık verileceği, dilbilgisinin uygulamalı olarak öğretileceği, haftada iki saat anadilin kullanılabileceği belirtilmiştir. Son sınıfta ise sözcük öğretimine ağırlık verileceği, öğrencilerin okudukları hikâyeleri çevirmelerine ve anlatmalarına, yazılı ödevlerindeki hatalarını kendilerinin bulmalarına fırsat tanınacağı ifade edilmiştir (Maarif Vekâleti, 1930, ss.70-71).

1938 Ortaokul Programı: Programda, sadece ders saatlerine ilişkin açıklama yapılmıştır. Erkek, kız ve karma ortaokullar haftalık ders cetvelinde İngilizce dersinin yıllara göre sırasıyla beş, dört ve üç; ikili öğretim yapan erkek ortaokullarında beş, üç ve üç; ikili öğretim yapan kız ortaokullarında dört, üç ve üç; ikili öğretim yapan karma ortaokullarda beş, üç ve üç saat olarak okutulmasına karar verilmiştir (Kültür Bakanlığı, 1938, ss.1-6).

1949 Ortaokul Programı: İlk kez bu programda, her sınıf düzeyinde ayrı ayrı belirtilmese de, İngilizce programının amaçları ve açıklamalar bölümüne yer verilmiştir. Öğrencilerde yeni bir dil öğrenme isteği uyandırmak, kazanacakları 1500 kadar sözcük ile kendilerini ifade etmelerini sağlamak, genel kültürlerini artırmak, öğrendikleri dildeki yazılı metinleri anlamalarını sağlamak ve düşünce ufuklarını geliştirmek belirlenen genel amaçlardır. Ders içeriğine ilişkin bilgi verilmemiştir. Programın açıklamalar kısmında öğretmenlerden öğrencinin hedef dili dinlemesine, söylenenleri taklit ve tekrar etmesine yardımcı olmaları; sözcükler ve taşıdıkları anlam arasındaki bağı resim, obje veya eşyalarla ilişkilendirmeleri; dilbilgisi öğretirken doğru cümle kurma ve doğru konuşmayı sağlamaları; resim, dergi, gazete, projeksiyon, radyo ve

filmler kullanmaları; yabancı dil kitaplığı ve yabancı dil konuşma kulüpleri kurulmasını sağlamaları; öğrenilen dilin memleketi ve orada yaşayan çocukların oyun ve yaşayışları hakkında bilgi vermeleri; ders saatlerini okuma, yazma, resim çizme, şarkı söyleme, kolay aritmetik yapma, hikâyeler okuma, dramatizasyon gibi çeşitli öğrenim çalışmalarıyla çeşitlendirmeleri ve oyunlarla, eğlencelerle, şarkılarla, kısa şiirlerle, küçük hikâye ve piyeslerle öğrencilerin ilgisini çekmeleri beklenmektedir (MEB, 1949, ss.239-244).

1973 Ortaokul Programı: Bu program, şu şekilde özetlenmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1988, ss.231-234):

- Öğrencilere yabancı dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme, anlaşılır bir şekilde konuşabilme, kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama, düşündüklerini yazma yeteneği kazandırma ve dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme azmi kazandırarak turizm ve uluslar arası ilişkiler için yararlı birer eleman olarak yetiştirme olarak beş genel amaç belirtilmiştir.
- Programda, öğretim araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgi verilmektedir. Öğretimin merkezini dinleme ve konuşma becerileri oluşturduğundan görsel ve işitsel araçlara önem verilmesine; bu bağlamda öğrenci ve alıştırma kitapları, konuşma için tek resimler, küçük tablolar ve duvar resimleri, film şeritleri ve diyaforamlar, band veya plaklar kullanılmasına karar verilmiştir. Programda dört dil becerisinin sırayla öğretilmesine, bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmasına ve derste zorunlu haller dışında çeviri yapılmamasına da vurgu yapıldığı görülmektedir.
- Programda, öğretim kademeleri dörde ayrılmıştır. Bir dönem süren giriş kademesinde, sadece sözlü öğretim yoluyla öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmek; ilk kademedeki öğrencilere sırasıyla okumayı ve yazmayı öğretme; orta kademedeki öğrencilerin normal hızda konuşabilme yeteneklerini geliştirmek; ileri kademedeki dört dil becerisini geliştirmeye devam etmek ve dili öğretilen ülke ile ilgili bilgi vermek amaçlanmaktadır. Son aşamada ise öğrencilerin serbest okuma yapma, özet çıkarma, izlediklerini anlatma gibi yetenekleri geliştirilmektedir.

1991 Ortaokul Programı: Program “Genel Amaçlar”, “Sınıf Amaçları” ve “Ünite ve Konular” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Hedef davranışlar, işleniş ve değerlendirme bölümleri ise kitap halinde basımı yapılmış olan programda bulunmaktadır. Programın özellikleri şu şekildedir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1995, ss.421-422):

- Dinlediğini anlayabilme, konuşabilme, okuduğunu anlayabilme ve yazabilme, hedef dilin kültür değerlerinin farkına varma, farklı kültürleri hoşgörü ile karşılayabilme ve yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma ortaokul yabancı dil öğretiminin genel hedefleridir. Programın her sınıf düzeyi için tanımlanan özel amaçlar kısmında bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde bilişsel ve duyuşsal alan hedefleri ayrı ayrı tanımlanmıştır.
- Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan programda, öğrencinin öğrenme istek ve güdüsünün sürekli tutulması hedeflenmiştir.
- Yabancı dilin öğretilmesinde yarar ilkesi göz önünde bulundurularak öğrenilen dilin, gündelik ihtiyaçlardan uzak ihtiyaçlara doğru gelişen bir düzenleme içinde sunulması tavsiye edilmiştir.
- Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin bütünleştirilmesi esas alınmakla beraber, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine daha fazla vurgu yapılmıştır.
- Programın içeriği düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaçları; dil yapılarının kullanım sıklıkları, öğrenilebilirlikleri ve işlevsel değerleri dikkate alınmıştır.
- Öğretim yöntemi olarak seçmeli (eklektik) bir yaklaşım öngörülmüştür. Ancak her yöntemin iyi yanlarından oluştuğu düşünülen seçmeli yaklaşımın içerdiği yöntemlerde akılcı bir bütünleştirme ve ülkenin öğretim koşullarına uygun düşecek yararlı düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülmüştür. Ayrıca öğretim sürecinde hazırlık, sunuş, uygulama ve değerlendirme aşamalarının uygulanmasına; çağdaş ve ilgi çekici materyallerin kullanılmasına önem verilmiştir.
- Değerlendirmede ise, her üniteye belirtilen hedef davranışları sınavacak ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, ölçme araçlarının kapsam geçerliliğinin sağlanması; bu amaçla her davranış için bir veya daha fazla değişik ölçme tekniklerinin kullanılması, her ünite sonunda biçimlendirici değerlendirme ya da kısa sınav yapılması, öğretim yılı sonunda düzey

belirleyici değerlendirme yapılması, ölçme araçlarından sınıf içinde öğretim amacıyla yararlanılması, sınav sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi için tamamlayıcı eğitimin planlanması öngörülmüştür.

1997 ilköğretim yabancı dil programı: 1997/1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesine göre, yabancı dil dersinin 4.sınıftan başlamak üzere zorunlu olmasına; 4 ve 5.sınıflarda haftada iki, 6, 7 ve 8.sınıflarda dört saat okutulmasına karar verilmiştir. 4.sınıftan başlamak üzere haftada en az bir; en çok iki saat takviyeli yabancı dil dersi verilebileceği belirtilmiştir (Genç, 2004, s.108). İlköğretim 4 ve 5.sınıflar için hazırlanan 1997 programının genel özellikleri aşağıdaki gibidir (MEB, 1997):

- Türkçe'den başka bir dilin farkına varabilme; öğrendiği dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme; dilbilgisi kalıplarını kuralına uygun olarak kullanabilme; öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları okuyabilme ve anlayabilme; sözcük ve cümleleri yazabilme; yabancı dili öğrenmeye ve yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma tanımlanan genel hedeflerdir.
- 4 ve 5.sınıflar için belirlenen özel amaçlar, bilişsel ya da duyuşsal olarak ayrı başlıklar altında ele alınmamıştır; fakat bilişsel hedeflerle birlikte duyuşsal hedeflere de yer verilmiştir.
- Yabancı dil öğretimiyle öğrencilerin 8 yıllık temel eğitimin sonunda İngilizcede orta düzeye getirilmeleri, ortaöğretim kurumlarını bitirdiklerinde ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmaları hedeflenmiştir.
- İlk kez karşılaşılan yabancı dilin öğretiminde ilgi ve merak uyandırıcı etkinliklere, oyun ve eğlenirken öğrenme boyutuna yer verilmesinin; dil etkinliklerinin karşılıklı konuşmalar biçiminde düzenlenmesinin; dil yapılarının özellikle 4.sınıflara anlatım yöntemi kullanılarak kazandırılmasının; konuların çevre ile bağlantılı olarak öğretilmesinin ve okulun mevcut imkânları doğrultusunda görsel-işitsel materyal kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.
- Yol gösterici rolüyle tanımlanan öğretmenden, öğrenci merkezli eğitim yapması istenmiştir.

- Değerlendirmenin başlangıç düzeyinde, yazılı ve sözlü olarak öğrenme isteğini azaltacak şekilde olmaması ve mümkün olduğunca dikkat çekmeden gerçekleştirilmesi; yalnızca derste yapılan çalışmaların kontrol edilmesi; yazılı sorularının İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanması; öğrencilerin dilbilgisi düzeyleri ile birlikte dinleme, yazma ve okuma becerilerinin ve hedef dilin kültürüne ait bilgilerinin birlikte değerlendirilmesi tavsiye edilmiştir.

Bu açıklamalara bakılarak, 1949 programından önceki programların dersin işlenişine ilişkin olarak öğretmenlere çok yüzeysel bilgi verdiği; ancak sonraki programların, öğretmenlere öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak istenen düzeyde olmasa da rehberlik ettiği söylenebilir. Her programın bir önceki programa göre öğretmeni daha çok yönlendirdiği gözlenmektedir. Programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının hepsi ile ilgili olarak ilk kez 1991 programında açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Programların hiçbirinde, programın hazırlanma aşamasında kimlerin görevlendirildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamaktadır.

2.3. 2006 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

Bu bölümde 2006 ilköğretim İngilizce programının genel yapısı ve vizyonu, amaçları, öngördüğü öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme konularında bilgi verilecektir.

2.3.1. Yapısı ve vizyonu

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanarak, kurul tarafından görüşülen "İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile seçmeli İngilizce dersi öğretim programı, 2006–2007 öğretim yılında 4.sınıfta; 2007-2008 öğretim yılında 5.sınıfta; 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8.sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Programın çalışmalarında İngilizce öğretmenliği bölümünden 2 profesör, 2 yardımcı doçent ve 1 doktor ile TTKB Eğitim Öğretim ve Program Dairesi

Başkanlığı'ndan 2 İngilizce öğretmeni görev almıştır. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının getirdiği yenilikler aşağıdaki gibidir (MEB-TTKB, 2006, ss.2-3):

- İlköğretim 4. ve 5.sınıflarda iki saat zorunlu, iki saat seçmeli; 6, 7 ve 8.sınıflarda ise dört saat zorunlu, iki saat seçmeli İngilizce dersi bulunmaktadır.
- Öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara geçildiği için, programda ürün değil süreç odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel varsayım, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğu şeklindedir.
- Programda, öğrencinin İngilizceyi sözlü ve yazılı iletişimde doğru ve uygun kullanma becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Bunun için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan karma yaklaşım kullanılmış; yapısal, durumsal, konu odaklı, kavramsal/işlevsel, süreç/görev ve beceri odaklı yaklaşımlardan yararlanılmıştır.
- Karma tip program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportu (ELP)'nin programla kolayca bütünleşebileceği görülmektedir. ELP' ye, öğrencilerin iletişim yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan programlarla ulaşılabilmektedir. Bunun için de programda iletişimsel etkinliklere daha fazla ağırlık verilmiştir. Ayrıca, ELP'nin pedagojik işlevleri –dil öğrenme sürecini öğrenciler için daha saydam yapmak, düşünme ve kendini değerlendirme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve böylece yavaş yavaş onların kendi öğrenimleri için daha çok sorumluluk üstlenmelerini sağlamak–dil öğretimindeki çağdaş yaklaşım ve yöntemlerde vurgulanan öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünceyi geliştirme konularıyla da örtüşmektedir.
- Programda, velilerin dil öğretiminde gerçekleşen yenilikler konusunda bilgilendirilmeleri, çocuklarının dile ve diğer kültürlerle karşı ilgi duymalarını sağlamaları konusunda desteklenmeleri, çocuklarına yabancı dille ilgili

gerekli materyalleri temin etmeleri ve ödevlerinde ve proje çalışmalarında yardımcı olmaları konusunda yönlendirilmelerinin önemi belirtilmiştir.

- Sınıf içi etkinlikler dışında öğretmenin çocuklara İngilizce konuşmaları için kesinlikle baskı yapmaması, öğrenci anadilde konuşsa bile İngilizce karşılık vererek onu İngilizce iletişim kurmaya özendirmesi gerektiği ifade edilmiştir.
- Öğrencilerin zekâ ve becerilerinin küçümsenmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, karma yaklaşımı, çoklu zekâyı ve öğrenci merkezliliği temele alarak, AB standartlarında iletişimsel dil öğretimini amaçladığı söylenebilir.

Yapılan son düzenleme ile ilköğretim okullarındaki haftalık ders çizelgesi Çizelge 3'te verilmiştir (MEB-TTKB, 2010).

Çizelge 3. İlköğretimde Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

Yabancı Dil Dersleri	<i>4. Sınıf</i>	<i>5. Sınıf</i>	<i>6. Sınıf</i>	<i>7. Sınıf</i>	<i>8. Sınıf</i>
<i>Zorunlu</i>	3	3	4	4	4
<i>Seçmeli</i>	–	–	1	1	1

Çizelge 3'e göre, daha önce birinci kademedeki okutulan iki saat seçmeli İngilizce dersi kaldırılmış; zorunlu İngilizce ders saati bir saat artırılmıştır. İkinci kademedeki ise iki saat olan seçmeli İngilizce ders saati birine indirilmiştir.

2.3.2. Programın amaçları

İngilizce programının ilköğretim birinci ve ikinci kademe için genel amaçları tanımlanmamış olsa da, tüm sınıflar için özel amaçlar ayrı ayrı tanımlanmıştır. Program incelendiğinde, hedefler içerisinde ağırlıklı olarak bilişsel boyuta yer verildiği; devrimsel boyutun kısmen ele alındığı; duyuşsal boyutun ise göz ardı edildiği görülmektedir.

Programda, Türkiye’de İngilizce öğretiminin amacı, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile anlaşmalarını sağlamak için ortak bir dili etkin şekilde kullanmalarına hizmet etmek ve bu sayede ülkenin politik, bilimsel, askerî, ekonomik ve sosyal alanlarda hak ettiği ileri düzeye çıkmasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmıştır (MEB-TTKB, 2006, s.2).

Sınıflar düzeyinde belirlenen kazanımlar şunlardır (MEB-TTKB, 2006):

- 4. ve 5.sınıfta öğrencilerin isim, yaş, adres ve aile üyeleri gibi kişisel bilgilerini ve kişisel ihtiyaçlarını ifade etmeleri; sınıftaki, evdeki ve çevrelerindeki basit nesneleri isimlendirebilmeleri ve telaffuz edebilmeleri; selam, lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim gibi ifadelerle yabancı dilde basit bir şekilde sosyal bir iletişim kurabilmeleri,
- 6.sınıfta birinci kademedeki hedeflerle birlikte temel iletişim ihtiyaçlarını ifade etmek için yeterli kelime hazinesi edinmeleri; “ve, ama, daha sonra” gibi basit temel düzeydeki bağlaçlarla cümleler kurabilmeleri veya hikaye oluşturmaları,
- 7.sınıfta temel cümle kalıplarını kullanarak kendileri ve başkalarının hakkında konuşmaları; kişisel bilgilerini, günlük işlerini, istek ve ihtiyaçlarını ve bilgi taleplerini kısa ve net bir şekilde ifade etmeleri; bilinen durumlar ve konularla ilgili konuşmaları için yeni kelimeler ve bu kelimelerin telaffuzlarını öğrenmeleri; davet, öneri ve özür dilemek ve bunlara karşılık vermek için gerekli dil yapılarını anlamaları; iletişimi başlatmak, devam ettirmek ve bitirmek için basit teknikleri öğrenmeleri ve “ama, çünkü” gibi bağlaçlar kullanarak birleşik cümleler kurmaları,
- 8.sınıfta öğrendikleri farklı zaman kalıplarını doğru olarak kullanmaları; öğrendikleri kelimeleri doğru telaffuz etmeleri; sosyal bir iletişim kurmak için basit temel ifadeleri kullanmaları; nasıl bilgi alışverişinde bulunulacağını, istek ve düşüncelerin nasıl ifade edileceğini öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Programın tüm sınıflarda öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Dil öğretimi söz konusu olduğunda, öğrencilere sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal gelişimlerinin öneminden de bahsetmek gerekmektedir. Özellikle öğrenci merkezli ya da öğrenciyi zeka ve duygularıyla bir bütün olarak kabul eden dil öğretim yaklaşımlarının önem kazanmasıyla birlikte tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (İnan, 2007, s.495). Doye ve Hurrell (1997, s.20), ilköğretim programlarında dil öğretiminde ulaşılması hedeflenen amaçları duyuşsal boyutu da dikkate alarak yabancı dili, değerli bir iletişim aracı olarak kabul etme, sınırlı bir dilbilgisi ile yabancı dilde iletişim kurabilme, yabancı bir dili kullanmaktan zevk alma ve yabancı bir dilin ve kültürün varlığını kabul etme olarak sıralamıştır. Kara (2004a, s.8), ise “Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi” adlı çalışmasında, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate alan öğretim programlarının öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve beklentilerini arttırdığı, daha sağlıklı duygular geliştirmelerine ve böylece çevrelerine karşı olumlu davranışlar göstermelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, program hazırlanırken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel olmak üzere bir bütün olarak geliştirilmesi hedeflenmelidir.

2.3.3. İçerik

Bu bölümde, programın içeriğini oluşturan öğelere yer verilecektir.

2.3.3.1. Temel beceriler

a. Dinleme Becerisi: Pek çok dilbilimci ikinci bir dili edinirken konuşma becerisinden önce dinleme becerisinin merkeze alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Richards ve Renandya, 2002, s.235). Dinleme becerilerini geliştirmek, iyi bir iletişim için şarttır. Bunun için de öğrenciler, dinlediğini anlama soruları ve konuya ilişkin detaylı sorularla yönlendirilebilir (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004, s.13). Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanımasını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır. Bu nedenle, dinleme öğretiminde öncelikle

dilin fonolojik yapılarının tanınması önemlidir (Demirel, 1999, s.122). Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için kullanılan etkinlikler dinlenen metni genel ve ayrıntılı olarak anlama; metinle verilen resmi ilişkilendirme; metinde geçen olay, yer ve kişiler hakkında bilgi verme şeklindedir (MEB-TTKB, 2006).

b.Konuşma Becerisi: Öğrenilen dili açık ve anlaşılır bir şekilde konuşulmasını sağlamak, yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biridir (Sarıçoban, 2005, s.44). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması ile etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin, kullanılan materyallerin ve öğrenme çevresinin düzenlenmesinin önemi büyüktür. Konuşma becerisi; anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık alt boyutlarında sürekli düşünce üretmeyi ve karşılıklı konuşmayı içeren bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmek için; öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini mümkün olduğunca fazla rahat hissetmelerini sağlayan ortamlar düzenlemeleri ve onlara fazlasıyla konuşma olanağı tanımaları gerekmektedir (Ertürk ve Üstündağ, 2007, ss.30-31). Konuşma becerisini geliştirmek için kelimelerin telaffuzuna (sesletim) önem verilmelidir. Yaş, motivasyon, yabancı dile maruz kalma miktarı ve anadilde olmayan sesler sesletimde sorun yaşanmasına neden olabilmektedir. Sorun olan seslerin, sesletim bölgelerinin farklı olduğu gösterildiğinde ve hataları yok etmek için çeşitli alıştırmalar uygulandığında ise sorun ortadan kalkmaktadır (Altay, 2007, ss.87-92).

c.Okuma becerisi: Hem algılama hem de düşünmeyi içeren okuma becerisi, yabancı dilde sözcükleri tanıma ve kavrama süreçlerini de kapsamaktadır. Bireylerin konuya ilişkin temel bilgileri, sözcük ve gramer bilgisi, konuya ilişkin deneyimleri ve kullandıkları stratejiler onlara okuduklarını anlamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenilen dilin kültürünü gösteren otantik materyaller, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Pang, Muaka, Bernhardt ve Kamil, 2003, ss.6-7). Programda, okuma becerisini geliştirmek için, öğrencilerin okuma parçasını anlama düzeylerini ölçen açık ve kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Bununla birlikte, okuma parçalarının öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek amacıyla öğretmenler ve öğrenciler tarafından müzik eşliğinde yüksek sesle okunması önerilmektedir (MEB-TTKB, 2006, s.11).

d.Yazma Becerisi: Yazma becerileri çok karmaşık ve ilgi çekici bir alandır. Yazılı bir metnin değerlendirilmesi, yazma öğretiminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak özellikle önemlidir. Bunun için, öncelikle yazmanın doğası ve diğer konu alanlarından farklılıklarının bilinmesi gerekmektedir. Yazma sürecine odaklanan öğretmenler, sınıflarını bir yazma atölyesine (workshop) dönüştürebilirler ve dönüt sürekli bir gözden geçirme süreci sağlamak için kullanılabilir (Dülger, 2007, ss.377-380). Yazarken amaca, okuyucu kitlesine, dilin kurallarını doğru kullanmaya, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat edilmelidir (Sarıçoban, 2001, s.114). Program incelendiğinde, her sınıf düzeyinde dönüştürme ve tamamlama alıştırmalarına, örneğe benzer kompozisyon ya da paragraf yazma gibi kontrollü yazma etkinliklerine; dikte, not alma, ana fikir belirtme gibi güdümlü yazma ve daha ileri sınıflarda serbest yazma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir (MEB-TTKB, 2006).

2.3.3.2. Dilbilgisi öğretimi

Dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde dilbilgisi yapısı, bu yapının taşıdığı anlam ve kullanıldığı durum oldukça önemlidir. Dilbilgisinin taşıdığı anlam sınıfın, öğretmenin, öğrencilerin, resimlerin ve otantik malzemelerin kullanılmasıyla, görsel araç-gereçlerle ve gerçek nesnelerle verilebilmektedir. Durum ise, o dilbilgisi yapısının farklı ortamlardaki farklı işlevlerini simgelemekte; öğrencinin bir dilbilgisi yapısının birden fazla işlevi olduğunu görmesine yardımcı olmaktadır (Keskil, 2000, ss.9-12). Daha önceki dönemlerde dilbilgisi öğretiminde sadece dilbilgisi kuralları üzerinde durulurken, iletişimsel yaklaşımın kullanılmasıyla birlikte anlam ve işleve de önem verildiği görülmektedir (Gardner, 2008, s.40). Programda dilbilgisi kurallarına vurgu yapılmadığı; dilbilgisi ile ilgili tekrarlama, boşluk doldurma, dönüştürme, tamamlama ve soru-cevap gibi mekanik etkinliklere yer verildiği görülmektedir (MEB-TTKB, 2006). Peçenek (2007, s.703), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin dilbilgisinin birinci aşaması olan “sunum” aşamasını yaşama geçirdiklerini; “uygulama” ve “üretim” aşamalarına ise eğitim programının ve ders kitaplarının sınırlayıcılığı, buna bağlı olarak zamanın yetersizliği, ders kitaplarının niteliği ve öğrenci sayısı nedeniyle yeterince yer veremediklerini ileri sürmektedir.

2.3.3.3. Sözcük öğretimi

Anlambilim ve sözcük bilim hakkında bilgisi olan bir yabancı dil öğretmeni, sözcükler ve anlam hakkındaki kuramsal bilgiyi uygulayarak öğrencilerin dil öğrenmelerine katkıda bulunabilir. Bir sözcüğün sözlükteki tanımının verilmesi, o sözcüğün anlamının öğrenciler tarafından tamamen anlaşılıp öğrenildiği ve o bütün kullanımlarının benimsendiği anlamına gelmemektedir. Çoğu zaman sözcüğün çeşitli anlamları (yan, mecaz ve terim anlam vb.) diğer sözcüklerle olan anlam ilişkileri, anlam daralması, anlam genişlemesi ya da sözcüğün kişi, zaman, yer ve sosyal statüye göre değişik kullanımları da öğretilmelidir (Sarıgül, 2007, ss.727-728). Programda öğrencilerin sözcükleri tahmin etmeleri, verilen tanımlarıyla eşleştirmeleri, eşanlamlarını ve zıt anlamlarını bulmaları ve öğrenilen yeni sözcükleri farklı cümlelerde kullanmaları beklenmektedir (MEB-TTKB, 2006). Program incelendiğinde, bahsedilen içeriği gerçekleştirmek üzere pek çok etkinliğin tanımlandığı görülmektedir. Bu etkinlikler ilk kademede özellikle şarkılar, oyunlar, çizme/boyama etkinlikleri şeklindeyken, ikinci kademede öğrenci özerkliğini geliştirmek için projeler ve kendi öğrenme stilini yaratmasını sağlayacak etkinlikler şeklindedir (Kırkgöz, 2007, s.224).

Bu bilgilerden yola çıkarak, programda iletişimsel becerilerin dilbilgisi ve sözcük bilgisiyle bütünleşik olarak edinilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

2.3.4. Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de, yabancı dil öğretiminde geçmişten bu yana çok çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Bu bölümde, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında da uygulanması önerilen yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknikleri ile ilgili bilgi verilecektir.

2.3.4.1.Yabancı dil öğretim yöntemleri

Başarılı bir yabancı dil öğretimi, öğretmenler, kullanılan ders kaynakları ve bilinen yöntemlerle değil; daha çok öğrenme olgusunun öznesini oluşturan öğrencinin kendisine bağlıdır. Bu bağlamda, bütün öğrenciler için aynı oranda,

en iyi verimi sağlayan, tek ve değişmez bir yabancı dil öğrenme ve öğretme yönteminin bulunmadığı söylenebilir (Karaoğlu, 2007, s.550).

Programda pek çok öğretim yöntemi tanımlanmakta ve önerilmektedir:

1.Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method): İlk olarak Latince ve Yunancanın öğretilmesinde kullanılan, 1840'tan 1940'a kadar yabancı dil öğretiminde ön plana çıkan, geleneksel yöntem olarak da bilinen ve hâlâ yaygın bir şekilde kullanılan bu yöntemin amacı, öğrencilerin hedef dilde okuması ve klasik eserlerin çevirisini yapmasını sağlamaktır. Bunun için dil öğretiminde sadece dilbilgisi kurallarının mükemmel bir şekilde öğretilmesi yeterli bulunmaktadır. Metnin anlamından ziyade metindeki cümle kalıplarına önem verilmekte; sözcükler listeler halinde ezberletilmektedir. Yapay bir dil öğrenme ortamı sunan ve öğretmen merkezli olan bu yöntemde konuşma, söyleyiş ve telaffuza önem verilmemekte; öğretim dili olarak anadil kullanılmaktadır (Larsen-Freeman, 2000, ss.11-23; Nagaraj, 2005, ss.1-12).

2.Düzvarım Yöntemi (Direct Method): Dilbilgisi-çeviri yöntemine kökten bir değişiklik getiren bu yöntem, öğrenci merkezli bir eğitimi; öğretimde dilin yoğun bir şekilde kullanılmasını; anadile ve çeviriye teknik olarak yer verilmemesini; dilbilgisinin tümevarım yöntemiyle öğretilmesini; soru-cevap, konuşma, dikte ve gösteri ağırlıklı ders yapılmasını; dilbilgisi ve sözcüklerin resimler, nesneler kullanılarak öğretilmesini ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi içermektedir (Qing-xue ve Jin-fang, 2007, s.70; Richards and Rogers, 2001, ss.11-13).

3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual method): 1940'lı yıllarda ortaya atılan bu yöntem, dil öğrenmenin uyarıcı-davranış arasında kurulan bir bağ ile alışkanlık geliştirerek gerçekleştiğini ve pekiştirme ile davranış değişikliği meydana getirmeyi kabul eden davranışçı akımı temele almıştır. Yöntem, becerilerin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) sırasıyla öğretilmesini, dinlemeye, konuşmaya ve doğru telaffuza ağırlık verilmesini, anlamdan ziyade otomatik öğrenmelere ve pekiştirmelere odaklanılmasını ve dilbilgisinin açıklama yapılmadan öğretilmesini desteklemektedir (Danesi, 2003, ss.9-11). Öğrenciyi programlanmaya hazır pasif alıcılar olarak kabul eden bu yöntemde dil öğretiminde taklit, tekrar ve mekanik alıştırmalar kullanılmaktadır (Griffiths ve Parr, 2001, s.248).

4.Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach): Kulak-dil alışkanlığı yönteminin davranışçı özelliğine karşı bir tepki olarak geliştirilen bu yöntemde, iletişimde hedef dilin kullanılmasına, telaffuz ve konuşmaya, tümdengelim yöntemiyle dilbilgisi öğretimine, bireysel ve grup çalışmalarına vurgu yapılmakta; anadile ve çeviriye izin verilmekte, özellikle duyduğunu anlamaya önem verilmekte ve öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2007b, ss.40-41).

5.Doğal Yöntem (Natural Approach): Tracey D. Terrel tarafından 1977’de ortaya atılan ve dil öğretiminin anadil edinimine benzer bir şekilde yapılmasını savunan bu yöntemde, sınıf içi etkinliklerin temelinde öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaları bulunmaktadır. Öğretimde anadile yer verilmemesi; sözcüklerin ve dilbilgisi kalıplarının öğretilmesinde jest, mimik ve vücut dilinin kullanılması; anadilde olduğu gibi konuşmaya ve yazmaya başlamadan önce yeterince dinleme egzersizlerinin yapılması; öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için fırsatlar verilmesi; stresten ve endişeden uzak; öğrencinin bireyselliğine saygı duyan bir öğrenme ortamının sunulması bu yöntemin göze çarpan özellikleri arasındadır (Khattak ve Asrar, 2007, ss.251-255).

6.İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach): Amerikalı Naom Chomsky’nin yapısalcı dilbilim kuramına yönelttiği eleştiriler sonucu oluşan bu yaklaşımda öğrenciye iletişimsel yeti kazandırmak esastır. Bu yeti, hedef dilin dilbilgisi kurallarını bilmekle birlikte çeşitli durumlarda kime ne söyleyeceğini ve duruma göre nasıl davranacağını da bilmeyi gerektirmektedir. Bu yeti, beden dili, toplumun kültürü ve davranış biçimlerinin öğrenilmesini de içermektedir (Alpar, 2007, ss.80-81). Oyunlar, alıştırma ve hedef dilin kullanımını içeren projeler genelde iletişim kurmayı hedeflemektedir. Bu etkinlikler seçimler yapma, değerlendirme ve bilgi boşluğu doldurma gibi dil ile bir takım etkinlikler yapmayı gerektirmektedir. Dil kullanma etkinlikleri konuşma ile sınırlı olmayıp dinlemeyi, okumayı, yazmayı ya da iki veya daha fazla becerinin birlikte kullanılmasını içermektedir. İletişimsel aktivitelerin ortak özellikleri bir amaç içermeleri, etkileşimli olmaları ve otantik malzemeler kullanılarak uygulanmalarıdır (Özdemir ve Güngör, 2007, s.442). Öğrencinin dili etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan ve son derece yenilikçi olan bu yaklaşımın uygulanmasında öğretmenler sınıfların kalabalık olması, klasik

sınavların kullanılması, öğrencilerin düşük motivasyona sahip olması ve iletişimsel dil öğretimi konusunda yeterli olamamaları gibi birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır (Hiep, 2007, s.200).

7.Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Yabancı dil öğretim yöntemlerinin her birinin en iyi yönlerinin öğrencinin düzeyine, isteklerine, öğretim materyallerine ve duruma göre kullanıldığı bu yöntemde, dil becerilerinin öğretilmesinde izlenen sıra konuşma, yazma, dinleme ve okuma şeklindedir. Öğretim etkinlikleri olarak konuşma, yüksek sesle okuma, mekanik alıştırmalar ve tekrarlar kullanılmaktadır. Dilbilgisi, tümdengelim yöntemi ile öğretilmektedir ve görsel-işitsel materyaller kullanılmasına önem verilmektedir (Sharma, 2008, s.203).

8.Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Lazonov tarafından geliştirilen ve müziği öğretim aracı olarak kullanan bu yöntemin yabancı dil öğretime kazandırdığı en büyük katkı, korku ve endişeden uzak bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Yabancı dilde rahat ve doğal bir iletişim için gerekli ortam öğretmen tarafından oluşturulmakta, öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenmeleri gerekenleri rahatlıkla öğrenebilmeleri sağlanmaktadır (Candlin ve Mercer, 2001, s.154).

9.Sessizlik Yöntemi (Silent Way): Gattegno tarafından ileri sürülen bu yöntemde, öğrencilerin dili öğrenmesi için yeterince sessiz kalmaları ve sınıftaki hareketleri izlemeleri istenmektedir. Anadilin kullanılmasına izin verilmemekte, öğrencilerin birbirinden öğrenmesi desteklenmektedir. Öğretmen gözlemci olarak, öğrencilere hatalarına ilişkin geribildirim sağlamadığı için öğrenciler arkadaşlarının düzeltmelerine ihtiyaç duymaktadır ve kendi öğrenmelerinden sorumludur. Temel ders araç-gereci olarak öğretmenin verdiği emir cümlelerini sembolize eden renkli çubuklar ve sözcük listeleri kullanılmaktadır (Grube, 2007, ss.4-7).

10.Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response): James Asher'in geliştirdiği ve başlangıç düzeyinde yabancı dil öğretimi için yararlı görülen bu yöntemde, diğer yöntemlerin aksine dil öğrenimi beynin sağ küresiyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerin emirlerine bireysel ya da toplu fiziksel tepki vererek dili öğrenmeleri söz konusudur (Norland ve Pruett- Said, 2006, ss.28-29).

11.Grupla dil öğretim yöntemi (Community language learning): Charles A. Curran tarafından geliştirilen ve öğrencilerin grup içinde kendilerini daha rahat olarak ifade edebileceklerini savunan grupla dil öğretim yönteminde, öğretmen “danışman” öğrenci ise “danışan” rolündedir. Bu yöntemde, öğrenciler bir çember oluşturarak iletişim kurmakta ve öğretmen bu çemberin dışında gözlemci olarak kalmaktadır. Her grupta bir danışman öğrenci bulunmakta ve bu danışman, gruptaki kişilerin söylemek istediğini hedef dile çevirerek diğer grup üyeleri ile paylaşmaktadır. Tüm konuşulanlar kayıt altına alınarak tekrar tekrar dinlendikten sonra öğrenciler tarafından not alınmaktadır. Daha sonra da öğrencilerin çalışmayla ilgili duyguları paylaşılmaktadır. Dinleme esnasında öğretmen önemli dilbilgisi yapılarına vurgu yapmaktadır (Norman, 2003, s.55).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan her yöntemin farklı bir amaca hizmet ettiği görülmektedir. Seçilen bir yöntem dersin kazanımına, konusuna, öğrenci düzeyine ve ilgisine uygun olmayabilir. Değişik durumlarda değişik yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.

2.3.4.2.Yabancı dil öğretim teknikleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek öğretim teknikleri ise şunlardır (MEB-TTKB, 2006, ss.7-13; Demirel, 2007b, ss.45-51):

1.Beyin Fırtınası: Bir soruna yaratıcı çözümler üretmek için öğrencilerin eleştirilmeden hızla fikirlerinin alınması ve bunların kayıt altına alınarak değerlendirilmesi ve bu şekilde öğrencilerin mevcut durumlarının ve bir sonraki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesidir (McCracken ve McCracken 1995, ss.104-106).

2.Gösteri: Sözcük öğretiminde; konuşma, okuma ve yazma becerisini geliştirmede sıklıkla kullanılan bu teknikte yapılacak olan etkinlik öğretmen ya da bir öğrenci tarafından gösterilmektedir (Demirel, 1999, ss.68-69).

3.Soru–Cevap: Öğretmen–öğrenci ve öğrenci–öğrenci etkileşimi şeklinde gerçekleştirilen soru-cevap tekniği, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve konuşma becerilerini geliştirmede kullanılan en etkili tekniklerden biridir (Partin, 2009, ss.181-186).

4.Rol Yapma: Dilbilgisi ve sözcük öğretiminin doğal bir ortamda gerçekleştirilmesini sağlayan bu yöntemde, öğrencilere roller verilerek kendilerini ifade edebilmeleri, dili kullanabilmeleri ve sosyal beceriler edinebilmeleri için fırsatlar sunulmaktadır. (Ladousse, 2004, ss. 6-7).

5.Drama: İletişimsel bir aktivite olarak değerlendirilen drama, öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirme ve hedef dili gerçek durumlarda kullanma olanağı sağlamaktadır. İletişimsel yaklaşım, yabancı dil eğitiminde bireysel katılım gerektiren iletişime yönelik teknikler kullanılmasının etkili sonuçlar doğuracağını savunmaktadır. Aynı amacı güden drama, giriş etkinlikleri (ilk derste birbirini tanımayan öğrencilerin tanışması gibi), doğaçlama, rol oynama, mim, kukla, gramer oyunları, hikâye anlatma ve sahneleme ve gösteri tekniklerini içermektedir (Özdemir ve Güngör, 2007, ss.442-443).

6.Benzetim: Öğrencilerin üç-dört kişilik gruplarda bir olayı ya da problemi gerçekmiş gibi ele alarak bununla ilgili tercih ve değerlendirme yaptıkları ve düşüncelerini belirttikleri bir tekniktir. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu teknikte, sınıf ortamı hedef dilin kullanıldığı toplumsal çevreye dönüştürülmekte, öğrenciye oynayacakları gerçek roller dağıtılmakta, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirilmektedir (Pools-m, 2010, ss.2-4).

7.İkili ve Grup Çalışmaları: İkili ve grup çalışmaları, Johnson, Johnson ve Smith'in (1998), öğrencilerin ortak bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek üzere küçük gruplar halinde (2-4 kişilik) birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek işbirliği içerisinde çalışmaları olarak tanımladıkları işbirlikçi öğrenmenin temel tekniğidir. Öğrencilerin dili öğrenirken daha çok pratik yapmasını, kendini grup içinde daha rahat ifade etmesini ve her öğrencinin kendi yeteneğini kullanmasını sağlamaktadır (Baker ve Westrup, 2003, ss.131-137).

8.Eğitsel Oyunlar: Eğitsel oyunlar, sınıf içi çalışmalara çeşitlilik getirmekte, motivasyonu arttırmakta, dersi eğlenceli kılmakta, çekingen öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine yardımcı olmakta, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmekte ve kimi dil yapılarını, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirip pekiştirmektedir (Dağbaşı, 2007, s.291; Gömleksiz, 2005, s.181). Wright, Betteridge ve Buckby (2006, ss.2-3), dil öğrenmede öğrencileri

çalışmaya teşvik etmesi ve ilgiyi devamlı tutması, öğrencinin yaşayarak öğrenmesini ve öğrenilenlerin doğal bir şekilde tekrarlanmasını sağlaması, her öğrenciye dili kullanma fırsatı tanınması ve dolayısıyla o dilin anlamlı ve yararlı olduğuna dair olumlu bir bakış açısı geliştirmesini oyun tekniğinin kullanılması sebepleri olarak sıralamışlardır.

9.İmgeleme: Bu teknik, bir hedefe yönelik çalışmadan gevşemeye kadar birçok farklı amaç için kullanılabilir. Örneğin öğretmen hafif müzik eşliğinde bir metni okuyabilir ve öğrencilerden gözleri kapalı olarak dinlemelerini ve dilediklerini imgelemelerini isteyebilirler. Diğer bir imgeleme yolu da, öğrencilerin bir hedef seçip onu zihinlerinde imgelemeye çalışmalarıdır (MEB-TTKB, 2006, s.13).

Söz konusu yöntem ve tekniklerin uygun olarak kullanılması, İngilizce dersinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasına bakımından önemli kabul edilebilir.

Ayrıca programda birtakım etkinlikler de tanımlanmıştır (MEB-TTKB, 2006, ss.7-13):

1. Beceri Etkinlikleri: Bu etkinlikler, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını harekete geçirmekte ve el-göz koordinasyonu gibi beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Saat, kukla, fotoğraf çerçevesi, kart, maske, kitap ayracı ve takvim yapmak bu tür etkinliklere örnek olarak verilebilir.

2. Beyin Jimnastiği: Eğitici kinesiyoloji olarak da adlandırılan beyin jimnastiği, sağ ve sol beyin bütünleşmesini daha da kuvvetlendirmenin ve böylece öğrenmeyi iyileştirmenin mükemmel bir yoludur. Beyin jimnastiği her iki elin ters yöndeki dizlere değdirme ya da kolları ve ayakları vücudun önünde çaprazlama gibi fiziksel etkinlikleri içermektedir. Bu tür kısa etkinlikler, tıpkı sınıf öğretiminde, ya dersin başında ya da sonunda bir tempo değişikliğine gerek duyulduğunda enerji vericilerinin kullanılabilmesi gibi, durum kırıcı alıştırmalar olarak da kullanılabilir.

3. İletişimsel Etkinlikler: İletişimsel dil öğretimi, iletişim gerektiren gerçek yaşam durumlarından yararlanmaktadır. Bu etkinlikler için öğretmen, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir durum oluşturmaktadır. Herhangi bir etkinliğin iletişimsel olması için ya bilgi boşluğu ya da fikir

boşluğu olmalıdır. Bilgi boşluğu etkinlikleri, bir öğrencinin, diğer öğrencilerde olmayan bir bilgiye sahip olduğu etkinlikleri içermektedir. Fikir boşluğu etkinlikleri, başkalarının bir konuda ne düşündüğünü ya da ne hissettiğini öğrenmeye çalışmayı kapsamakta ve farklı düşünceler tartışılmaktadır. Problem çözme etkinlikleri de iletişimsel etkinlikleri olarak tanımlanmakta ve sosyalleşme amaçlı konuşmaları içermektedir.

4. Eleştirel Düşünme Etkinlikleri: Bir amaca yönelik düşünme (bir görüşü kanıtlama, bir şeyin ne anlama geldiğini yorumlama, bir problem çözme) olarak tanımlanan eleştirel düşünme, öğrenme ortamında işbirliğini cesaretlendirici ve rekabeti körüklemeyen bir düşünme yöntemidir. Temel eleştirel düşünme becerileri ve etkinlikleri; analiz, yorum, öz düzenleme, sonuç çıkarma, açıklama ve değerlendirmedir.

5. Keşif Etkinlikleri: Amaç, öğrenciye dilbilgisi kuralını doğrudan söylemek yerine onun çıkarım yaparak adım adım keşfetmesini sağlamaktır. Böylece öğrenciler biçim ve anlamı, bağlamdan çıkarabileceklerdir.

6. Görev Temelli Öğrenme Etkinlikleri: Öğrenciler, biçim hakkında endişe duymadan iletişimsel etkinlikler yaparak işe başlamakta, görevi yaptıktan sonra, onu nasıl başardıklarını rapor etmekte ve tartışmaktadırlar. Dilin biçimsel özelliklerine vurgu, ancak en sonda yapılmaktadır.

7. Kısa şiir ve tekerlemeler: Ritmi eğlenceli bir şekilde kullanan kısa şiirlerdir. Dersin durağanlığını giderdiği için öğrenci motivasyonunu artırmakta; tekrar için eğlenceli bir yol oluşturmaktadır.

8. Şarkılar: Çocuklar, şarkıları sevdikleri ve doğal yaşantılarında birçok şarkı öğrendikleri için şarkı dinlerken kendilerini rahat hissetmektedirler. Derse çeşitlilik katan şarkılar, etkinlikleri eğlenceli hâle getirmekte ve öğrencilerin dili istenilen şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Dilin hatırlanabilir olmasına yardım eden ve birçok tekrar içeren şarkılar, her öğretim amacı için dersin her aşamasında kullanılabilir.

Programda, özellikle dilin doğal ortamda öğrenilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.3.4.3.Yabancı dil öğretim stratejileri

Yabancı dil öğretim stratejileri, öğrencilerin dil öğrenim sürecine katkı sağlamakta ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. Chamot ve Kupper (1989, s.13), dil öğrenme stratejilerini öğrencilerin “anlamak, hafızaya almak ve hatırlamak için başvurdukları teknikler” olarak tanımlamıştır. Oxford (1990, s.17) ise, dil öğrenme stratejilerini dolaysız ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayırmıştır:

1. Dolaysız Stratejiler: Öğrenci tarafından kullanılan dolaysız stratejiler öğrenmeye doğrudan katkı sağlamaktadır.

- a. Hafıza Stratejileri: Zihinde bağlantılar oluşturmak, görüntü ve sesleri kullanmak, öğrenilenleri iyi bir şekilde gözden geçirmek ve öğrenmeye fiziksel tepki katmak.
- b. Bilişsel Stratejiler: Uygulama yapmak (Tekrarlamak, formüller kullanmak gibi), mesajı almak ve mesaj göndermek, analiz etmek ve yargılamak, girdi ve çıktılar için yapılar yaratmak (Not almak, özet çıkarmak gibi).
- c. Tamamlayıcı Stratejileri: Mantıklı tahminlerde bulunmak, konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelmek.

2. Dolaylı Stratejiler: Bu gruptaki stratejiler, öğrencinin öğrenme sürecini yönetmesine, duygularını dengelemesine ve başkalarıyla iletişim kurmasına yardımcı olarak öğrenmeye dolaylı katkı sağlamaktadır.

- a. Üstbilişsel stratejiler: Öğrenmeyi merkeze almak, kendi öğrenme sürecini düzenlemek planlamak ve değerlendirmek.
- b. Duygusal Stratejiler: Kaygıyı azaltmak, kendini cesaretlendirmek, yaşanan duygusal değişimleri kontrol altına almak.
- c. Sosyal Stratejiler: Sorular sormak, başkalarıyla işbirliği yapmak ve empati kurmak.

Bu stratejilerin öğrencilerin iletişimsel yeterlik kazanmasına hizmet ettiği söylenebilir.

2.3.5. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme

İngilizce öğretmenlerinin en önemli sorumluluklarından biri de materyal geliştirmektir. Her ne kadar ders kitabı çok önemli bir kaynak olsa da tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil düzeyleri birbirinden farklı olduğu için tek bir kaynakla öğretim yapmak mümkün görülmemektedir.

Özellikle öğrenme ortamı ve koşulları, öğrencinin amaçları ve gereksinimleri gibi değişkenlerden dolayı öğretmenler araç uyarlama yoluna gitmişlerdir. Bu, özellikle ders kitabının kimi etkinliklerinin çıkarılması, bunların yerine yenilerinin oluşturulması ya da başka kaynaklardan alıntılar yapılmasını içeren bir süreçtir (Peçenek, 2005, s.89). Geliştirilen materyal öğrencide merak ve ilgi uyandırmalı, öğrenciye dili kullanması için fırsat vermeli (iletişimsel bir yönü olmalı), farklı öğrenme yöntemlerine ve farklı zekâlara yönelik olmalıdır. Bu amaçla TV, gazete, internet sitesi, dergi, mektup ve radyo konuşmaları, araştırmalar, doğal ve planlı konuşmalar, projeler, tartışmalar ve panellerden yararlanılabilmektedir (Salas, 2004, ss.5-7).

Program, öğretmenlerin öğretim teknolojileri konusunda kendilerini daha fazla geliştirmelerini gerektirmektedir. Programda, özellikle görsel-işitsel araç ve gereçlerin yanında tüm zekâlara yönelik materyallerin kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Programda ders kitabı temel kaynak; öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve CD'ler yardımcı kaynaklar; etkinlik ve görev yaprağı, bilgi yaprağı, slayt, poster, pano, harita, broşür, slayt, film, oyun, bulmaca, resim, fotoğraf, kukla, gerçek obje, OHP, bilgisayar ve DVD gibi kaynaklar da ek kaynaklar olarak belirlenmiştir (MEB-TTKB, 2006, ss.27-28). Bunların dışında yabancı dil öğretiminde beden dilinin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Yabancı dil öğretirken, beden dilinin etkili kullanımı öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşılabilirliğini yükseltmede önemli rol oynamaktadır (Hergüner, 2007, s. 475).

Öğretmenlerin araç-gereç kullanma nedenleri öğrencilerden yüksek derecede başarı elde etmek isteme, onlara daha fazla bilgi ve beceri kazandırma, derslerin verimini artırma, öğrenme-öğretme sürecine çeşitlilik ve renklilik katma, gerçek hayatı derslere yansıtma, öğrencilerin yaparak ve

yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlama, motivasyon ve dikkati artırma ve kalıcı öğrenmeyi sağlama olarak sayılabilir (Kazu ve Yeşilyurt, 2008, s.186)

Yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın başında ilgili yabancı dilin kültürünü, dünyasını yansıtan özgün materyallerin dil öğretiminde yeterince yer almaması; dolayısıyla gerçek iletişim ortamlarında pek kullanım bulamayacak olan yapay bir dille dil öğretmeye çalışma yanlışlığı gelmektedir. Ders kitabı, yabancı dil eğitiminde en önemli birincil materyaldir. Hedef dilin gerçek dünyasını yansıtan özgün resimler ve metinler ile donatılmayan ders kitapları, dil öğretimindeki başarısızlığın diğer önemli nedenidir. Bundan dolayı, ders kitapları hazırlanırken dil öğretimiyle hedef kültür aktarımının birlikte olması kuramda olduğu kadar uygulamada da yerini almalıdır (Yılmaz, 2007, ss.842-844).

2.3.6. Ölçme ve değerlendirme

Eğitim dünyasında test, yazılı ve sözlü gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreç değerlendirmenin esas alındığı ve buna uygun değerlendirme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

Öğrenciler görüşme, gözlem, anekdot kayıtları, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri (rubric), öz değerlendirme, akran değerlendirme, çalışma dosyası, portfolyo, performans değerlendirme ve projeler gibi araçlarla çok yönlü bir şekilde değerlendirilmektedir. Hem öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine programda yer verilmektedir. Farklı değerlendirme araç ve yöntemleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirilebilmesine de olanak sağlamaktadır (MEB-TTKB, 2006, ss.26-27).

Süreç değerlendirmede kullanılabilecek en önemli materyallerden olan ürün dosyası, öğrencilerin bir öğretim sürecinde yer alan sınıf içi etkinliklerini ve sınıf dışında doğal olan-olmayan ortamda toplanan çalışmalarını içermektedir. Amaç öğrencinin yabancı dil gelişimlerini izleyebilmek, dilsel gelişimine olanak vermek, öz değerlendirme yapabilmesine olanak vermek, öz disiplin ve sorumluluk bilinci kazanmasını sağlamak, bir sonraki öğretim

sürecine var olan dil edinciyle ilgili bilgi vermektir (Akman Yeşilel ve Kızıltan, 2007, s. 57). Akman Yeşilel ve Kızıltan, geleneksel değerlendirme ortalama başarı puanları ile çoklu zekâ temelli ürün dosyası ortalama başarı puanlarını istatistikî olarak karşılaştırmış ve çoklu zekâ lehine bir sonuç elde etmiştir. Dolayısıyla ürün değerlendirme dosyalarının dil öğretimindeki öneminin yadsınamaz olduğunu bu çalışmada kanıtlamıştır.

Son zamanlarda dil öğretiminin değerlendirilmesinde norma dayalı bir değerlendirme yapan testlerin kullanımından dilin fonksiyonel ve iletişimsel özelliklerini ölçen kritere dayalı değerlendirme yapan testlere geçiş olmuştur (Cumming, 2009, s.90).

Bu bilgiler ışığında, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin çeşitlendirilmesinin ve öğrencileri değerlendirmenin uzun zamana yayılarak daha etkili bir değerlendirme yapılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.4. Programın Getirdiği Yenilikler

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı, öğretmenlerin çok da aşına olmadıkları birtakım yeni kavramları da beraberinde getirmiştir. Bu bölümde, bu konularla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı

İlköğretim İngilizce programlarının dayandığı bilgi ve öğrenme kuramının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olduğu görülmektedir (Selçuk, 2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylerin kendi deneyimleri ve düşünmeleri sonucunda kendi bilgilerini oluşturmaları, yapılandırmaları, yorumlamaları ve geliştirmeleri anlayışına dayanmakta; bireylerin yeni bilgileri var olan bilgileriyle bütünleştirmeleri sürecini içermektedir. Bu kapsamda bireylerin kazandıkları bilgiler, sonraki bilgiler için zemin oluşturmakta; öğrenilecek bilgiler önceden edinilmiş bilgilerin üzerine inşa edilmektedir.

Yapılandırmacı anlayış ile birlikte öğrenme ortamlarının merkezi, öğretmenlerden öğrencilere geçmiştir. Bu yaklaşımla öğrenciler, sunulan bilgileri hemen kabul etmeyen, ezberlemeyen, araştıran, sorgulayan, yorumlayan, eleştirel

düşünebilen ve eski bilgilerini de kullanarak çözümler üreten bireyler durumuna gelmektedirler (Titiz, 2005, s.57). Yapılandırmacılığın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme etkinlikleri sırasında daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir (Yaşar, 1998, s.70).

Çizelge 4, geleneksel sınıf ortamıyla yapılandırmacı sınıf ortamı arasındaki farklılıkları özetlemektedir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 17):

Çizelge 4. Geleneksel Sınıf Ortamıyla Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Arasındaki Farklılıklar

<i>Geleneksel Sınıflar</i>	<i>Yapılandırmacı Sınıflar</i>
Eğitim programı, tümevarım ilkesine ve temel becerilere dayanmaktadır.	Eğitim programı, tümdengelim ilkesine ve temel kavramlara dayanmaktadır.
Önceden belirlenen sabit bir programa vardır.	Öğrenci sorunlarına göre program oluşturulur.
Öğrenciler, öğretmen tarafından bilginin aktarıldığı boş bir tahta olarak görülmektedirler.	Öğrenciler, dünya ile ilgili teoriler ortaya koyan düşünürler olarak görülmektedir.
Öğretmenler, bilgiyi aktaran konumundadırlar.	Öğretmenler, öğrenme ortamını öğrenciye göre ayarlayan interaktif bir role sahiptirler.
Öğretmenler, öğrenilenlerin geçerliğini onaylamak için doğru yanıtları araştırmaktadır.	Öğretmenler bir sonraki derste öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini temele alırlar.
Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimden ayrı olarak gerçekleştirilmekte ve ölçme aracı olarak genellikle test kullanılmaktadır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretimden ayrı olarak gerçekleştirilemez ve gözlem ve portfolyo gibi ölçme araçlarının kullanıldığı süreç değerlendirme söz konusudur.
Öğrencilerin bireysel çalışmaları esastır.	Öğrencilerin grupla çalışmaları esastır.

Çizelge 4'ten hareketle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bireylere bilgiyi ezberlemek yerine bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve onu nasıl yapılındıracaklarını göstermeyi hedefleyen, bireylerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasına yardımcı olan, etkileşime önem veren, yeni öğrenme anlayışlarını bünyesinde toplayan öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bazı temel öğeleri bünyesinde bulundurmaktadır (Zoharik, 1995):

- *Eski bilgilerin harekete geçirilmesi:* Bireylerin sahip oldukları bilgiler soru sorma, beyin fırtınası v.b etkinliklerle ortaya çıkarılmaktadır.
- *Yeni bilgilerin kazanılması:* Bireylerin “bütünü”, “bütünün ilgili kısımlarını” ve “bu kısımlar ile bütün arasındaki ilişkileri” açıkça görmeleri sağlanmaktadır.
- *Bilgilerin anlaşılması:* Kazanılan yeni bilgiler, eski bilgiler ile karşılaştırılarak, özümseme ve düzenleme yoluyla denge sağlanmaktadır.
- *Bilgilerin uygulanması:* Bireylerin edindikleri bilgileri uygulamaya koymaları için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlanmaktadır.
- *Bilgilerin farkında olunması:* Bu kapsamda örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazma gibi etkinlikler yoluyla bireyler edindikleri bilgileri gözden geçirmektedirler.

Reinfried (2000), yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılığın ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- *Eylem odaklılık:* İkili ve grup çalışmalarını içeren iş birliğine dayalı öğrenme, sınıf içi yaratıcı öğretim etkinlikleri, proje tabanlı öğrenme ve öğreterek öğrenme,
- *Öğrenci merkezlilik:* Öğrencinin kendi öğrenme stilinde ilerlemesini sağlayan bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğrenen özerkliği,
- *Sürece yönelik farkındalık:* Öğrenme bilinci (izlediği öğrenme yöntem ve tekniğini neden seçtiğini bilmesi), dil bilinci ve kültürlerarası bilinç geliştirme,
- *Bütünsel dil yaklaşımı:* İçerik odaklı öğrenme, dil öğrenme ortamlarının gerçek ve karmaşık olması.

Can (2004), yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretimine yaptığı katkıları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Yapılandırmacılığın bir özelliği olan süreç odaklı dil öğrenimi, öğrencilerin bağlamlar içinde bilgilerini verimli bir şekilde kaynaklar arasından keşfederek oluşturdukları etkileşimsel ve etkin bir süreç olarak görülmektedir.
- Yabancı dilin kültürüyle olan fiziksel uzaklıklar; televizyon, CD ve internet gibi teknoloji yardımıyla yakınlaştırılabilir.
- Yapılacak süreç değerlendirmede öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını, ödevlerini ve ürettiklerinin kaydını; sınıflarında yaptıkları etkinlikleri, kullandıkları araç-gereçleri, ders planlarını, süreçle ilgili düşündüklerini not etmeli ve gözden geçirmelidirler.
- Öğrenciye kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması için ders dışında arkadaşlarıyla birlikte etkinlikler düzenleme, birlikte çalışma ve sonuçlarını ders içinde paylaşma fırsatı verilmelidir.
- Öğrencilere verilen bir sorunu çözmek için çalışmak istedikleri bilgi kaynaklarını, kişileri, araç-gereçleri planlama ve seçme zamanı tanınmalıdır.
- Dil görevlerin yerine getirilmesi için bilişsel, dilsel, etkileşimsel, üstdilsel, fiziksel ve etkin katılım şarttır. Öğrencilerin yapılardan çok anlam ve anlam verme üzerinde yoğunlaşmaları gerekmektedir.
- Öğrencilerin yabancı dili gerçek durumlarda gerçek amaçlar için kullanmaları sağlanmalıdır.
- Yabancı dilin söylemsel özelliklerini öğrenmek için öğrenciler, dilin çok çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığını filmler ve çeşitli programlar aracılığıyla izleyebilirler ve ya dinleyebilirler.
- Dilbilgisi kurallarının öğretimi dinleme, okuma, şarkı söyleme, farkına varma, sunuş, gerçek araç-gereç kullanımı, drama ve oyuncak kullanımı gibi diğer etkinlikler içinde yapılmalıdır.
- Masallar, hikâyeler ve çeşitli anlatımlar yoluyla yabancı dil öğretmek yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde desteklenen etkinliklerdir.
- Yapılacak süreç değerlendirme, yeni öğrenmeler için bir fırsat olarak görülmeli, değerlendirme için öncelikle öğrenme süreci içindeki etkinliklere katılım ve yapılacak görevlerin sonuçlandırılması gibi ilkeler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın, geleneksel öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak birçok öğrenci merkezli yeni uygulamayı beraberinde getirdiği söylenebilir.

2.4.2. Çoklu zekâ kuramı

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında, öğrencilerin bireysel farklılıklarından yola çıkarak İngilizce öğretiminde planlamadan değerlendirmeye kadar çoklu zekâ kuramından yararlanılmıştır.

Howard Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan çoklu zekâ kuramında, daha önceden düşünüldüğü gibi zekânın tek bir boyutu olmadığı; sekiz farklı zekâ türünün bulunduğu ve bireylerin içinde bulundukları biyolojik ve çevresel etkenlere bağlı olarak bu sekiz zekâ alanının geliştirilebileceği ileri sürülmektedir (Armstrong, 2000, s.1-2).

Filiz (2003), çoklu zekâ kuramının ilkelerini aşağıdaki gibi listelemiştir:

- İnsanlar çok farklı zekâ türlerine sahiptir ve her insan aktif olarak kullandığı zekâları ile özel bir karışıma sahiptir.
- Bütün zekâlar dinamiktir ve her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- İnsandaki zekâlar tanımlanabilir ve geliştirilebilir ve her insan, kendi zekâsını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
- Her bir zekâ hafıza, dikkat, algı ve problem çözme açısından farklı bir sisteme sahiptir. Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- Kişisel altyapı, kültür, kalıtım ve inançlar zekâların gelişimini etkiler.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekâlar da olabilir.
- Zekânın gelişimi gerek bireysel gerekse bireyler arasında çok çeşitlilik gösterir.

Çoklu zekâ kuramının uygulanma alanlarından birisi de yabancı dil öğretimidir. Soyut bir alan olan dil öğretiminde, kullanılan materyal ve

etkinliklerin önemi yadsınamaz. Yabancı dil öğretimini sadece dilsel zekâyâ sahip olan öğrencilerle kısıtlamak ve sadece dilsel materyal ve etkinlikler hazırlamak, geleneksel zekâ anlayışına karşı daha hümanist ve eğitsel bir yaklaşımı savunan çoklu zekâ kuramının uygulamasında başarısızlığa neden olacaktır (Şad, 2008, s.171).

Gerçek hayatta yaşanan iletişim deneyimlerini sınıf ortamına taşımak, yani iletişimsel dil öğretim yöntemini kullanmak aslında çoklu zekâ kuramını hayata geçirmek demektir. Çünkü gerçek hayat müzik, doğa, sosyal iletişim, içsel iletişim, hareketlilik ve görselliğin birçok örneğini içermektedir. Öğrencinin derse aktif katılımı için mutlaka kendisine uygun bazı etkinlikler ve materyaller hazırlanmalıdır. Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin dinleyici konumundan kurtararak yabancı dili kullanan ve etkileşimli bir ortamda kendini ifade etmeye çalışan bireyler haline getirmeye yardımcı olmayı hedeflemektedir (Şen, 2006).

Çoklu zekâ kuramına göz önünde bulundurarak öğretim yapan bir öğretmen şu özellikleri göstermelidir (Gözütok, 2007, ss.96-98):

1. Derste, öğrencilere öğrenmenin sekiz yolunu da kullanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemek ve ev ödevleri planlamak,
2. Geleneksel testler yerine, öğrencilere ne öğrendiklerini göstermeleri için sahip oldukları farklı zekâları kullanabilecekleri olanaklar sağlamak,
3. Velileri öğrenme yolları hakkında bilgilendirmek, çocuklarının hangi zekâyı daha iyi kullandıklarını açıklamak ve diğer zekâlarının nasıl geliştirilebileceği üzerinde işbirliği yapmak,
4. Tutulan öğrenci dosyaları, çalışma örnekleri ve günlüklerle ne kadar öğrendiklerine dair öğrencilere yol göstermek,
5. Öğrencilerin çeşitli etkinliklerini gözlemleyerek, her öğrencinin nasıl daha iyi öğrendiğine yönelik gözlemleri kaydetmek ve bir biyografi oluşturmak,
6. Öğrencilerin farklı zekâlarını kullanabilmeleri için her gün şans tanımak,
7. Anlamanın sekiz yolunun her birine başvurulabilmesi için öğrenme merkezleri oluşturmak,
8. Öğrencileri gözlemlemek, ne öğrendiklerinin günlük ya da haftalık anekdotunu tutmak,
9. Öğrendiklerinin nasıl ölçülebileceğine dair öğrencilerin görüşlerini almak,

10. Ünite bitiminde, öğrencilere ne öğrendiklerini gerçekten anladıklarını gösteren projeler, sergiler ve temsiller yaptırmak,
11. Bütün zekâ türlerine eşit derecede önem vermek,
12. Farklı zekâ alanlarını kullanarak konuları öğretmek ve farklı zekâ örüntülerine uygun öğretim strateji ve stillerini kullanmaktır.

Bazı uzmanlara göre, çoklu zekâ kuramının 7-11 yaş arasında daha rahat kullanılabileceği ve öğrenciler için de yararlı olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu kurama dayalı etkinliklere oldukça çok yer verilmelidir (Çakır, 2006).

Açıklamalar ışığında, programı gerçekleştirirken ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin farklı zekâ türlerini dikkate alarak derslerini planlamaları, yürütmeleri ve değerlendirmeleri gerektiği söylenebilir.

2.4.3. Beyin temelli öğrenme

Son yıllarda üzerinde çokça durulan ve tartışılan beyin temelli öğrenme kuramının ilköğretim İngilizce programını da etkilediği görülmektedir.

İnsan beyninin işlev ve yapısına dayanan, nörobilim, nörodilbilim ve bilişsel psikoloji ile bağlantı kuran bir öğrenme yaklaşımı olan beyin temelli öğrenmede, öğrenciler tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenmekte ve kendi bilgilerini yapılandırmaktadır. Yapılandırmacılıkta olduğu gibi öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri, karar verme sürecine dâhil edilmeleri, eski-yeni bilgi transferi ve öğretmenin rehber rolü üstlenmesi esastır. Çoklu zekâ kuramındaki gibi bu yaklaşımında da her beynin tek olduğu ilkesine dayanarak işitsel, görsel, devinişsel, duygusal olmak üzere çoklu öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir (Demirel, 2007a, ss.241-242).

Yabancı dil öğretimi beynin her iki küresinde, yani beynin bütününde yoğunlaşmalıdır. Çünkü beyin, merkezi sinirsel aktiviteleri beynin farklı öğrenme bölgelerine iletmektedir. Örneğin, yabancı dilde ses bilgisini sözcüklerin anlamlarından ve anlamlı kullanımlarından ayrı olarak öğretmek, ikisi arasında paralellik kurarak öğretmekten çok daha etkisiz olacaktır (Yılmaz, 2006, ss.10-14).

Bu kuramının öğretim ilkeleri şöyledir (Caine ve Caine, 2002):

- *Beyin bir paralel işlemcidir.* İnsan beyinde düşünce, duygu ve imgeleme gibi farklı işlevler, aynı zamanda işleme sokulmaktadır.
- *Öğrenme fizyolojik bir olaydır.* Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dâhilindedir.
- *Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır.* Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beyin yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir.
- *Anlam yükleme, örüntüleme yoluyla olur.* Örüntüleme, bilginin anlamlı organizasyonu ve sınırlandırılmasına işaret etmektedir.
- *Duygular, örüntülemede önemli bir yer tutar.* Bireyin öğrenmesi duygulardan etkilendiği için öğrencilerin duygu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etmen olduğu bilinci ile hareket etmelidir.
- *Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar.* Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.
- *Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir.* İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen çok hassas sinyaller de uyarıcı olarak beyne ulaşır. Etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
- *Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur.* Etkili öğrenme ortamındaki bilinçli ya da bilinçsiz fark edilen tüm uyarıcılar, öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.
- *İki tip hafıza vardır.* İnsanlarda doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Basit konuları hatırlamak için tekrarlamaya gerek yokken birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezbere ihtiyaç vardır.
- *Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir.* Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim, deneysel yöntemlerdir. Öğretim demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir.

- *Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir.* Etkili öğretim, öğrencinin zekâ düzeyini belli bir oranda zorlayan fakat tehditten uzak bir ortamda gerçekleşen öğretimdir.
- *Hiçbir beyin diğerine benzemez:* Her bireyin öğrenme, anlama ve algılama kapasitesi, biçimi ve sürecin farklı olduğunda öğretim, bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Bu ilkeler ışığında, dil öğretiminde “suggestopedia” yaklaşımında da sıklıkla kullanılan öğrenciye renkli bir öğrenme ortamını hazırlamanın önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencinin ders esnasında ve ders dışında farkında olmadan öğrenmesini sağlamak için sınıf ortamı posterler, eğitici materyaller ve resimli ya da sözlü bilgilerle donatılmalıdır. Öğrenme, gerçek problemler üzerine inşa edilmeli, okul dışında da öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebileceği fırsatlar sunulmalıdır (MEB-TTKB, 2006, s.19).

Beyin temelli öğrenmeye göre öğretmenden yapılması beklenen birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar (Yapıcı, 2008):

- Öğrencinin ilgisini çekmek için, derste sınıfta sabit durmamalı, sürekli ve düzenli bir hareketlilik içinde olmalıdır.
- Ders içeriğini öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özelliklerini dikkate alarak mümkün olduğunca çok araç-gereçle yapmalıdır.
- Farklı soru teknikleri kullanılmalıdır.
- Dersin içeriğine uygun fıkraları, güncel olayları ve anekdotları gerektiği yerlerde kullanılmalıdır.
- Ödevlerini verirken, ödev konularını bir yerlerden kopyalanmaya müsait olmayan konulardan seçerek, dersin ilgi çekiciliğini artırmalıdır.
- Dersini diğer derslerle ilişkilendirerek öğrenmede kalıcılığı artırmalıdır.
- Dersini işlerken, zaman zaman sözsüz müzikleri fon olarak kullanılmalıdır.
- Dersini işlerken ara sıra öğrencileri ile birlikte basit bazı beden egzersizleri, nefes alma egzersizleri yapmalıdır.
- Öğrencilerini koşulsuz sevdiğini, sözle veya davranışla belli etmelidir.

- Öğrenilenleri belleğe yerleştirmek tekrar ile mümkün olduğundan monotonluğu önlemek için her seferinde tekrarları farklı yapılmalıdır.

Beyin temelli öğrenmenin öngördüğü davranışları öğretmenlerin gerçekleştirmesi, programın başarıyla uygulanması açısından oldukça gereklidir.

2.4.4. Nöro Linguistik Programlama (NLP)

Sinirsel Dil Programlaması sözcüklerinin kısaltılması olarak kullanılan NLP, iş dünyası, spor ve danışmanlık gibi çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da son yıllarda çok sık kullanılan bir kavramdır.

Nöro Linguistik Programlama (NLP), üzerinde düşünülmeden, otomatik olarak gerçekleştirilen algılama, düşünme ve davranış süreçlerini, bilinçli hale getirme ve geliştirmede etkin olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin temel amaçlarından biri, tam öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve yeni bilginin daha önce var olan bilgiler ile etkileşimini anlamaktır. “Neuro” ile insanların görme, işitme, hissetme, koklama ve tatma duyuları ve bu duyuların yönetildiği beyin ve sinir sistemi vurgulanmakta; “Linguistic” ile yaşam deneyimlerinin dil vasıtası ile kodlanması, dilin deneyim edinme ve değişim süreçlerindeki etkisi vurgulanmaktadır. “Programming” ile ise arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirmek üzere, duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde, bilinçli veya bilinçdışı akıl yardımıyla yapılan yeniden düzenleme biçimi vurgulanmaktadır (NLP Academy Turkey, 2005).

Watson (2004, s.5), NLP’ nin ilkelerini:

1. Her durumda elde edilmek istenen sonucu açıkça belirlemek ve bunun için ne istenmediğine değil ne istendiğine odaklanmak,
2. Hedefe yaklaşıp yaklaşmadığını anlamak için kendi ve başkalarına karşı yeterli duyuşal farkındalığa sahip olmak,
3. Hedefe ulaşmaya kadar davranışları gerekli durumlarda değiştirebilmek için yeterli esneklik göstermek,
4. Eyleme geçmek olarak sıralamıştır.

Genel olarak kabul edilen NLP varsayımları ise aşağıda listelenmiştir (Demir ve Bingöl, 2007, s.225):

- Her insanın dünyayı algılama biçimi farklı olduğu için iletişimde buna saygı gösterilmesi gerekmektedir.
- İletişimde önemli olan alınan tepkidir ve iletişimin niteliği, karşı tarafın anladığı ölçüdedir.
- Zihin ve beden birbirini etkilemekte ve bir “sistem” oluşturmaktadır. Dolayısıyla birinde meydana gelen bir değişiklik doğrudan diğerini etkilemektedir.
- Her davranışın altında, bireyi o davranışı yapmaya iten olumlu bir niyet bulunmaktadır.
- Kişiler, başarı için bütün kaynaklara sahiptir veya onları yaratabilir.
- Eğer bir işi başarmak için bir yol denendiğinde sonuç alınamıyorsa, başka bir yol denenmelidir.
- Başarısızlık yoktur, sadece geribildirim vardır. Her deneyim, bir öğrenme olarak görülmelidir.
- Eğer bir kişi bir işi yapabiliyorsa, başka birisi de onu yapmayı öğrenebilir.

Yabancı dil öğretiminde de, bu ilke ve varsayımların dikkate alınması için öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dili öğrenecek olan birey, öncelikle nasıl bir öğrenci olduğunu keşfetmelidir. NLP’de görme duyusunu ağırlıklı kullananlara görsel; işitme duyusunu ağırlıklı kullananlara işitsel ve dokunma duygusunu ağırlıklı kullananlara da kinestetik öğrenenler denilebilir. Kişi hangi gruba ait olduğunu bilirse yani nasıl öğrendiğinin farkındaysa öğrenme sürecine daha özgüvenli ve motive olmuş bir şekilde başlayacaktır (İnce, 2008, s.149).

Yabancı dil eğitiminde kullanılan NLP teknikleri şunlardır (İnce, 2007, ss.516-517):

1. Modelleme: Başkalarının başarılarını nasıl elde ettiğini öğrenerek onları taklit etmeyi öngörür. Yabancı dil öğreniminde dili öğrenecekleri kişi, modelleme için örnek teşkil etmektedir. Yapılması gereken, bu kişinin o dili öğrenmek için hangi hareket noktasından çıktığını keşfetmek, bunun için

motivasyonunu öğrenmek, amacı için neler yaptığını bilmek, hedefine ulaştığını hangi kriterlere göre belirlediğini tespit etmektir.

2. Hedef Belirlemek: Yabancı dil öğreniminde öğrenilmesi gereken aşamalar ve düzeyler programla önceden belirlenmiştir.
3. Hayal kurarak geleceğe gönderme yapmak: Yabancı dil öğretiminde gelecekte olması istenilen duruma sahipmiş gibi görünmek, o dilin zaten çok iyi konuşulduğunun görüntüsünü yaratmak olabilir. Bu görüntüde kimlerle o dilde sohbet edildiği, neler söylendiği resmedilir ve bunlar yapılırken kişinin kendini nasıl mutlu hissettiği duyumsanır.
4. Çapalama Yöntemi: Motivasyon bozukluğuna uğrayan kişilerin rahatlamak ve tekrar motive olmak amacıyla daha önceden elde edilen başarıların hatırlanarak o ana dönülmesi tekniğidir.
5. Yeniden Çerçeveleme: Yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu söyleyenlere karşı olumsuz tutum geliştirmemektir.
6. Swish Tekniği: İstenilen bir durumu yaratmak için kullanılan bu teknikte, rahat bir pozisyonda gözler kapalı olarak mevcut durum göz önüne getirilir. Sonra bu durum küçültülürken, arzulanan durum büyüterek merkeze geçer ve bu şekilde hedefe odaklanılır.

Thornbury'e (2001, s.394) göre NLP, yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini, sınıf içi iletişimin artmasını, öğrenci motivasyonunun ve dil performansının yükselmesini, öğrencinin özsaygısının gelişmesini ve kişisel gelişimlerini desteklemesi ve hayata bakış açılarının farklılaşmasını sağlamaktadır.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında, NLP'nin beyin temelli öğrenmenin özelliklerini taşıdığı, bireylerin duygularına değer verdiği, öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil ettiği ve böylece yüksek düzeyde güdülenme sağladığı, öğrencinin yaratıcılığını artırdığı ve öğrencinin hem kendini hem de çevresindeki insanların iç dünyasını fark etmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir (MEB-TTKB, 2006, ss.19-20).

Programda belirtilen bu ilkeler göz önünde bulundurularak öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

2.4.5. Avrupa Dil Pasaportu (ELP)

Küreselleşme sürecinde, ülkeler arasında bilgi akışının hızlanması ve pek çok gelişim ve deneyimin paylaşılması sonucunda birden çok dil bilmek gerekli hale gelmiştir.

Yabancı dil öğrenme isteğinin temelinde beş ayrı neden bulunduğunu düşünülmektedir. Bunlar (Adem, 1983, 27):

1. Genel kültürün genişletilmesi amacıyla kaynaklanan güçlü bir ilgi.
2. Yabancı dili bir araç olarak kullanmaya yönelik işlevsel bir amaç.
3. Yabancı dilin anadil olarak kullanıldığı toplumlarla bütünleşme.
4. Ana dille yabancı dilin eşit ölçüde kullanıldığı bir topluma katılma düşüncesi.
5. Anadilin yalnızca yöresel ya da toplumsal bir türüne sahip olup da ölçü dilini öğrenememiş olanların saygınlık değeri taşıyan ve bir bakıma yabancı dil durumunda sayılabilecek bu türü edinmek için duydukları gereksinme.

İngilizcenin bugün uluslararası düzeyde en fazla tercih edilen dil konumunda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar İngilizcenin 50'den fazla ülkenin resmi dili olduğu; uluslararası organizasyonların yaklaşık %85'inin İngilizceyi resmi dil olarak kullandığı; Belçika ve Lüksemburg hariç bütün AB ülkelerinde İngilizcenin, ilköğretimde öğretilen en yaygın dil olduğu vurgulanmaktadır (Alptekin, 2005; Tok ve Arıbaş, 2008, ss.210-211).

Özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da siyasî, sosyal ve ekonomik gelişmelerin olumlu yönde olması, dil öğrenimine önemli katkılar sağlamış; AB içinde sınırların kaldırılması, hareket serbestliği sağlanması, birden fazla dilin öğrenilmesine zemin hazırlamış ve böylece Avrupa dil politikası oluşmuştur (Yüce, 2005). 1976 yılında, "Avrupa Konseyi ve Eğitim Bakanlıkları Önergesi" ile öğrencilere Avrupa Topluluğu'nun diğer üyelerine ait en az bir dili öğrenme fırsatı yaratmak amaçlanmıştır. 1995'te, Avrupa Komisyonu Beyaz Kitabı'nda yer alan eğitime ve yetiştirmeye ilişkin amaçlar şu şekilde belirlenmiştir (Tok ve Arıbaş, 2008, ss.210-211):

- Gençlerin topluluğa ait en az iki yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması,
- Yeni dil öğretme yöntemlerinin kullanımının desteklenmesi,
- Avrupa yabancı dillerinin, günlük hayatta kullanımının her öğretim kademesinde yaygınlaştırılması,
- Topluluk dil ve kültür bilincinin erken yaşta oluşturulması.

Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi, yabancı dil bilmenin önemini vurgulayarak 2001 yılını, "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Yabancı dil yeterliği, bir zorunluluk haline geldiğinden özellikle eğitim sistemlerinde, çocukların dil yeterliği kazanmalarını sağlayan unsurların gözlenmesi ve incelenmesine çok önem verilmiştir (Eurydice, 2001). "Avrupa Diller Yılı"nı kutlama etkinlikleri nedeniyle, Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Eğitim Bakanları Daimi Konferansı'nda imzalanan sonuç bildirgesiyle, Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır. Bu bağlamda, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel, 2005).

AB'ye geçiş sürecinde, yabancı dil öğretiminde Avrupa Konseyi dil politikasından Türkiye de etkilenmiş; konu ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. MEB TTKB tarafından, 2001 yılında "Avrupa Dil Portfolyosu Çalışma Grubu" oluşturulmuştur. Çalışmalar neticesinde geliştirilen 15-18 ve 10-14 yaş grubunu hedef alan portfolyo modelleri, Avrupa Konseyi dil öğrenme standartlarına uygun bulunarak Avrupa çapında akredite edilmiştir (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2009).

Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyi'nin "Avrupa Ortak Dil Yeterlikleri Çerçevesi"nin bir parçası olarak, hayat boyu öğrenmeyi anlamlı kılacak şekilde öğrencilerin dil gelişimlerini kendilerinin değerlendirebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Portfolyolar, öğrencilerin okulda ve okul dışındaki dil öğrenimlerini ve kültürel tecrübelerini kaydedebilecekleri bir doküman seti olarak düzenlenmiştir. Pedagojik fonksiyonları da olan portfolyolar dil pasaportu, biyografisi ve dosyası olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır

(MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2009). Dil pasaportu kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerini gösteren, düzenli olarak güncelleştirilen bir belgedir. Bu belge ile Avrupa vatandaşları, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağına kavuşmaktadır (Tok ve Arıbaş, 2008, ss.210-211; Yüce, 2005). Dil biyografisi (dil öğrenim geçmişi), öğrencinin bildiği dilleri nerede ve nasıl öğrendiğini gösteren ayrıntılı bir belgedir. Bunun sayesinde, öğrenciler öğrenme konusunda kendi ihtiyaçlarını ve amaçlarını değerlendirebilecek ve her bir dildeki mevcut düzeylerini gözden geçirebileceklerdir. Dosyada, öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki başarı durumlarını belgeleyen ve kişisel çalışmalarına ilişkin örnekler, diplomalar ve sertifikalar yer almaktadır (Tan, 2007, s.759; Güler, 2005, s.95).

MEB ilköğretim İngilizce programında, ilköğretim çağındaki öğrenciler için portfolyoların dil dosyası kısmının işe koşulacağı; pasaport ve biyografi bölümlerinin sonraki kademelerde ele alınacağı belirtilmektedir (MEB-TTKB, 2006, ss.24-25).

Avrupa Dil Pasaportu uygulamasının yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar; öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme ve kültürlerarası deneyim olmuştur (Little, 1999). Bunların yanı sıra dilbilgisi kurallarını öğretmek yerine, dil becerilerini öğretmek daha çok önem kazanmıştır. Öğrenci başarısını ölçerken, dilbilgisi testleri yerine dört temel dil becerilerini ölçen testlere yer verilmiş; öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmesi sağlanmıştır (Demirel, 2005). Tan (2007, s.761), her öğrencinin bir portfolyoya sahip olması, portfolyoların her aşamada uygulanabilmesi için ortak zümre kararı alınması ve derslerin ve sınavların portfolyo merkezli yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Özellikle Avrupa Dil Pasaportunun ortaya çıkmasıyla birlikte uluslararası platformda dil öğreniminin farklı bir boyut kazandığı ve bu durumun Türkiye'deki eğitim uygulamalarını doğrudan etkilediği söylenebilir.

2.4.6. Öğrenci merkezlilik ve öğrenmede bireysel farklılıklar

Çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayı ve dolayısıyla öğrenci merkezli bir eğitimi öngörmektedir. Öğrenciyi merkeze alan bu değişim de öğrenen özerkliği kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Özerk öğrenmenin sağladığı doyum içsel güdülenme sürecini güçlendirmekte; bu da dil öğrenmeyi zorunluluktan çıkararak, zevk haline dönüştürmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim uygulamalarını öğrencilerin güdü düzeylerini olumlu etkileyebilecek biçimde tasarlaması, öğrencilere sınıf içinde hedef ve gereksinimleri belirleme konusunda rehberlik yapması, programa bağlı ders yürütmek gerekse de konu, içerik ve değerlendirme ölçütlerini belirleme gibi seçenekler sunması oldukça önemlidir (Bayat, 2007, s.203).

Tudor'a (1993, ss.23-24) göre, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin geleneksel öğretmen merkezli sürece göre daha verimli ve etkin olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, aynı zamanda öğrenciler tarafından kararlaştırıldığı için öğrenci motivasyonunu ve katılımını arttıran pek çok çeşitli sınıf etkinliklerinin oluşturulmasını sağlamıştır.

Son yıllarda dil sınıfları, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için her fırsatta destek gördüğü dil sınıflarına dönüşmüştür. Ancak Türkiye'deki dil eğitiminde çoğunlukla klasik dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı düşünülürse, öğrenciyi merkeze alan "öğrenen özerkliği" kavramının gelişmesi için pek de uygun ortamın yaratılmadığı; okulların büyük bir kısmında, öğretmenlerin karar mekanizmasında baskın olduğu; bireysel öğrenmenin ve yaratıcılığın desteklenmediği görülmektedir (Balçıkanlı, 2007, s.163).

Oktar Ergür (2010, s.138), Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında öğrenen özerkliğini geliştirmek için:

- Öğretmen eğitimi programlarında özerklik öğretimi başlıklı bir ders konulmasını ve öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olarak mezun olmasını.

- Hizmet içi eğitim yoluyla hâlihazırdaki öğretmenlerin öğrenen özerkliğini konusunda farkındalıklarının arttırılması ve öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulacak etkinlikler konusunda bilgilendirilmelerini,
- Öğretmelerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin daha çok sorumluluk üstlenebileceği sınıf etkinliklerine yer vermelerini, sınıf dışı ödev ve projelerle özerkliğin gelişimini desteklemelerini,
- Öğretme süreci ile ilgili kararlarda öğrencilerden görüş almalarını,
- Yabancı dil öğretim programlarında dil öğrenme stratejilerine yer verilmesini,
- Ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmen, akran grubu ve öğrencinin kendisini değerlendirebileceği çoklu değerlendirme yaklaşımının benimsenmesini,
- Öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesinin daha çok işe koşulması ve böylece öğrencilerde pratik bilgi ve düşünme süreçlerinin geliştirilmesini önermektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezliliğin ön plana çıkması otonom öğrenme kavramını gündeme getirmiştir.

Otonomi kavramının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlere ait olan öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin tanımlanması, öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçilmesi, öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi gibi sorumlulukların öğrenciyle paylaşılması önem kazanmıştır (Little, 2007, s.17; Holec, 1981, s.3). Dickinson (1987), öğrenmenin planlanması aşamasında özerk olan öğrenenin, kendi öğrenme düzeylerini ve ilerlemelerini tanımlamak; kendi öğrenme hızına ve öğrenme ortamına karar vermek; belirlenen genel ve özel amaçları başarmak için gerekli zamanı değerlendirmek şeklinde üç temel sorumluluğunun bulunduğunu belirtmiştir.

Otonom öğrenme özellikle dil öğretiminde ayrıcalıklı bir öneme sahiptir. İletişimsel yaklaşımın alana damgasını vurmasıyla değişmeye başlayan öğrenci-öğretmen rollerinde geleneksel öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezliye doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Otonom öğrenme, dil öğrenme sürecinde sınıfta öğretilen yeni dil öğelerine öğrencinin kendi isteğiyle, öğretmenlerden bağımsız okuyarak, yazarak, dinleyerek, konuşarak ve alıştırmalar yaparak sınıf dışında da maruz kalması ve öğrendiklerine yeni şeyler eklemesiyle gerçekleştirilmektedir (Kömür ve Çimen, 2007, s.273). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme ortamı sağlamak için öncelikle öğrencilerin üst bilişsel becerilerini, motivasyonu arttırmak için farkındalıklarını ve öğrenmede sorumluluk alma isteklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Koçak, 2003, s.9).

Florio-Hansen (2006, s.45), yabancı dil öğretmenlerinin öğrencide otonomiye geliştirmeleri için doğru etkinliklerle öğrencilerin kendi öğrenme yöntem ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaları, sınıftaki etkinlik ve görevlerde kullandıkları öğrenme yöntem ve stratejileri hakkında öğrencilerde farkındalık yaratmaları, kullanılan stratejileri nedenleriyle açıklamaları ve denenecek yeni öğretim stratejilerinde model olmaları, öğrencilerin yeni stratejiler denemesini sağlayacak etkinlikler bulmaları ve öğrencileri portfolyolarına yeni ürünler eklemeleri için cesaretlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin kendi dil öğrenmelerine ilişkin görüş ve değerlendirmelerini içeren portfolyolar sayesinde öğrenciler daha özerk öğrenenler olmakta ve kendi öğrenme sürecine ilişkin daha fazla bilinç geliştirmektedir (Little, 2009, ss.224-226; Nunes, 2004, s.334; Gonzáles, 2008, s.379).

Dil öğreniminde özerklik, dili öğrenme amaçları ve dili öğrenme yolları üzerinde insanların daha fazla seçme sansına sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencileri özerklik konusunda özendirmek için, öğrenme biçimlerini ve stratejilerini kavramaları ve değişik öğrenme stilleri ve stratejilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır (MEB-TTKB, 2006, s.10).

Öğrenci merkezlilik, bir bakıma öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Programda öğrenci merkezliliğe, öğrenen özerkliğine vurgu yapılmış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu bir birey olarak yetiştirilmelerine dikkat çekilmiştir.

Öğretmenler, öğrencileri eğitim programlarının öngördüğü hedefler doğrultusunda yetiştirirken her bireyi kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda,

kapasitelerinin üst sınırına kadar geliştirmekle sorumludurlar. Sınıf mevcutlarının fazla oluşu öğretimi bireyselleştirmenin önünde büyük bir engel olsa da öğrencilerin farklılıklarını ve benzerliklerini bilerek hareket eden bir öğretmen etkili bir öğretim gerçekleştirebilir (Gözütok, 2007, ss.89-106).

Sınıfların kalabalıklığının, sabit öğretim programlarının, önceden belirlenen ders kitaplarının, öğretmenlerin iş yükünün ve zamanın yetersizliğinin öğretimi bireyselleştirmeyi zorlaştırdığını belirten Westwood ve Arnold (2004, ss.375-376), öğretmene bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretimi bireyselleştirmesi için kitap, çalışma kâğıtları, bilgisayar programları, video ve VCD gibi farklı kaynaklar kullanmalarını; öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirdikleri grup etkinliklerine ve kendi ilgi ve becerilerine göre yapacakları projelere yer vermelerini; öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamalarını; bilgisayar destekli ve çoklu zekâya dayalı öğretim yapmalarını ve öğrencilerin kendi öğrenme yöntem ve stillerini göz önünde bulundurarak belirleyeceği etkinliklerde denge kurmayı önermektedir.

2.4.7. Sarmallık

Programın içeriğinin düzenlenmesinde sarmal programlama yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir.

Programın örgütlenmesinde kullanılan sarmal formatta, öğretmen ve öğrencilerin yeni dilbilgisi yapısını veya konuyu daha karmaşık ve zor konular altında tekrar çalışması hedeflenmektedir (Dubin ve Olsthain, 2000, ss.55; Bodegas, 2007, s.285). Bu tip programda içerik doğrusal bir sıra izlememekte, daha önce öğrenilmiş olan bazı konular kapsamı geliştirilerek gerektiğinde tekrar edilmektedir. Her konunun kendi içindeki konuları arasında da bir ardışıklık söz konusudur. Öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür. Özellikle dil öğretim programlarının içeriğinin örgütlenmesinde bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır (Demirel, 2007a, s.127).

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı için sarmal format (cyclical format) tercih edilmiştir. Bu formatla, bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenmiş olmakta; aynı konu değişik zamanlarda

değişik görünümlemlerle tekrar edilerek pekiştirilmektedir (MEB-TTKB, 2006, ss.2-3).

Bu bilgiler ışığında, öğrenilen konuların uzun süreli olarak hafızada kalabilmesi için programda belirtilen sarmallık unsurunun öğretmenler tarafından dikkate alınması oldukça önemlidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, 2006 ilköğretim İngilizce programına ve uygulanmasına yönelik bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006, ss.59-60), “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmalarında, programın öğretmene daha fazla yük getireceğini öngörmüş; programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özellikle eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği konularına vurgu yapmışlardır. Ayrıca, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında, okul yönetiminin desteğinin çok önemli olduğunu; okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu belirtmişlerdir.

Çelebi (2006, ss.304-305), “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi” adlı makalesinde, yabancı dil programının özgün olması, uygulanacak ülkenin kültürüne ve yapısına uygun olarak hazırlanması ve bilimsel veriler ışığında pilot uygulamalar yapıldıktan sonra uygulanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin istenen niteliklerle donanık olarak yetiştirilmesi ve yeni niteliklerin mevcut öğretmenlere, zaman geçirilmeden hizmet içi eğitim yoluyla kazandırılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Paker (2007, ss.689-690) tarafından gerçekleştirilen “Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı araştırmada, çağdaş dil öğretim yöntemlerini iyi bilen nitelikli öğretmen sayısının azlığı, okulların fiziki donanım ve materyallerinin eksikliği,

öğrencilerin çoğunun İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon eksikliği İngilizce öğretiminde temel sorunlar olarak belirlenmiştir.

Şevik (2007), ise “İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu” adlı çalışmasında programının açıklamalar, genel ve özel amaçlar bölümlerinde eğitimin Avrupa boyutuna vurgu yapılması, konulara kültürel boyutun entegre edilmesi, yabancı dil bölümü programlarına Avrupa kültürü ile ilgili genel kültür derslerinin konulması, öğretmen adaylarına bu seviyeye uygun yabancı dil öğretim tekniklerinin öğretilmesi, öğretmenlerin yurt dışı tecrübesi edinmelerinin teşvik edilmesi, kültürel unsurlara dikkat edilerek hazırlanmış Video/CD gibi görsel materyallerin hazırlanması ve öğretmenlerinin bunları kullanması için gerekli desteğin verilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Kırkgöz (2007, ss.224-225), “English Language Teaching in Turkey Policy Changes and Their Implementations” isimli makalesinde, bir önceki programla karşılaştırıldığında 2006 programının dil öğrenimi ve edinimi arasındaki fark, küçük çocuklarla ergenlik dönemindeki çocukların dil öğrenmesi arasındaki ayırım ve İngilizcenin ve ana dilin derste kullanım oranı konularında daha detaylı bir bilgi verdiğini, programda farklı kademelere uygun öğretim materyallerinin seçildiğini, iletişimsel yaklaşımın temele alındığını, her sınıf düzeyinde amaç, konu ve dilin işlevine ilişkin bilgi verildiğini, performansa dayalı değerlendirmenin kullanıldığını ve örnek ders planları ile öğretmenlerin yönlendirildiğini vurgulamakta; programın Avrupa Dil Portfolyosu ile bütünleştirilmesini ise oldukça olumlu bulmaktadır.

“İlköğretim 4.-5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Analizi” adlı çalışmada, “aynı felsefeyle hazırlandığından diğer derslerin programlarıyla tutarlı olması”, “öğrenciyi merkeze alması”, “süreç yaklaşımına göre düzenlenmesi”, “karma ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarını benimsemesi”, “AB dil programlarıyla örtüşmesi”, “velilerle her konuda iletişimi gerektirmesi”, “sarmal format esas alınarak düzenlenmesi”, “programın öğelerine ilişkin ayrıntılı bilgi vererek öğretmeni yönlendirmesi”, “öğretim tekniği, etkinlikleri, dönüt ve değerlendirme yolları için pek çok etkinlik sunarak öğretime zenginlik katması”, “her sınıf düzeyinde ayrı ayrı açıklamalar yapması” 4 ve 5.sınıf programlarının güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Programların zayıf yönleri ise

“program geliştirme aşamasının ilki olan ihtiyaç analizinin yapılmamış olması”, “komisyonda eğitim teknoloji uzmanı”, “deneyimli İngilizce öğretmeni gibi uzmanların eksikliği”, “Terimler Sözlüğü adı altında verilen öğretim teknikleri, dönüt ve etkinliklerinin program içerisinde yerlerinin net olarak belirtilmemesi”, “öğretim yaklaşım ve yöntemleri ile alternatif değerlendirme yollarının nerede ve nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamaların yapılmaması”, “dersin bileşenleri olarak verilen öğretim programı, ders öğretim planı ve öğretim materyalleri ile ilgili açıklamalarda eksikliklerin bulunması”, “ders akış planının, içerik ve metottan oluştuğu belirtilmesine rağmen, burada sadece içerikle ve öğrenci kazanımlarıyla ilgili bilgilerin verilmesi” ve “programın kısa ve uzun vadede nasıl değerlendirileceği hakkında hiçbir açıklama yapılmaması”dır (Kocaman ve Ünsal 2007, ss.622-624). Belirtilen bu özelliklerin ikinci kademe için de aynı olduğu söylenebilir. Çünkü programda verilen bilgiler her iki kademe için de ortaktır.

“Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum” başlıklı makalesinde Aslan (2008a, ss.7-8), Türkiye’de yeni bir uygulama olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil derslerine ilişkin ayrıntılı araştırmaların azlığını, fakültelerin öğretmenlik bölümlerinde çocuklara yönelik sadece bir ders yapıldığını ve bu alana gereken önemin verilmediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte ilk ve orta dereceli öğretim kurumları arasında yabancı dil öğretiminde sürekliliğin sağlanamaması, yabancı dil öğretmenlerin niteliğinin zayıflığı, yabancı dil öğretiminde okul türü, öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerinin kullanılmamasını erken yaşta yabancı dil öğretiminde başarısızlığın temel nedenleri olarak sıralamıştır.

“İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri” çalışmasında ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir (Özdemir ve Uşun, 2009, ss.15-16):

- Öğretmenlerinin çoğu, yabancı dil öğretimi konulu hizmet içi eğitime katılmış; bu eğitimi MEB ve üniversitelerden almışlardır.

- Öğretmenler, yöntem-teknik kullanımı becerileri açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Ancak konuşma ve yazma etkinliklerini uygulama, drama ve İngilizce şarkılardan yararlanma konularında kendilerini diğer öğretmen davranışlarını göstermede olduğu kadar başarılı bulmamaktadırlar.
- Öğretmenlerin araç-gereç kullanma konusundaki yeterlik düzeyleri, yöntem-teknik kullanma alanındaki yeterliliklerinden daha düşüktür.
- Öğretmenler, öğrencinin dikkat ve ilgisini çekecek biçimde araç-gereç kullanma ve yeni kavram ve kelimeleri öğretirken, gerçek obje ya da resimli kartlardan yararlanma konularında kendilerini başarılı bulmaktadırlar.
- Öğretmenler, işitsel araçlar, film, çizgi film ve bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına yer verme konularında kendilerini oldukça yetersiz bulmaktadırlar.
- Yabancı dil öğretiminde yöntem-teknik ve araç-gereç kullanma becerileri, öğretmenlerin kıdem, hizmet içi eğitim alma ve alan-alan dışı olma değişkenlerinden etkilenmemektedir.

İlgili araştırmalar ışığında, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının, AB yabancı dil öğretimine uyum sağlamak üzere çağdaş bir anlayışla hazırlandığı söylenebilir. Fakat bir öğretim programının çok iyi hazırlanmış çağdaş bir program olması uygulamada sorun yaşanmayacağı anlamına gelmemektedir. Programın başarısı, öğretmenin programın amaç ve vizyonunu çok iyi kavramasına, programın gerektirdiği öğretmen niteliklerini taşımasına, programın öngördüğü kazanım, içerik bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme araç ve gereçleri konularında yeterli olmasına bağlıdır. Tekişik'in (2005, s.13) da dediği gibi, ilköğretim programlarının başarıyla uygulanarak amacına ulaşabilmesi her şeyden önce uygulamayı yapacak öğretmenlerin çok iyi bir şekilde eğitilmelerine bağlıdır. Bu anlamda, öğretmenlerin programı uygularken güçlüklerle karşılaşp karşılaşmadığının tespit edilerek niteliklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu durum, yapılan araştırmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi konularında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini saptamak, programı uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek, bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak, bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri geliştirmek ve İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılmak istenen bilgiler nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu anlamda araştırma, karma araştırma desenlerini kullanan betimsel bir tarama araştırmasıdır.

Bu araştırmada, ilköğretim İngilizce programını uygularken yaşanan güçlükleri belirlemek ve bu güçlükleri ortadan kaldıracak çözüm önerileri geliştirebilmek için öğretmenlerle iletişime geçilmiş, öğretmen görüşlerine ve öğretmen gözlemine dayalı olarak değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, var olan duruma dayalı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri ile birlikte öğrenci görüşleri de alınarak programın uygulanması sırasında yaşanan güçlüklerin neler olduğu betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 2800 İngilizce öğretmeni ve 308.481 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Aşağıdaki çizelgelerde ayrıntılı olarak evren (N) ve örneklem (n) sayıları verilmiştir:

Çizelge 5. Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmeni Sayısı ve Belirlenen Örneklem Oranları

İlçeler	N	n
Akyurt	21	0
Altındağ	279	6
Ayaş	12	0
Bala	18	0
Çankaya	579	13
Çubuk	51	1
Elmadağ	39	1
Etimesgut	204	4
Gölbaşı	69	2
Kalecik	12	0
Kazan	31	1
Keçiören	420	9
Mamak	298	7
Pursaklar	53	1
Sincan	274	6
Yenimahalle	440	10
Toplam	2.800	61

Kaynak: Veriler T.C. MEB Personel Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Çizelge 6. Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan İlköğretim Okullarında İngilizce Dersi Alan Öğrenci Sayısı

İlçe Adı	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Akyurt	507	494	498	442	495	2.436
Altındağ	6.488	6.275	6.376	5.996	5.864	30.999
Ayaş	165	170	179	180	184	878
Bala	334	284	307	287	284	1.496
Çankaya	8.562	8.567	9.218	9.033	9.017	44.397
Çubuk	1.430	1.429	1.488	1.421	1.323	7.091
Elmadağ	751	748	676	698	693	3.566
Etimesgut	5.600	5.405	5.608	5.569	5.251	27.433
Gölbaşı	1.271	1.272	1.279	1.226	1.168	6.216
Kalecik	187	158	165	158	158	826
Kazan	596	621	603	623	568	3.011
Keçiören	11.720	11.715	11.770	11.669	11.369	58.243
Mamak	8.109	7.880	7.857	7.815	7.383	39.044
Pursaklar	1.930	1.845	1.821	1.777	1.685	9.058
Sincan	7.679	7.404	7.366	7.208	6.812	36.469
Yenimahalle	7.297	7.395	7.587	7.454	7.585	37.318
Toplam	62.626	61.662	62.798	61.556	59.839	308.481

Kaynak: Veriler T.C. MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Evreni temsil edecek özellikte, örneklem oluşturulurken çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme “tabakalı rastgele örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre, örneklem genişliğini bulmak amacıyla kullanılan “Neyman Dağıtımı” aşağıdaki gibi formüle edilmiştir:

N: kitle genişliği, kitledeki öğretmen sayısı

N=2.800, Nh: h-inci tabaka genişliği, her bir ilçedeki öğretmen sayıları,

N1=21, N2=279, N3=12, ... ,N16=440, Wh: Nh/N (h-inci tabaka ağırlığı),

W1=21/2800=0,0075, W2=279/2800=0,0996, W3=12/2800=0,0043,

W16=440/2800=0,1571, W1+W2+W3+ ... +W16=1

Örneklem büyüklüğünü saptamak için aşağıdaki formül kullanılmış ve %90 güven aralığı ve %10 örnekleme hatası ile araştırmanın örnekleme 61 olarak belirlenmiştir.

$$n = \frac{N.t^2.p.q}{d^2.(N-1) + t^2.p.q}$$

$$n = 2800.(1,96)^2. (0,8.0,2) / (0,10)^2. (2800-1) + (1,96)^2. (0,8.0,2)$$

$$n = 60,16 \rightarrow n = 61$$

Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmeni sayısı 2800'dür. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004, s.50) göre 5000 ve daha fazla kişilik kitle genişliği +-0.10 hoşgörü miktarında 61 kişi ile örneklenebilmektedir. Bu durumda, örneklemimiz evreni temsil etmektedir. Bu bağlamda aynı güven aralığı ve aynı örnekleme hatası ile toplam 308.481 öğrenci de 61 kişi ile örneklendirilmiştir.

61 örneklem genişliği nitel bir veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemi için oldukça yeterlidir. Tabakalı rastgele örneklemede örneklem genişliği, tabaka genişliğine orantılı olarak dağıtılmaktadır. Her bir ilçeden kaç öğretmen ile görüşüleceği ise, $n_h = nW_h$ formülü ile bulunmuştur.

$$N1=Nw1=61*0,0075=0,46$$

$$n2=6,08, n3=0,26, n4=0,39, n5=12,61, n6=1,11, n7=0,85, n8=4,44, n9=1,50, n10=0,26, n11=0,68, n12=9,15, n13=6,49, n14=1,15, n15=5,97, n16=9,59$$

Bulunan sonuçlara göre, istatistiksel açıdan Akyurt, Ayaş, Bala ve Kalecik ilçelerindeki İngilizce öğretmenleri ile görüşme yapılmasına gerek duyulmamış (0 bulunanlar); Çubuk, Elmadağ, Kazan ve Pursaklar ilçelerinden 1'er; Gölbaşı'ndan 2, Altındağ'dan 6, Çankaya'dan 13, Etimesgut'tan 4, Keçiören'den 9, Mamak'tan 7, Sincan'dan 6 ve Yenimahalle'den 10 İngilizce öğretmeni ile görüşülmesi ise yeterli bulunmuştur.

Gidilen okul çeşitliliğini sağlamak ve böylece örneklemin temsil yeteneğini artırmak amacıyla her okuldan bir öğretmen ile görüşülmesi düşünülmüştür. Bu da her ilçeden görüşülecek öğretmen sayısı kadar okul seçileceği anlamını taşımaktadır. Gidilecek okullar her bir ilçe için (her bir tabaka için) basit rastgele örnekleme kullanılarak tespit edilmiştir.

Ayrıca görüşme yapılan tüm öğretmenlerden sadece 10'u dersinin gözlemlenmesine izin vermiş; bu öğretmenlerin birer saatlik dersleri gözlemlenmiştir. 2 öğretmen 4.sınıfta; 1 öğretmen 5.sınıfta; 3 öğretmen 6.sınıfta; 2 öğretmen 7.sınıfta; 2 öğretmen de 8.sınıftaki dersleri sırasında gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan 9 sınıftan altışar öğrenci, bir sınıftan da 7 öğrenci toplam 61 öğrenci ile de görüşülmüştür. Görüşme yapılan bu öğrenciler, görüşmenin zaman ve maliyet sınırlılığı nedeniyle gözlem yapılan 10 öğretmenin sınıfından seçilmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmış; farklı başarı düzeyine ve farklı özelliklere sahip öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Gözlem ve görüşme ile ilgili çizelge aşağıdaki gibidir:

Çizelge 7. Araştırmanın Örneklemi

	Öğretmen	Öğrenci
Gözlem	10	-
Görüşme	61	61

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu (%90,2) lisans programlarından, %9,8'i ise yüksek lisans programlarından mezundur. Doktora programlarından mezun olan öğretmen ise bulunmamaktadır.

Lisans programından mezun olan öğretmenlerin bölümlere göre dağılımı Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümler

Bölümler	f	%
İngilizce Öğretmenliği	29	47,5
İngiliz Dil Bilimi	3	4,9
İngiliz Dili ve Edebiyatı	7	11,5
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	6	9,8
Mütercim Tercümanlık	1	1,6
Diğer	15	24,7
Toplam	61	100

Çizelge 8’e göre, lisans programı eğitimini tamamlamış öğretmenlerin yarıya yakını (%47,5), İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezundur. Edebiyat fakültelerinde yer alan dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin toplam oranı %27,9’dur. Özellikle İngilizce ile bağlantısı olmayan Kimya Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Kamu Yönetimi, Psikoloji, Beden Eğitimi, Kimya, Tarih, Matematik, Uluslararası İlişkiler ve Endüstriyel Tasarım bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin oranı ise %24,7’dir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmadıkları söylenebilir.

Yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenler ise (6 kişi), “Young Learners: Teaching English as a second language”, “Fen ve Matematik Eğitimi”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İngiliz Dili ve Edebiyatı”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” ana bilim dallarından mezun olmuşlardır.

Araştırma kapsamında, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmayan öğretmenlerin tamamının (%100) pedagojik formasyon eğitimi aldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%50,8) 10-19 yıl arası çalışanlardan oluşmaktadır. 0-9 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı %31,1 iken; 20 yıl ve üzeri süreyle çalışan öğretmenlerin oranı ise %18,1’dir.

Öğretmenlerin %70,5'inin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmadıkları tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler (%29,5), aldıkları hizmet içi eğitimlerin isimlerini tam olarak hatırlayamamış; bu eğitim etkinliklerinin sadece içeriklerine ilişkin bilgi verebilmişlerdir. Öğretmen ifadelerine dayanarak bu etkinliklerin içerikleri şu şekilde sıralanabilir: Programı tanıtan ve Yrd. Doç. Dr. Bena Gülpeker tarafından İstanbul'da verilen 3 saatlik bir seminer; programa yönelik olarak hazırlanan kitapların nasıl kullanılacağına ilişkin bir seminer; programı tanıtıcı bir haftalık seminer; MEB tarafından düzenlenen bir çalıştay; Dil Pasaportu Semineri; iki gün süren Etkili Öğrenme Teknikleri Semineri; Öğrenci Merkezli Eğitim Semineri; Öğrencilerle Konuşma Semineri, İngilizce Öğretim Yöntem ve Teknikleri Semineri; Pratik İngilizce Konuşma Semineri; İleri Konuşma Semineri.

Öğretmenlerin yaşam boyu eğitimleri kapsamında mesleki gelişimlerini sağlamak için gerçekleştirdikleri etkinliklerinin neler olduğu saptanmış ve ilgili veriler Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğitim Kapsamında Mesleki Gelişim İçin Yaptıkları Etkinlikler

Etkinlikler	Sıklıkla		Bazen		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz değerlendirme	39	63,9	22	36,1	0	0	61	100
Alanıyla ilgili bilimsel yayınları inceleme	22	36,1	34	55,7	5	8,2	61	100
Mesleki örgütlerde sorumluluk alma	7	11,5	24	39,3	30	49,2	61	100
Mesleki gelişmeleri izleme	32	52,4	27	44,3	2	3,3	61	100
Mesleki gelişmelere katkı sağlama	8	13,1	24	39,3	29	47,5	61	100
İngilizce TV programı, gazete, dergi vb. takip etme	33	54,1	27	44,3	1	1,6	61	100
Meslektaşların görüşünü alma	44	72,1	17	27,9	0	0	61	100
Kurs ve seminerlere katılma	11	18	42	68,9	8	13,1	61	100

Öğretmenlerin çoğu (%72,1) mesleki gelişimlerini sağlamak için sıklıkla meslektaşlarının görüşlerinden yararlanmaktadır. Öz değerlendirme (%63,9), İngilizce televizyon programı, gazete, dergi vb. ortamları takip etme (%54,1) ve mesleki gelişmeleri izleme (%52,4) öğretmenlerin sıklıkla yaptıkları diğer

etkinlikler arasında yer almaktadır. Kurs ve seminer gibi etkinliklere öğretmenlerin çoğu (%68,9) bazen katılırlarken; mesleki örgütlerde sorumluluk alma (%49,2) ve mesleki gelişmelere katkı sağlama (%47,5) gibi etkinliklere ise hiç katılmamaktadırlar. İlgili çizelge verileri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yaşam boyu eğitim etkinliklerinden sistemli ve planlı olarak yararlanmadıkları izlenimini vermektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın amacına hizmet edecek verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formundan yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında aşağıda belirlenen aşamalar izlenmiştir:

- a. *Yarı yapılandırılmış görüşme*: Öğretmen görüşme formunda hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de alanda derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayan açık uçlu ve likert ölçekli 29 soru, öğrenci görüşme formunda ise 11 soru bulunmaktadır. Öğretmen görüşme formunda, kişisel ve eğitime yönelik bilgiler ve programı uygulamaya yönelik bilgiler olmak üzere iki bölüm yer almaktadır. Bu formlarla, görüşme yapılan öğretmenlerin ve öğrencilerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşme kapsamında hazırlanan sorular genelden özele doğru giden bir sırada, uygun bir sıra içinde ve ilgilerine göre kümelendirilmiştir. İlgili görüşme formları Ek-1 ve Ek-2’de verilmiştir.
- b. *Gözlem formu*: Sınıf içinde olup biten tüm olayları ve sınıf ortamının tüm özelliklerini gözlemek ve kaydetmek imkânsız olduğundan dolayı, gözleme başlamadan önce gözlemin sınırlarını çizmek için 40 maddelik bir gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu ile öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının, programın gereklerine uygunluk düzeyi belirlenmiştir. Bu amaçla da öğretmenlerin, programın gerektirdiği davranışları derslerinde gösterip göstermedikleri değerlendirilmiştir. Gözlem formundan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek öğretmenlerin programı uygulamalarını engelleyen güçlükler ortaya çıkarılmıştır. Gözlem formu Ek-3’te verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu, alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuş, bu formların kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına ilişkin olarak konu uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu doğrultuda ilgili formlar gözden geçirilerek yenilenmiştir. Ayrıca bu kapsamda oluşturulan veri toplama formlarının anlaşılabilirliklerini değerlendirmek amacıyla 1-3 Aralık 2011 tarihleri arasında toplam altı öğretmen ve öğrenciye bir pilot çalışma uygulanmış ve bu çalışma sonucunda formlara son şekli verilmiştir. Bu şekilde çalışmanın içerik-kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmada gözlem ve görüşmeler iki kişi tarafından kontrollü biçimde 4 Aralık-10 Mayıs 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak yapılandırılmış görüşme formları alanyazın taraması sonucunda hazırlanmış; Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra uygulanmıştır. Görüşme için, öğretmenlerin ve öğrencilerin uygun oldukları gün ve saatler onlardan randevu alınarak belirlenmiştir. Görüşmeler 1-1,5 saat arasında sürmüştür. Öğrencilere görüşme sırasında sorulan tüm sorular ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Gözlem yapılmadan önce öğretmenin gözlem için onayı alınmış; gözlem aşamasında ise, araştırmacı öğretmeni rahatsız etmeyecek bir şekilde sınıfın arka sırasına oturarak gözlem yapmıştır. Yapılandırılmış gözlem formu ile öğretmenin sınıfta gösterdiği davranışlar doğrultusunda programın gerektirdiği davranışları gösterip göstermediği araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemler, 10 öğretmenin birer ders saatinde yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan "görüşme formları ve gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde "Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 13,0 paket programı uygulanmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak oluşturulan araştırma sorularının cevaplanması için

toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler, her araştırma sorusu için “frekans ve yüzde dağılımı” olarak belirlenmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin analizinde ise, veriler kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde kodlanarak yüzdelerle dönüştürülmüş ve bu yüzdeler üzerinden yorumlar yapılmıştır. İçerik analizi olarak adlandırılan bu süreçte verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşme verileri incelendiğinde iki araştırmacı arasındaki güvenilirlik oranı %96 olarak bulunmuştur. Bu oran öğrenci görüşme verileri için %97; ders gözlem verileri için ise %90’dır. Bu durum, araştırmacılar arası görüş birliğinin sağlandığı ve verilerin güvenilir olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Ankara’da ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ve öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili olarak; programın amaç ve vizyonuna, programın dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma, çoklu zekâ kuramına, nöro-linguistik programlamaya, öğrenci merkezliliğe, öğrenmede bireysel farklılığa ve sarmallığa ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu gösteren bulgular ve yorumlar yer alacaktır.

Bu bölümde bulunan tüm alt araştırma sorularına ilişkin bulgular değerlendirilirken, öğretmenlerin çoğunun (%73,8) ilköğretim İngilizce programını okumadıkları; öğretmen kılavuz kitaplarından bu konularla ilgili bilgi edindikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

4.1.1. Programın amaç ve vizyonu

Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç ve vizyonuna ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmış; bu kapsamda elde edilen veriler Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Amaç ve Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Program, dilbilgisinden çok öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	22	36,1
Program, daha çok konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.	10	16,4
Program, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.	10	16,4
Program, yabancı dili günlük yaşamda kullanma becerisini kazandırmayı hedeflemektedir.	10	16,4
Program, dilbilgisinden çok kelime öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.	6	9,8
Program, öğrencilerin yabancı dili keşfetme yoluyla edinmesini hedeflemektedir.	3	4,9

Öğretmenlerin %36,1'i (22 kişi), programın dilbilgisinden çok öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel becerilerini geliştirmeyi amaçladığını düşünmektedir. Bu bağlamda Ö1, *"Programda, yabancı dilin sosyal ortamlardaki kullanımına ağırlık verilmiş olması ve dilbilgisinden çok dilin işlevsel kullanımının ön plana çıkarılmasını olumlu buluyorum. Karma program yaklaşımı ile öğrenciye hangi dil yapısını, nerede ve ne zaman kullanacağı öğretilerek hem öğrenmede kalıcılığın arttırılması hem de öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır."* şeklinde; Ö41 ise, *"Dilin iletişimsel yönüne vurgu yapılması ve öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin hedeflenmesi programla birlikte ortaya çıkan önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. Dili doğru ve uygun bir şekilde kullanmak için dil öğelerinin farklı sosyal ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasının öğretilmesi, yabancı dil öğretiminde ezbercilik anlayışından da uzaklaşmayı sağlamıştır."* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna rağmen öğretmenlerin %16,4'ü (10 kişi), programda dilbilgisinin yüzeysel olarak ele alınmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö23, *"Programda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin hedeflendiği; fakat bunun için gerekli olan dilbilgisi öğretimine yeterince yer verilmediği kanısındayım. Az bir dilbilgisi ile iletişimsel becerileri geliştirmek mümkün değildir. Dilbilgisi olmadan öğrenci cümle kuramaz, söyleyemez ve yazamaz."* demiştir.

Öğretmenlerin %16,4'ü (10 kişi), programın daha çok konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini savunmuştur. Ö61, *“Ulaşılmaması zor olsa da yabancı dilin akıcı bir şekilde kullanılmasının hedeflenmesini önemli bir gelişme olarak görüyorum.”*; Ö32, *“Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi bakımından programı olumlu buluyorum.”* diyerek bu görüşü desteklemişlerdir.

Programın öğrenci merkezli olduğunu ve öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini düşünen öğretmenlerin oranı %16,4'tür (10 kişi). Ö25, *“Öğrenci merkezli ve araştırmaya yönelik olan bu programda öğrencinin daha etkin, verimli ve yaratıcı olması durumu söz konusudur. Öğrenme-öğretme sürecine öğrenci katkısının artırılması, öğrenmenin daha kalıcı ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır.”* ifadesiyle bu görüşe katılmıştır.

Öğretmenlerin %16,4'ü (10 kişi), programın yabancı dili günlük yaşamda kullanma becerisini kazandırmayı hedeflediğini vurgulamışlardır. Ö10, *“Programla, dilde var olan günlük konuşma kalıplarını bilmek ve bu kalıpları kullanmak hedeflenmiştir.”*; Ö14 ise *“Dili güncel hayatla bütünleştirmeyi amaçlayan bu programı daha gerçekçi buluyorum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Programın, dilbilgisinden çok kelime öğretimini amaçladığını düşünen öğretmenlerin oranı %9,8'dir (6 kişi). Aynı şekilde Ö4, *“Öğretmen kitabından edindiğim bilgilere göre, programın daha az dilbilgisi; daha çok kelime öğretimini hedeflediğini söyleyebilirim. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi açısından iyi bir adım atılmıştır.”* diyerek bu düşüncayı desteklemiştir.

Programda, öğrencilerin yabancı dili keşfetme yoluyla edinmesinin hedeflendiğini belirten öğretmenlerin oranı %4,9'dur (3 kişi). Bu kapsamda Ö7, *“Daha önce dilbilgisi kalıplarının ezberlenmesi şeklinde yapılan yabancı dil öğretiminden uzaklaşmış; öğrencinin keşfederek ve farkında olmadan öğrenmesi önem kazanmıştır. Bu şekilde, daha kalıcı bir öğretim yapılacağını düşünüyorum.”*; Ö34, *“Öğrencinin teknolojiden faydalanmasını, araştırma yapmasını ve bilgiye kendi kendilerine ulaşmasını teşvik eden etkili bir program hazırlanmıştır.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tamamı programın amaç ve vizyonunu olumlu bulmaktadır. Buna rağmen belirtilen amaç ve vizyona ulaşmanın ancak okulların fiziksel ve teknolojik alt yapı olanaklarının geliştirilmesi ile mümkün olacağı öğretmenler tarafından ayrıca vurgulanmaktadır. Avrupa standartlarında bir dil eğitiminin gerçekleştirilmesi vizyonunu ve ELP'nin pedagojik amaçlarını (kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, kültürlerarası deneyim ve eleştirel düşüncüyü geliştirme) ise hiçbir öğretmenin dile getirmedeği araştırma kapsamında saptanmıştır.

4.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım

Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin düşünceleri Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencinin kendi kendine bilgiyi araması ve keşfetmesine olanak sağlar.	18	29,5
Öğrenci merkezli eğitime geçişe olanak sunar.	15	24,6
İletişimsel etkinliklerin kullanılmasıdır.	4	6,6
Etkinliklerin dilbilgisi ağırlıklı olmadan yapılmasıdır.	1	1,6
Dilin akıcı bir şekilde öğrenilmesidir.	1	1,6
Sınıfların yapılandırılmasıdır.	1	1,6
Bilgi sahibi değilim.	18	29,5
Daha önce hiç duymadım.	3	4,9

Öğretmenlerin %29,5'i (18 kişi), öğrencinin kendi kendine bilgiyi araması ve keşfetmesine yapılandırmacı yaklaşımın olanak sağladığını düşünmektedir. Ö59, "*Daha önceki program, öğrenciye bilginin öğretmen tarafından sunulduğu, yani öğrencinin daha pasif olduğu bir öğrenme ortamı sunmaktaydı. Yapılandırmacılıkla bu anlayış değişti ve öğrencilerin bilgiyi arayan, sorgulayan ve keşfeden bireyler olarak yetişmeleri önem kazandı.*"; Ö8 ise, "*Öğrencinin bilgiyi araştırması, bulması ve üretmesini sağlayan bir yaklaşım olduğundan yapılandırmacılığın dil öğretiminde temele alınması önemlidir.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci merkezli eğitime geçildiğini düşünen öğretmenlerin oranı %24,6'dır (15 kişi). Ö14, bunu "*Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci katılımını artıran, öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye bırakan bir öğretim modelini ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendini tanımasına, sahip olduğu tüm özelliklerin farkında olmasına ve böylece kendi öğrenme yolunu keşfetmesine yardımcı olmaktadır.*" biçiminde dile getirmiştir:

Öğretmenlerden bazılarının yapılandırmacı yaklaşımı taşıdığı anlamdan farklı olarak algıladıkları söylenebilir. Örneğin; öğretmenlerin %6,6'sı (4 kişi) yapılandırmacılığı, iletişimsel etkinliklerin kullanılması olarak yorumlamaktadır. Aynı şekilde ayrı ayrı üç öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı, "etkinliklerin dilbilgisi ağırlıklı olmadan yapılması"; "dilnin akıcı bir şekilde öğrenilmesi"; "sınıfların yapılandırılması" olarak algıladıkları görülmüştür.

Yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin (%29,5 / 18 kişi) ve bu yaklaşımı daha önce hiç duymadığını belirten öğretmenlerin (%4,9 / 3 kişi) olması ise oldukça dikkat çekicidir.

Yapılandırmacılık konusunda görüş belirten öğretmenler incelendiğinde, öğretmenlerin bu yaklaşımla ilgili genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları; buna rağmen "öğrenci ve velilerin bilinçsizliği", "öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgilendirilmemesi", "sınıf mevcudu ve zaman açısından uygulama güçlüğü", "öğrencinin kendi kendine öğrenebilme becerisinin bulunmaması" ile "öğrencinin bu yaklaşıma hazır olmaması" gibi nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal boyutta kaldığı ve bu yaklaşımı uygulamanın zor olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Aynı şekilde Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006, s.59) tarafından bu konuda gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak, bu yaklaşımın öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtardığı görüşlerine tamamen katıldıkları; fakat sınıfların kalabalık olmasını, gerekli altyapı, olanak ve donanım yetersizliğini yapılandırmacılığı uygulamada engeller olarak gördükleri tespit edilmiştir.

4.1.3. Çoklu zekâ kuramı

Öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına ilişkin düşünceleri Çizelge 12’de belirtilmiştir.

Çizelge 12. Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak programın hedeflerinin belirlenmelidir.	11	18
Her çocuğun zekâsına göre öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.	46	75,4
Her çocuk bireysel olarak değerlendirilmelidir.	4	6,6

Çoklu zekâ kuramı ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak programın hedeflerinin belirlenmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin oranı %18’dir (11 kişi). Ö11, *“Herkes farklı zekâ türüne sahiptir ve bu özelliklerine uygun hedeflerin önceden planlanması gerekmektedir.”*; Ö19 ise, *“Her öğrencinin baskın zekâlarını tanıyarak onların farklı öğrenme yollarını anlamak ve buna göre dersi planlamak önemlidir. Bedensel, görsel ve işitsel hedefler öğrencilerin baskın zekâlarına göre planlanmalıdır.”* diyerek bu görüşe katılmışlardır.

Öğretmenlerin çoğu (%75,4 / 46 kişi) her çocuğun zekâsına göre öğrenme ortamının oluşturulması gerekliliği üzerinde durmuştur. Örneğin Ö2, *“Çoklu zekâyâ uygun ders işlemek, farklı yöntem, teknik, araç ve gereç kullanmayı gerektirmektedir. Çünkü her öğrencinin anlama şekli ve yolu farklıdır.”*; Ö31, *“Her öğrenci öğretilir diyiminden hareketle öğretim ortamının görsel ve işitsel anlamda çeşitlendirilmesi gerekmektedir.”*; Ö50 ise *“Her öğrencinin derse katılımının sağlanması için keşfederek öğrenmesini sağlamak, yabancı dille farklı dersler arasında ilişki kurmak, farklı etkinliklerle dersi çeşitlendirmek ve konuları farklı yöntem-teknik kullanarak anlatmak önemlidir.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Her çocuğun bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı %6,6’dır (4 kişi). Ö13, *“Öğrencilerin baskın zekâlarına uygun ödevler verilerek değerlendirme yapılmalıdır”*; Ö6, *“Çoklu zekâ, hangi*

öğrencinin hangi zekâ türüne sahip olduğunu anlamamıza; dolayısıyla o öğrenciyi daha iyi tanımamıza olanak sağlamaktadır. Öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen de onların farklı yollarla değerlendirilmesi gerektiğini bilir.”; Ö37 ise “Değerlendirme aşamasında farklı yöntem ve teknik kullanmak konusunda zorlanıyorum. Fakat en azından her öğrencime hitap etmek için sınavda sorduğum soruları ve soru tiplerini çeşitlendiriyorum.” demişlerdir.

Öğretmenlere çoklu zekâ kuramına uygun hangi etkinlikleri gerçekleştirdikleri sorulduğunda, öğretmenler sıklıkla ve düzenli bir şekilde olmasa da en çok görsel ve işitsel materyalleri (resim, projeksiyon, CD) kullandıklarını; yazarak, konuşarak, görerek, duyarak ve çizerek öğrenmeyi sağladıklarını; drama, rol oynama, şarkı, oyun, diyalog yazma ve grup çalışması gibi farklı etkinlikler kullandıklarını; farklı proje ve performans ödevleri verdiklerini ve öğrencilere sordukları soruları çeşitlendirdiklerini belirtilmişlerdir. Ö55, *“Çoklu zeka kapsamında projeksiyon, CD, kütüphanede İngilizce okuma saati, hikâye okuma, kinestetik etkinlikler, gösteri, gerçek yaşam etkinlikleri ve drama dersimde yer vermeye çalıştığım etkinliklerdir.”* diyerek çoklu zekâ kuramına uygun ders işlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin tamamı, derslerinde çoklu zekâ kuramının gerektirdiği etkinlikleri tam anlamıyla hayata geçiremediklerini ifade etmişlerdir. Ö1, *“Sınıfların kalabalık ve ders süresinin kısa olmasından dolayı çoklu zekâ kuramını yeterince uygulayamıyorum.”*; Ö16, *“Sadece şarkı, oyun ve görsel araç-gereçlerle dersi çeşitlendirebiliyorum. Ancak çoklu zekâ kuramını tam olarak gerçekleştirmek için fazla vakit bulamıyorum.”*; Ö24, *“İlköğretim İngilizce programı oldukça yoğun bir içeriğe sahiptir. Bu kadar yoğunlukta çoklu zekâ kuramı gibi öğrencilerle tek tek ilgilenmenin gerekli olduğu bir kuramı hayata geçirmek oldukça güçtür.”*; Ö27 *“Bireysel farklılıkları gözetmek çok zor olduğundan bu kuramı uygulayamıyorum.”*; Ö38, *“Çoklu zekâyâ dayalı ders işlediğimi tam olarak söyleyemem, ancak görsel ve işitsel araç-gereçler kullanabiliyorum. Çoklu zekâ kuramının sistemde yerini bulması için çok zamana ihtiyaç var.”* ve Ö43, *“Çoklu zekâ kuramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığım için bu kurama dersimde yer veremiyorum.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

İlköğretim İngilizce programında, öğretmenlerin farklı zekâ türlerini göz önünde bulundurarak derslerini planlamaları, yürütmeleri ve değerlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin derslerinde çoklu zekâ kuramının önermelerini dikkate alan etkinliklerine sıklıkla yer vermemeleri ise oldukça dikkat çekicidir.

Elde edilen bulgular, Şad ve Arıbaş'ın (2008, s.169) "İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri" adlı çalışmalarında ortaya koydukları "öğretmenlerin çoklu zekâ kuramını orta düzeyde kullandıkları ve zekâ türleri arasında dengeli bir dağılım sağlayamadıkları" bulgusuyla paralellik göstermektedir.

4.1.4. Nöro-Linguistik Programlama

Nöro-linguistik programlamanın sınıf içi uygulamalarına ilişkin öğretmen düşüncelerine bu kısımda yer verilmiştir.

Nöro linguistik programlama konusunda öğretmenlerin yalnızca %26,2'si (16 kişi) görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri dışında hepsi, nöro-linguistik programlamanın İngilizce öğretiminde etkili olacağını düşünmektedir. Bu bağlamda, Ö3, *"Öğrenciyi derse hazırlama konusunda ve ders sonunda öğrenciyi rahatlatmak için yapılan etkinlikleri beğeniyor ve uyguluyorum."*; Ö6, *"Nöro linguistik programlama vücut dili, jest ve mimiklerin etkili bir şekilde kullanılmasının İngilizce öğretiminde ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır."*; Ö9, *"Nöro-linguistik programlama kursuna gittim ve derste şarkı, müzik, ritim tutma ve bedeni kullanarak öğretim yapmanın gerekliliğini öğrendim ve bunları sık olmasa da derslerimde uygulamaya çalışıyorum."*; Ö16 *"Müziği hem öğretirken hem de öğrenciyi derse motive ederken kullanmak, cümleleri ritmik bir şekilde vurgularına dikkat ederek söylemek ve hafıza tekniklerini kullanarak kelime öğretimi yapmak derse olan ilgiyi artırmaktadır."*; Ö60, *"Nöro-linguistik programlamayı nadiren uygulayabiliyorum. Öğrencinin dikkatini çekmek için rahatlatma egzersizleri ve fonda müzik dinletisi yaptırıyorum. Doğru zamanda doğru yerde kullanılırsa etkili olacağına inanıyorum."* diyerek nöro-linguistik programlamaya yönelik uygulamalarından bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerden biri, nöro-linguistik programlamayı saçma bulduğunu belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin 4'ü de konuya ilişkin bilgiye sahip olduklarını, fakat derste bu konuda hangi etkinlikleri yapabileceğini dair bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Nöro-linguistik programlamaya ilişkin hiçbir bilgisi olmayan öğretmenlere konuya ilişkin bilgi verildiğinde, okul şartlarının ve imkânlarının uygun olmaması nedeniyle uygulanmasının zor olduğunu, bu konuya ilişkin eğitimlerinin yetersiz olduğunu, fakat uygulanabilse İngilizce öğretiminde etkili bir öğrenme gerçekleştirilebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun nöro-linguistik programlama ile ilgili bilgilerinin bulunmadığı; nöro-linguistik programlama ile ilgili görüş belirten öğretmenlerin ise, bu konudaki bilgilerinin ve uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Öğrenci merkezlilik

Bu kısımda, programın öngördüğü öğrenci merkezli eğitim ve bunun Türkiye’de uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı, sınıf ortamında öğrenen özerkliğini gündeme getiren öğrenci merkezli eğitimi, İngilizce öğretiminde başarıya ulaşmada önemli bir adım olarak görmektedirler. Buna rağmen, öğretmenlerin %83,6’sı (51 kişi), “okulların fiziki yapısı ve imkânlarının yetersizliği”, “her okulun aynı imkânlarla sahip olmaması”, “ders saatlerinin yetersizliği”, “sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “teknolojik yetersizlik ve materyal eksikliği”, “programın yoğunluğu”, “öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim konusunda yeterince donanımlı olmaması”, “eğitim sisteminin yapısı”, “sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların yetersizliğinden kaynaklı olarak öğrenci ve velilerin bu sürece hazır olmaması” gibi nedenlerle öğrenci merkezli eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliğinin zor olduğunu belirtmektedir. Ö5, “*Hem okulların olanakları bunun için yetersiz hem de öğretmenler bu anlamda yeterince donanımlı değildir.*”; Ö8, “*Sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, okulların alt yapı ve olanaklarının yetersizliği nedeniyle öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşünüyorum.*”; Ö21, “*Sınıf mevcutlarının fazlalığı, düşük sosyo-ekonomik*

düzey, alt yapı eksikliği ve öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz olması nedeniyle uygulanabilirliği oldukça zordur.”; Ö29, “Hiyerarşik bir yapımız olduğundan öğrenci merkezliliği yerleştirmek için daha çok yolumuz var.”; Ö32 ise “Hem öğrenci hem de öğretmenin hazırbulunuşluğu öğrenci merkezli eğitim için yeterli değildir. Sosyo-kültürel anlamda buna hazır olduğumuzu düşünmüyorum.” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sadece %16,4’ü ise (10 kişi) öğrenci merkezli öğretimi uyguladıklarını; Türkiye’de öğrenci merkezli eğitimin uygulanabileceğine inandıklarını, fakat bunun tamamen öğretmenin bu konudaki yeterliliğine ve derse planlı gelmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretimi uygulama konusunda istenilen düzeye ulaşmadıkları ve bazı gerekçelerle bu öğretimi gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ileri sürdüğü tüm gerekçeler her ne kadar doğru olsa da, öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında engel değildir. Çünkü sınıf mevcutlarının, zamanın ve teknolojik alt yapının sınırlayıcılığı ve programın yoğunluğu öğrenci merkezli eğitimi zorlaştırsa da öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları, onların özerkliğini kabul etmeleri, öğrenmeyi öğrenme stratejilerine dayalı olarak ders yapmaları, sınıfın kontrolünü öğrencilere bırakmaya ve öğrencilerin öğrenebileceği kaynaklardan biri olmaya istekli olmaları öğrenci merkezli eğitimi gerçekleştirme fırsatı yaratabilir. Öğretmenlerin çoğunun özerklik öğretimi konusunda donanımlı olarak mezun olmaması ve mevcut öğretmenlerin de hizmet içi eğitim yoluyla bu konuda bilgilendirilmemiş olması öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında karşılaşılan en büyük engeller olarak değerlendirilebilir.

4.1.6. Öğrenmede bireysel farklılıklar

Öğretmenlerin öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alıp almadıklarını saptamaya yönelik bulgular bu kısımda sunulmuştur.

“Programı uygularken bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin yarıya yakını (%44,3 / 27 kişi) “hayır”, %32,8’i (20 kişi) “kısmen” ve %23’ü (14 kişi) “evet”, cevabını vermişlerdir.

Hayır, cevabını veren Ö5, “Kaynaştırma öğrencilerine, ileri ya da geri düzeyde kalan öğrencilere özgü etkinlikler tasarlamak ve uygulamak verilen ders saatler içerisinde mümkün görülmemektedir.”; Ö8, “Konuları belli bir zaman içerisinde yetiştirmem gerekmektedir. Sınıfların kalabalık olması bireysel farklılıkları tanıma ve buna uygun ders yapmaya engel olmaktadır. Ancak dönem sonunda öğrenciyi tanımak mümkün olabilmektedir.”; Ö20, “Sınıflar çok kalabalıktır ve her öğrenci birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Her öğrencinin bireysel özelliklerine hitap etmek, farklı yöntem ve teknikleri uygulamak çok zordur”; Ö25 ise “Tek tek öğrenci ile ilgilenmek mümkün olmadığından genele hitap etmek durumunda kalıyorum.” şeklinde düşüncelerini paylaşmışlardır.

Evet, cevabını veren öğretmenler bireysel farklılıklar açısından en çok “ileri ve geri düzeydeki öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri için ayrı çalışma kâğıtları hazırlamak”, “etkinlikleri çeşitlendirmek”, “çok farklı sorular sormak”, “çoklu zekâyâ uygun ders yapmak”, “bazı öğrencilere ayrı alıştırmalar ve proje ödevleri vermek”, “öğrencilerin düzeylerine göre farklı etkinlikler planlamak”, “hangi öğrencinin hangi beceri etkinliğinde daha başarılı olduğunu dikkate almak”, “hem bireysel hem de grup çalışmaları yaptırmak”, “bireysel farklılıklara bakarak ayrı ders anlatmak”, “seviyeye göre farklı ödevler vermek” ve “alıştırma kâğıtlarıyla bazı öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak” gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmektedirler.

Kısmen cevabını veren öğretmenler ise, “ancak kaynaştırma öğrencileri için ayrı etkinlikler planlayabildiklerini”, “sadece zayıf öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırladıklarını”, “farklı etkinlikler ve alıştırmalarla başarılı olamayan öğrencileri derse kattıklarını”, “konuşması iyi olanlara sınıfta sunum yaptırdıklarını”, “her öğrencinin özelliğine göre sadece proje ve performans ödevlerini çeşitlendirebildiklerini” ve “yalnızca ileri düzeydeki öğrencilere yönelik çalışma kâğıtları hazırladıklarını” belirtmişlerdir.

İlgili bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yarıya yakınının öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate almadıkları veya bunu gerçekleştirmede zorlandıkları söylenebilir.

4.1.7. Sarmallık

Program içeriğinin sarmal olarak düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13. Programın Sarmal Olarak Düzenlenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Program içeriğinin sarmal olarak düzenlenmelidir.	61	100
Program içeriği kısmen sarmal formatta düzenlenmiştir.	36	59
Program içeriği sarmal olarak düzenlenmiştir.	13	21,3
Program içeriği sarmal olarak düzenlenmemiştir.	12	19,7

Öğretmenlerin tamamı, yabancı dil programın sarmal formatta düzenlenmesini olumlu olarak görmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak Ö2, *“Konuların başka konular içinde pekiştirilmesini ve tekrarlanmasını sağladığı için sarmallık, dil öğretiminde oldukça etkili bir yöntemdir.”*; Ö20, *“Sarmallık bir bakıma öğrencinin bilgiyi kendi kendine oluşturmasında ona yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrenciler yeni öğrendikleri bilgiyi eskisinin üzerine inşa ederek bilgiyi yapılandırmaktadır.”*; Ö17, *“Öğrenilenlerin kalıcılığını artırması ve öğrenci ilgisini devamlı tutması bakımından sarmallığı uygun buluyorum.”*; Ö48 *“İçeriğin sarmal olarak düzenlenmesini, öğrenilenlerin hatırlanması, derinleştirilmesi ve öğrencinin dersten kopmamasını sağladığı için çok mantıklı buluyorum.”* demişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (%59 / 36 kişi), program içeriğinin kısmen sarmal formatta düzenlendiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin konuyla ilgili olarak Ö11, *“Programın içerik düzenlemesi yapılırken sarmal formattan yeterli düzeyde yararlanıldığını düşünmüyorum. İçerik incelendiğinde, kendi içerisinde bir bütün teşkil etmediği, içerikte kopukluklar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sonraki öğrenilenlerin önceki öğrenilenler üzerine inşa edilemeyeceği aşikârdır. Maalesef öğrenci, bir sonraki konuya geçerken eksik kalmaktadır.”*; Ö39, *“Daha detaylı bir çalışmayla daha kaliteli yapılabilirdi”*; Ö61 ise *“İçerik konusunda yapay bir sarmal kalıp sunulduğunu düşünüyorum. Sarmallık, doğal bir şekilde değil sadece yapmak için yapılmış.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Program içeriğinin sarmal olarak düzenlendiğini savunan öğretmenlerin oranı %21,3'tür (13 kişi). Örneğin; Ö13, *“Program içeriğinin sarmal olarak düzenlenmiş olması, programın olumlu yönlerinden biridir. Daha önce öğrenilen konuların sonraki ünitelerde tekrarının yapılması dil öğretiminde oldukça gereklidir.”*, Ö26, *“Programın kendi içinde bağlamsal olarak sarmal düzenlendiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %19,7'si (12 kişi) ise program içeriğinin sarmal formatta düzenlenmediğini savunmaktadırlar. Bu kapsamda Ö9, *“Programın sarmal olduğunu düşünmüyorum. Daha önce öğrenilmiş olan konuların farklı bağlamlar içerisinde kapsamı geliştirilerek verilmesi gerekmektedir. Programda böyle bir durum söz konusu değildir.”*, Ö22, *“Her ne kadar programın sarmal düzenlendiği söylene de, işlenen konular hangi ünite işleniyorsa o ünite içerisinde kalmakta; daha sonra bir daha karşımıza çıkmamaktadır.”*, Ö56 ise *“Programın içeriği yoğun olduğu için sarmal formatın gerektirdiği tekrarlar yapılmamıştır. Program, içeriği sarmal formatta sunma işini öğretmene bırakmıştır. Bu da zaman kaybına neden olmaktadır.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

İlköğretim İngilizce dersi öğretim programında içeriğin sarmal olarak düzenlendiği vurgulanmıştır. Fakat program incelendiğinde, içeriğin kısmen sarmal olarak düzenlendiği; sistemli ve planlı bir düzenlemenin söz konusu olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşüne dayanan ilgili bulgular, bu durumu destekler niteliktedir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin programa yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı sonucu çıkarılabilir. Oysaki öğretmenlerin programı başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için programın yapısını, amacını, felsefesini ve temel özelliklerini bilmelerinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanması aşamasında öğretmenlerin; “yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıkları”, “okul içi ve okul dışında kimlerden ve nasıl destek aldıkları” ve “okul yönetiminin programa yaklaşımı ile ilgili düşüncelerinin neler olduğu” konularına yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli bulma durumu

Yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli bulup bulmadıklarına yönelik sorulan soruya %32,8'i (20 kişi) “yeterli”, %39,3'ü (24 kişi) “kısmen yeterli” ve %27,9'u (17 kişi) de “yetersiz” yanıtını vermişlerdir.

Yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini “kısmen yeterli” gören öğretmenlerin temel gerekçeleri şunlardır: Ö18, “*Öğrencilerde bilgiye kendi kendilerine ulaşma bilinci henüz yerleşmemiştir. Bu nedenle bazen öğretmen merkezli ders işlemek zorunda kalıyorum.*”; Ö39, “*Bizim öğrencilerimiz yıllardır hazırda alıştıkları için tümevarım yapmakta zorlanmaktadırlar. Kendilerinin bulmakla sorumlu oldukları bilgileri fark edememektedirler. Bu yüzden biz öğretmenler de, hem programı izleyip hem de eski yöntemlerimizi uygulamak zorunda kalıyoruz.*”; Ö57, “*Programın yoğunluğu, fiziki şartların yetersizliği, kalabalık sınıflar ve zamanın azlığı her zaman yapılandırımcı öğretmen rolünü gerçekleştirilmeme izin vermemektedir.*”

Öğretmenler, yapılandırımcı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmelerinin temel gerekçelerini şu şekilde açıklamışlardır: Ö12, “*Ben, öğretmeye değil öğrencinin öğrenmesi görüşüne inanıyorum. Öğrenciyi araştırmaya, öğrendiğinin mantığını kavramasına teşvik ediyor ve öğrenci merkezli ders yapıyorum.*”; Ö15, “*Öğrencilerin derste kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sunuyorum. Öğrencilerin hedefe kendi kendilerini ulaşmalarını sağlayacak ipuçları veriyorum.*”; Ö37, “*Öğrencilerimi*

yönlendirip bilgiye ulaşmalarını sağlıyorum.”; Ö53, “Öğrenci kendi anlatım gücünü görsün istiyorum ve öğrencilere rehberlik yaptığımı düşünüyorum.”

Yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin temel gerekçeleri ise şunlardır: Ö10, *“Yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli eğitimi aldığımı düşünmüyorum.”*; Ö17, *“Öğretmen merkezli ders yapıyorum.”*; Ö35, *“Öğrencinin düzeyinin yetersiz olması beni sınırlandırıyor.”*; Ö56, *“Ancak 20 kişilik sınıflarda yapılandırmacı öğretmen rolü gerçekleştirilebilir. Bizim gibi 35-40 kişilik kalabalık sınıflarda bu, hayalden öteye gidemez.”*

İlgili bulgular, öğretmenlerin %27,9'unun (17 kişi) yapılandırmacı yaklaşımı uygulama konusunda kendisini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Ancak daha önce “yapılandırmacı yaklaşım” konusunda öğretmenlere yöneltilen soruya (bkz. 4.2.2) öğretmenlerin %34,4'ünün (21 kişi) “yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi değilim” şeklinde cevap verdikleri saptanmıştır. Ortaya çıkan bu çelişki dikkat çekicidir.

4.2.2. Okul yönetiminin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına yaklaşımı

Okul yönetiminin ilköğretim İngilizce programına yönelik yaklaşımlarının nasıl olduğunu ortaya koyan ve öğretmen görüşlerine dayanan veriler Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Okul Yönetiminin Yaklaşımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlgilidir.	21	34,4	23	37,7	17	27,9	61	100
Gerekli donanımı sağlamaktadır.	22	36,1	23	37,7	16	26,2	61	100
Program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	8	13,1	28	45,9	25	41	61	100
Yeniliklere ve gelişmelere açıktır.	33	54,1	20	32,8	8	13,1	61	100

Çizelge 14'ten yola çıkarak, okul yönetiminin, programa karşı ilgili olduğu düşüncesine öğretmenlerin %37,7'si kısmen katılırken; %27,9'u ise katılmamaktadır. Okul yönetiminin, programı uygulayabilmek için gerekli

donanımı sağladığı görüşüne katılan öğretmenlerin oranı sadece %36,1'dir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54,1), yönetimin yeniliklere ve gelişmelere açık olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenlerin yarıya yakını (%41), okul idaresinin program hakkındaki bilgisini yetersiz bulmaktadırlar. Yine öğretmenlerin yarıya yakını (%45,9) bu görüşe kısmen katılmaktadır. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin okul yönetiminin programa yaklaşımlarını kısmen olumlu buldukları söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken aldıkları destekler

Öğretmenlerin, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken okul içinde ve dışında kimlerden, nasıl destek aldıklarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuş Çizelge 15 verileri aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 15. Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Okulda veya Okul Dışında Aldıkları Destekler

Destek	Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul müdüründen	33	54,1	28	45,9	61	100
Müdür yardımcılardan	31	50,8	30	49,2	61	100
Velilerden	16	26,2	45	73,8	61	100
Meslektaşlarımdan	52	85,2	9	14,8	61	100

Çizelge 15'e göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%85,2), programı uygulamada en çok meslektaşlarından aldıkları desteği yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin çoğu (%73,8) en az velilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası okul müdürlerinden (%54,1) ve müdür yardımcılardan (%50,8) aldıkları desteği yeterli bulmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin yarıya yakını ise okul müdürü (%45,9) ve müdür yardımcılardan (%49,2) aldıkları desteği yetersiz bulmaktadır. İlgili çizelgede belirtilen destek kaynaklarının dışında 14 öğretmen ayrıca üniversitelerden, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan, yayınevlerinden, basılı ve elektronik bilgi kaynaklarından ve eğitim uzmanlarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmenlerin “programa ilişkin genel algılarından kaynaklanan sorunları”, “programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme ile mesleki yeterlilik boyutlarındaki sorunları” ve bu sorunların nedenleri ile ilgili bulgular ve yorumlar yer alacaktır.

4.3.1. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin genel algılarından kaynaklanan sorunları

İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce programına ilişkin genel algılarından kaynaklanan sorunlarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara yönelik bulgular Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16. Öğretmenlerin Programa İlişkin Genel Algılarından Kaynaklanan Sorunları

Düşünceler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Türk Milli Eğitim Sistemi için hazırlanmış özgün bir programdır.	4	6,6	35	57,3	22	36,1	61	100
Program hazırlanırken öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.	1	1,6	15	24,6	45	73,8	61	100
Programın hazırlanma amacı yeterince açıklanmıştır.	2	3,3	16	26,2	43	70,5	61	100
Programla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	2	3,3	12	19,7	47	77,0	61	100
Program kılavuzu, öngördüğü öğretim yaklaşımı, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgi vermektedir.	10	16,4	27	44,3	24	39,3	61	100
Program, öngördüğü öğretim teknolojileri, araç ve gereçler konusunda yeterince bilgi vermektedir.	9	14,8	26	42,6	26	42,6	61	100
Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda öğretmen yeterince yönlendirilmiştir.	6	9,9	26	42,6	29	47,5	61	100
Programda verilen etkinlik örnekleri yeterlidir.	7	11,4	25	41	29	47,5	61	100
Programda verilen ölçme-değerlendirme örnekleri yeterlidir.	4	6,6	27	44,3	30	49,1	61	100
Programın bilişsel ve duyuşsal amaçları açıktır.	10	16,4	29	47,5	22	36,1	61	100
Program, öğrettiği dilin kültürünün özelliklerini taşımaktadır.	14	23	32	52,5	15	24,5	61	100

Çizelge 16’ya göre, ilköğretim İngilizce programının Türk Milli Eğitim Sistemi için hazırlanmış özgün bir program olduğu düşüncesine öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57,3) kısmen katılırken, %36,1’i katılmamaktadır.

Öğretmelerin çoğu, program hazırlama sürecinde öğretmen görüşlerinden yararlanılmadığını (%73,8), programın amacının yeterince açıklanmadığını (%70,5) ve programa yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersiz olduğunu (%77) düşünmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%44,3), program kılavuzunun öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri konusunda yeterince bilgi verdiği düşüncesine kısmen katılırken; %39,3'ü ise katılmamaktadır. Programın öğretim teknolojileri, araç ve gereçler konusunda öğretmenleri yeterince bilgilendirdiği düşüncesine katılmayan öğretmenlerin oranı %42,6'dır. Bu düşünceye kısmen katılan öğretmenlerin de aynı oranda olduğu görülmektedir. Programın öğretmenleri ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak yönlendirdiği düşüncesine öğretmenlerin yarıya yakını (%47,5) katılmazken, %42,6'sı kısmen katılmaktadır. Programda verilen etkinlik örneklerinin yeterli olduğu düşüncesine katılmayan öğretmenlerin oranı %47,5 iken; kısmen katılan öğretmenlerin oranı ise %41'dir. Ölçme-değerlendirme örneklerini yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %49,1; kısmen yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %44,3'tür. Öğretmenlerin yarıya yakını (%47,5) programın bilişsel ve duyuşsal amaçlarının kısmen açık olduğunu düşünmektedir. Oysaki programda yalnızca bilişsel amaçlar verilmiş, duyuşsal amaçlar göz ardı edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin programın hedefleriyle ilgili yeterli farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir. Programın, İngiliz kültürünün özelliklerini kısmen taşıdığını düşünen öğretmenlerin oranı %52,5'tir. Bu veriler ışığında, öğretmenlerin ilköğretim İngilizce programının öğretmene kılavuzluk etme işgörüsü konusundaki algılarının genelde olumsuz olduğu söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlükler

Bu kısımda, öğretmenlerin programın içerdiği “kazanım”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci”, “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme”, “ölçme ve değerlendirme” ile “mesleki yeterlik” boyutlarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.3.2.1. Öğretmenlerin kazanım boyutunda karşılaştıkları sorunlar

Programın en önemli öğelerinden biri olan kazanım programının temel hedeflerini ortaya koyması; içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini etkilemesi ve yönlendirmesi bakımından oldukça önemlidir. İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce programının kazanım boyutuna yönelik olarak karşılaştıkları sorunlar Çizelge 17’de yer almaktadır.

Çizelge 17. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Kazanımlar Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı

Uygulamalar	Evet		Kısmen		Hayır		Uygulamıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımları aşamalı olarak belirleme	8	13,1	32	52,5	16	26,2	5	8,2	61	100
Kazanımları yazma	7	11,5	24	39,3	21	34,4	9	14,8	61	100
Kazanımları diğer derslerle ilişkilendirme	8	13,1	19	31,1	27	44,3	7	11,5	61	100
Kazanımlara uygun planı hazırlama	8	13,1	19	31,1	30	49,2	4	6,6	61	100
Kazanımları öğrenciye edindirme	6	9,8	33	54,2	21	34,4	1	1,6	61	100

Çizelge 17’ye göre “kazanımları aşamalı olarak belirleme” (%65,6), “kazanımları yazma” (%50,8) ve “kazanımları öğrenciye edindirme” (%64) konularındaki uygulamalarda öğretmenlerin yarıdan fazlasının kısmen veya tamamen sorun yaşadıkları görülmektedir. “Kazanımları diğer derslerle ilişkilendirme” (%44,3) ve “kazanımlara uygun plan hazırlama” (%49,2) konularındaki uygulamalarda öğretmenlerin yarıya yakınının sorun yaşamadığı görülse de; ilgili konulardaki uygulamalarda kısmen veya tamamen sorun yaşayan öğretmenlerin oranı da yadsınamaz boyuttur. Programın en temel öğelerinden biri olan kazanım aşaması ile ilgili uygulama yapmayan bazı öğretmenlerin varlığı da ayrıca dikkat çekicidir.

4.3.2.2. Öğretmenlerin içerik boyutunda karşılaştıkları sorunlar

İçerik, hedefler doğrultusunda hangi konuların ele alınacağını ortaya koyması bakımından dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik olarak karşılaştıkları sorunları içeren veriler, Çizelge 18’dedir.

Çizelge 18. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken İçerik Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı

Uygulamalar	Evet		Kısmen		Hayır		Uygulamıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanım-içerik ilişkisini kurma	5	8,2	25	41	29	47,5	2	3,3	61	100
İçerik - öğrenme yaşantıları ilişkisini kurma	6	9,8	24	39,4	29	47,5	2	3,3	61	100
Ünite analizi yapma	6	9,8	18	29,5	34	55,8	3	4,9	61	100
Disiplinlerarası yaklaşıma göre ünite ve konuları hazırlama	5	8,2	23	37,7	27	44,3	6	9,8	61	100
İçeriği sarmal formatta sunma	4	6,6	16	26,2	39	63,9	2	3,3	61	100

Çizelge 18 verileri, öğretmenlerin yarıya yakınının “kazanım-içerik ilişkisini kurma” (%49,2), “içerik-öğrenme yaşantıları ilişkisini kurma” (%49,2) ve “disiplinlerarası yaklaşıma göre ünite ve konuları hazırlama” (%45,9) konularındaki uygulamalarda kısmen veya tamamen sorun yaşadıklarını göstermektedir. “Ünite analizi yapma” (%55,8) ve “içeriği sarmal formatta sunma” (%63,9) konularındaki uygulamalarda öğretmenlerin yarıdan fazlasının sorun yaşamadığı görülsede; bu konulardaki uygulamalarda kısmen veya tamamen sorun yaşayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. İçerik boyutuna yönelik uygulamaları gerçekleştirmediğini belirten öğretmenlerin bulunması ilgi çekicidir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaştıkları sorunlar

Öğrenmenin gerçekleştiği boyut olması nedeniyle öğrenme-öğretme süreci, programın en önemli ögesidir. İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce programının öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaştıkları sorunları içeren veriler, Çizelge 19’da sunulmuştur.

Çizelge 19. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Öğrenme-Öğretme Sürecinde Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı

Uygulamalar	Evet		Kısmen		Hayır		Uygulamıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri	12	19,7	30	49,2	19	31,1	0	0	61	100
Çoklu zekâ kuramı	7	11,5	26	42,6	15	24,6	13	21,3	61	100
Yapılandırmacılık	12	19,7	26	42,6	20	32,8	3	4,9	61	100
Proje tabanlı öğrenme	9	14,8	25	41	21	34,4	6	9,8	61	100
Görev tabanlı öğrenme	7	11,5	29	47,5	24	39,4	1	1,6	61	100
Beyin temelli öğrenme	5	8,2	27	44,3	7	11,4	22	36,1	61	100
İletişimsel öğrenme	8	13,1	27	44,3	26	42,6	0	0	61	100
Nörolingüistik programlama	5	8,2	19	31,1	9	14,8	28	45,9	61	100
Beyin fırtınası	8	13,1	20	32,8	25	41	8	13,1	61	100
Eğitsel oyun	5	8,2	18	29,5	38	62,3	0	0	61	100
Rol Oynama/Dramatizasyon	7	11,5	15	24,6	38	62,3	1	1,6	61	100
Benzetim	5	8,2	17	27,9	32	52,4	7	11,5	61	100
Eleştirel düşünme etkinliklerini kullanma	10	16,4	24	39,3	20	32,8	7	11,5	61	100
Keşif etkinlikleri	10	16,4	22	36,1	20	32,8	9	14,7	61	100
İkili ve grup çalışmaları	5	8,2	18	29,5	36	59	2	3,3	61	100
Beceri etkinliklerini kullanma	6	9,8	17	27,9	37	60,7	1	1,6	61	100

Çizelge 19 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak “öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri” (%68,9) ve “yapılandırmacılık” (%62,3); yarıdan fazlasının “görev tabanlı öğrenme” (%59), “proje tabanlı öğrenme” (%55,8), “iletişimsel öğrenme” (%57,4), “eleştirel düşünme etkinlikleri” (%55,7), “çoklu zekâ kuramı” (%54,1), “beyin temelli öğrenme” (%52,5) ve “keşif etkinlikleri” (%50,5); yarıya yakınının ise “beyin fırtınası” (%45,9) konularındaki uygulamalarda kısmen veya tamamen sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu genellikle “eğitsel oyun” (%62,3), “rol oynama / dramatizasyon” (%62,3) ve “beceri etkinliklerini kullanma” (%60,7); yarıdan fazlası ise “ikili ve grup çalışmaları” (%59) ve “benzetim” (%52,5) uygulamalarında sorun yaşamamasına rağmen bu uygulamalarla ilgili sorun yaşayan öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Derslerinde özellikle “nörolingüistik programlama” (%45,9), “beyin temelli öğrenme” (%36,1) ve “çoklu zekâ kuramı” (%21,3) başta olmak üzere “öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri”, “iletişimsel öğrenme” ve “eğitsel oyun” dışındaki diğer uygulamalara hiç yer vermeyen öğretmenlerin bulunması dikkat çekicidir.

Bunlara ek olarak öğretmenlerin derslerinde, öğrenme-öğretme sürecinde programda özellikle vurgulanan beceri etkinliklerine yeterli düzeyde yer vermedikleri; dilbilgisi ve kelime öğretimi ağırlıklı ders yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaptıkları etkinlikleri gösteren bulgular Çizelge 20’de gösterilmiştir.

Çizelge 20. Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Yaptıkları Etkinliklere Yer Verme Sıklığı

Etkinlikler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma	15	24,6	24	39,3	15	24,6	7	11,5	0	0	61	100
Dinleme	7	11,5	19	31,1	27	44,3	8	13,1	0	0	61	100
Yazma	10	16,4	27	44,3	17	27,9	6	9,8	1	1,6	61	100
Okuma	19	31,1	34	55,7	8	13,1	0	0	0	0	61	100
Dilbilgisi	18	29,5	36	59	6	9,8	1	1,6	0	0	61	100
Kelime	30	49,2	29	47,5	2	3,3	0	0	0	0	61	100

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bulguları gösteren Çizelge 20, kelime etkinliklerine “her zaman” yer veren öğretmenlerin oranının (%49,2) ve genellikle yer veren öğretmenlerin oranının (%47,5) yüksek olduğunu göstermektedir. Dilbilgisi (%59), okuma (%55,7), yazma (%44,3) ve konuşma (%39,3) etkinliklerine “genellikle” yer veren öğretmenlerin oranlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakını (%44,3), derslerinde dinleme etkinliklerine “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkinlikler içerisinde en fazla dilbilgisine yer vermesi dikkat çekicidir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin özellikle beceri etkinliklerine eşit oranlarda önem vermediği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecinde özellikle İngilizceyi kullanarak iletişim kurmaları gerekmektedir. Programda, öğrenciler anadili kullansalar bile öğretmenlerin İngilizce cevap vererek öğrencileri İngilizce iletişim kurmaya özendirmesi beklenmektedir. Çizelge 21 öğretmenlerin derslerinde anadili kullanma oranları göstermektedir:

Çizelge 21. Öğretmenlerin Derslerde Anadili Kullanma Sıklığı

Sıklık	f	%
Her zaman	5	8,2
Genellikle	28	45,9
Bazen	24	39,3
Nadiren	4	6,6
Hiçbir zaman	0	0
Toplam	61	100

Derslerinde anadili her zaman kullanan öğretmenlerin oranı %8,2, genellikle kullananların oranı %45,9, bazen kullananların oranı % 39,3, nadiren kullananların oranı %6,6'dır. Buradan hareketle öğretmenlerin tamamı bir şekilde derslerinde anadili kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlere anadili ne zaman kullandıkları sorulduğunda, en çok dilbilgisi anlatırken, kelime öğretirken ve etkinliklerin nasıl yapılacağını söylerken kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise sınıfta etkileşim dili olarak bile ana dili kullandıklarını söylemişlerdir. Bu durum, programın öngördüğü derslerde sadece İngilizce kullanılması gerekliliğiyle çelişmektedir.

Paker'in çalışması, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin ilgili bulguları destekler niteliktedir. Paker (2007), Denizli-Çal bölgesindeki okullardaki 8 İngilizce öğretmeni ile görüşmüş ve İngilizce öğretim sürecinde öğretmenlerin en sık kullandıkları etkinliklerin sırasıyla dilbilgisi, okuma ve yazma, dinleme-konuşma ile grupta çalışma, İngilizce şarkı öğrenme ve söyleme, rol oynama ve drama etkinlikleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla ana dile yer verdikleri, tüm katılımcıların dilbilgisini kural olarak öğrettikleri, İngilizce öğretiminin yöntem ve materyallerini uygulamalı olarak kullanımı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bulgularını da elde etmiştir.

Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu gösteren veriler ise Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Öğretim Teknolojilerini Kullanma ve Materyal Geliştirme Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı

Uygulamalar	Evet		Kısmen		Hayır		Uygulamıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik ve görev sayfası hazırlama	8	13,1	11	18	30	49,2	12	19,7	61	100
Çalışma kağıtları hazırlama	8	13,1	5	8,2	43	70,5	5	8,2	61	100
Programa uygun kaynak kitaplar kullanma	10	16,4	5	8,2	43	70,5	3	4,9	61	100
Tepegöz kullanma	5	8,2	7	11,5	9	14,7	40	65,6	61	100
Slayt / Sunu hazırlama	5	8,2	11	18	25	41	20	32,8	61	100
*Vücut dili kullanma	6	9,8	7	11,5	48	78,7	0	0	61	100
Flashcard, poster, pano, resim, broşür hazırlama	5	8,2	7	11,5	48	78,7	1	1,6	61	100
Oyun, bulmaca hazırlama	4	6,6	7	11,5	46	75,3	4	6,6	61	100
Gerçek nesne kullanma	5	8,2	8	13,1	47	77,1	1	1,6	61	100
Kukla yapma	5	8,2	7	11,5	32	52,4	17	27,9	61	100
Filmler ve TV programları kullanma	3	4,9	5	8,2	3	4,9	50	82	61	100
Bilgisayar kullanma	6	9,8	7	11,5	42	68,9	6	9,8	61	100
DVD, CD kullanma	7	11,5	12	19,6	37	60,7	5	8,2	61	100

* Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmek, soyut ifadeleri somutlaştırmak ve mesajların anlaşılabilirliğini yükseltmek için beden dilini bir araç olarak kullanmaktadırlar.

Çizelge 22'deki veriler ışığında, öğretmenlerin çoğunun derslerinde “film ve TV programları kullanma” (%82) ve “Tepegöz kullanma” (%65,6); yarıdan fazlasının ise “slayt/sunu hazırlama” (%54,1) uygulamalarına hiç yer vermedikleri görülmektedir. “Kukla yapma” (%27,9) ve “etkinlik ve görev sayfası hazırlama” (%19,7) uygulamalarından yararlanmayan öğretmenlerin oranı da dikkate değerdir. Öğretmenlerin çoğunun ise, “flashcard, poster, pano, resim, broşür hazırlama” (%78,7), “vücut dili kullanma” (%78,7), “gerçek nesne kullanma” (%77,1), “oyun, bulmaca hazırlama” (%75,3), “çalışma kâğıtları hazırlama” (%70,5), “programa uygun kaynak kitaplar kullanma” (%70,5), “bilgisayar kullanma” (%68,9) ve “DVD, CD kullanma” (%60,7) konularında ise sorun yaşamadıkları görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden düzenli olarak yararlanmadıkları söylenebilir.

Karal ve Berigel (2006) tarafından yapılan bir araştırmada tüm İngilizce öğretmenleri, bulundukları eğitim ortamlarında bilişim sınıfı ve projektör bulunduğunu, sürekli internet bağlantısı olduğunu fakat bu teknolojilerden yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. İlgili çalışmaya katılan

öğretmenler ayrıca eğitim ortamlarında kitap, ve çalışma kağıtları dışında dersleri için materyal kullanamadıklarını ve dil öğrenimi için çoklu medya öğeleri içeren (ses,video, animasyon v.b.) materyallerin eksikliğini ve bu materyallerin dil eğitim ortamlarının kalitesini arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, araştırmanın bulgularını büyük oranda desteklemektedir.

4.3.2.4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlar

Öğretim programının 4. basamağını oluşturan ölçme ve değerlendirme süreci, programda belirtilen hedeflerin başarıya ulaşip ulaşmadığını belirleme ve sonraki öğrenmeleri planlamada temel oluşturacak verileri saptama bakımından çok önemlidir. İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda hangi sorunlarla karşılaştıklarına yönelik Çizelge 23 verileri aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 23. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygularken Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Tespit Edilen Alanlarda Sorun Yaşayıp Yaşamadığı

Uygulamalar	Evet		Kısmen		Hayır		Uygulamıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gözlem raporları	4	6,6	9	14,8	11	18	37	60,6	61	100
Anekdot kayıtları	4	6,6	9	14,8	7	11,5	41	67,1	61	100
Kontrol listeleri	7	11,5	10	16,4	32	52,4	12	19,7	61	100
Dereceleme ölçekleri (rubric)	5	8,2	11	18	24	39,3	21	34,5	61	100
Öz değerlendirme	2	3,3	15	24,6	24	39,3	20	32,8	61	100
Akran değerlendirme	2	3,3	14	23	22	36,1	23	37,6	61	100
Portfolyo (Ürün dosyası)	5	8,2	8	13,1	42	68,9	6	9,8	61	100
Performans değerlendirme	6	9,8	8	13,1	47	77,1	0	0	61	100
Kısa yanıtli testler	6	9,8	5	8,2	50	82	0	0	61	100
Çoktan seçmeli testler	6	9,8	4	6,6	51	83,6	0	0	61	100
Yazılı sınavlar	6	9,8	4	6,6	51	83,6	0	0	61	100
Küçük sınavlar (Quizler)	5	8,2	3	4,9	52	85,3	1	1,6	61	100
Sözlü sınavlar	4	6,6	6	9,8	46	75,4	5	8,2	61	100
Projeler	8	13,1	6	9,8	47	77,1	0	0	61	100

Çizelge 23'e göre, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme aşamasında, "anekdot kayıtları" (%67,1) ile "gözlem raporları"ndan (%60,6) hiç yararlanmadıkları görülmektedir. "Akran değerlendirme" (%37,6),

“dereceleme ölçekleri” (%34,5) ve “öz değerlendirme” (%32,8) uygulamalarına hiç yer vermeyen öğretmenlerin oranı da oldukça dikkat çekicidir. Bu uygulamalara yer veren öğretmenlerin ise kısmen de olsa sorunla karşılaştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu “küçük sınavlar / quizler” (%85,3); çoğu ise “çoktan seçmeli testler” (%83,6), “yazılı sınavlar” (%83,6), “kısa yanıtli testler” (%82), “performans değerlendirme” (%77,1), “projeler” (%77,1), “sözlü sınavlar” (%75,4) ve “portfolyo” (%68,9) ile ilgili olarak sorun yaşamamaktadır. Çizelgeye bakıldığında, öğretmenlerin ağırlıklı olarak klasik değerlendirme yöntemlerinden faydalandığı ve bu konularda genellikle sorun yaşamadığı; programın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinden düzenli bir şekilde yararlanmadığı anlaşılmaktadır.

4.3.2.5. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanması, ancak mesleki açıdan yeterli öğretmenlerle mümkündür. Bu yüzden, öğretmenlerin özel alan yeterlikleri, yani öğretmenlik mesleğini etkili ve başarılı bir biçimde yürütebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları; özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi oldukça önemlidir. Bu kısımda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik boyutuna ilişkin yaşadıkları sorunlara ilişkin veriler Çizelge 24’te gösterilmiştir.

Çizelge 24. Öğretmenlerin Alanlarına Yönelik Karşılaştıkları Sorunlar

Sorunlar	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İngilizce öğretim programına uygun plan yapma	2	3,3	24	39,3	35	57,4	61	100
İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleme	10	16,4	33	54,1	18	29,5	61	100
İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanma	5	8,2	27	44,3	29	47,5	61	100
İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanma	5	8,2	24	39,3	32	52,5	61	100
İngilizcenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek özgün etkinlikler tasarlama	14	23	23	37,7	24	39,3	61	100
İngilizceyi akıcı ve doğru konuşmada öğrencilerine model olma	5	8,2	25	41	31	50,8	61	100
Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde konuşmalarını sağlama	16	26,2	37	60,7	8	13,1	61	100
İngilizcede okuduğunu anlama	5	8,2	20	32,8	36	59	61	100
Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme	12	19,7	40	65,5	9	14,8	61	100
İngilizcede yazma	5	8,2	21	34,4	35	57,4	61	100
Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme	13	21,3	42	68,9	6	9,8	61	100
İngilizcede dinlediğini anlama	6	9,8	29	47,6	26	42,6	61	100
Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirme	13	21,3	38	62,3	10	16,4	61	100
İngilizce öğretiminde süreç değerlendirme yapma	5	8,2	28	45,9	28	45,9	61	100
İngilizce öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama	11	18	28	45,9	22	36,1	61	100
Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanışlılık, geçerlik ve güvenirlik açılarından değerlendirerek kullanma	8	13,1	23	37,7	30	49,2	61	100
Yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama	13	21,3	22	36,1	26	42,6	61	100
Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama	7	11,5	22	36,1	32	52,4	61	100
Öğrencilerin yabancı dili kullanmaları için aile, yakın ve uzak çevredeki kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapma	23	37,7	32	52,5	6	9,8	61	100
Mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları öğretim süreci uygulamalarına yansıtma	10	16,4	24	39,3	27	44,3	61	100
Öğretilen dilin kültürünü bilme	5	8,2	31	50,8	25	41	61	100

Çizelge 24 incelendiğinde, alanlarına yönelik olarak öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencilerin yabancı dili kullanmaları için aile, yakın ve uzak çevredeki kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapma” (%90,2), “öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme” (%90,2), “öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde konuşmalarını sağlama” (%86,9) ve “öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme” (%85,2); çoğu “öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirme” (%83,6), “İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleme” (%70,5), “İngilizce öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama” (%63,9) ve “İngilizcenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek özgün etkinlikler tasarlama” (%60,7); yarıdan fazlası ise “öğretilen dilin kültürünü bilme” (%59), “yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama” (%57,4), “İngilizcede dinlediğini anlama” (%57,4), “mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları öğretim süreci uygulamalarına yansıtma” (%55,8), “İngilizce öğretiminde süreç değerlendirme yapma” (%54,1), “İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanma” (%52,5) ve “öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanışlılık, geçerlik ve güvenilirlik açılarından değerlendirerek kullanma” (50,8) konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlgili veriler, öğretmenlerin çizelgede belirtilen alanlarıyla ilgili konularda kısmen veya tamamen uygulama sorunları yaşadıklarını göstermektedir.

4.3.3. Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri

Bu kısımda, öğretmenlerin “ilköğretim İngilizce programını uygularken karşılaştıkları sorunların bireysel nedenleri” ve “kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ile ölçme ve değerlendirme ve mesleki yeterlilik konularında yaşadıkları güçlüklerin nedenlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

4.3.3.1. Öğretmenlerin programa ilişkin sorunlarının bireysel nedenleri

Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken yaşadıkları sorunların bireysel nedenlerini ortaya koymak amacıyla oluşturulan veriler Çizelge 25'tedir.

Çizelge 25. Öğretmenlerin Programı Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Bireysel Nedenleri

Nedenler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lisans eğitiminden kaynaklanan eksiklerim var.	9	14,8	13	21,3	39	63,9	61	100
Programın amaç ve vizyonunu benimseyemedim.	12	19,7	35	57,3	14	23	61	100
Öğrenci merkezli eğitim yapmakta zorlanıyorum.	23	37,7	18	29,5	20	32,8	61	100
Programın gerektirdiği yeni uygulamalara karşı önceki alışkanlıklarımdan vazgeçemedim.	10	16,4	28	45,9	23	37,7	61	100
Programı uygulama konusunda yeterince istekli değilim.	5	8,2	21	34,4	35	57,4	61	100

Öğretmenlerin çoğu, programı uygularken karşılaştıkları sorunların bireysel nedenlerini “programın amaç ve vizyonunu benimseyememe” (%77); “öğrenci merkezli eğitim yapmakta zorlanma” (%67,2) ve “programı uygularken eski alışkanlıklarından vazgeçememe” (%62,3) olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (%63,9) lisans eğitimlerinden; yarısından fazlası da (%57,4) bireysel isteksizlikten kaynaklanan sorunlarının bulunmadığını düşünmektedir. İlgili bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin programa yönelik karşılaştıkları sorunların genellikle bireysel algı ve tutumlarının olumsuz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin programa yönelik algı ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi, programın başarıyla uygulanması açısından oldukça önemli bir unsurdur.

4.3.3.2. Öğretmenlerin programı uygularken kazanımları gerçekleştirmede karşılaştıkları sorunların nedenleri

İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken kazanımları gerçekleştirmede yaşadıkları sorunların nedenlerini ortaya koyan Çizelge 26 bulguları aşağıda verilmiştir.

Çizelge 26. Öğretmenlerin Programı Uygularken Kazanımları Gerçekleştirmede Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri

Nedenler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değildir.	50	82	1	1,6	10	16,4	61	100
Zaman yetersizdir.	54	88,5	0	0	7	11,5	61	100
Sınıflar kalabalıktır.	45	73,8	0	0	16	26,2	61	100

Çizelge 26'ya göre, öğretmenlerin çoğunluğu ders saatlerinin yetersizliğini (%88,5); çoğu ise kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmamasını (%82) ve sınıfların kalabalık oluşunu (%73,8) kazanımları gerçekleştirirken yaşadıkları sorunların nedenleri olarak görmektedirler.

4.3.3.3. Öğretmenlerin programı uygularken içerikle ilgili karşılaştıkları sorunların nedenleri

İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken içeriğe yönelik yaşadıkları sorunların nedenlerini gösteren bulgular Çizelge 27'de yer almaktadır.

Çizelge 27. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken İçerikle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri

Nedenler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıflar kalabalıktır.	46	75,4	0	0	15	24,6	61	100
Zaman yetersizdir.	53	86,9	0	0	8	13,1	61	100
İçerik kazanımlara ulaşmada yeterli değildir.	47	77	2	3,3	12	19,7	61	100
İçerik yabancı dilin kültürünü tamamen yansıtmamaktadır.	40	65,6	0	0	21	34,4	61	100
İçerikte gereksiz bilgi ve ayrıntılar bulunmaktadır.	46	75,4	0	0	15	24,6	61	100

Çizelge 27 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu ders saatlerinin yetersizliğini (%86,9); çoğu ise içeriğin kazanımlara ulaşmada yetersiz olmasını (%80,3), sınıfların kalabalık olmasını (%75,4), içerikte gereksiz bilgi ve ayrıntıların bulunmasını (%75,4) ve içeriğin yabancı dilin kültürünü tamamen yansıtmamasını (%65,6) içerikle ilgili yaşadıkları uygulama sorunlarının nedenleri olarak sıralamışlardır.

4.3.3.4. Öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunların nedenleri

İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaştıkları sorunların nedenleriyle ilgili veriler Çizelge 28’de gösterilmiştir.

Çizelge 28. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri

Nedenler	Kısmen							
	Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikler, öğrenci düzeyine uygundur.	9	14,8	35	57,3	17	27,9	61	100
Öğrenciler etkinliklere karşı ilgilidir.	11	18	32	52,5	18	29,5	61	100
İngilizce öğretim programındaki etkinlikler zamanında tamamlanmaktadır.	18	29,5	24	39,3	19	31,2	61	100
Sınıf mevcutlarının fazla olması etkinliklerin programa uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde engel değildir.	7	11,5	5	8,2	49	80,3	61	100
Programın gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okuldaki araç gereçler yeterlidir.	18	29,5	13	21,3	30	49,2	61	100

Çizelge 28’e bakıldığında, öğretmenlerin çoğu (%80,3) sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle etkinliklerin programa uygun bir şekilde gerçekleştirilmediğini düşünmektedir. Programın gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi için okulda bulunan araç ve gereçlerin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı %49,2’dir. Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğu (%57,3) ve öğrencilerin etkinliklere karşı ilgili olduğu (%52,5) düşüncelerine ise öğretmenlerin yarıdan fazlasının kısmen katıldıkları görülmektedir.

4.3.3.5. Öğretmenlerin programı uygularken ölçme ve değerlendirmeye ilişkin karşılaştıkları sorunların nedenleri

İngilizce öğretmenlerinin, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını uygularken ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili karşılaştıkları sorunların nedenlerini ortaya çıkaran veriler Çizelge 29'da sunulmuştur.

Çizelge 29. Öğretmenlerin İngilizce Öğretim Programını Uygularken Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Karşılaştıkları Sorunların Nedenleri

Nedenler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıflar kalabalıktır.	38	62,2	9	14,8	14	23	61	100
Ders saatleri yetersizdir.	42	68,9	11	18	8	13,1	61	100
Düzenlenmesi zordur.	20	32,8	25	41	16	26,2	61	100
Uygulanması zordur.	18	29,5	27	44,3	16	26,2	61	100
Değerlendirilmesi zordur.	13	21,3	23	37,7	25	41	61	100
Öğrenciler işbirliği yapmamaktadır.	18	29,5	28	45,9	15	24,6	61	100
Veliler işbirliği yapmamaktadır.	32	52,4	22	36,1	7	11,5	61	100

Çizelge 29'dan hareketle, öğretmenlerin çoğu ders saatlerinin yetersizliğini (%68,9) ve sınıfların kalabalık oluşunu (%62,2); yarıdan fazlası ise velilerin işbirliği yapmamasını (%52,4) ölçme ve değerlendirme aşamasında karşılaştıkları uygulama sorunlarının öncelikli nedenleri olarak görmektedir. Ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini düzenlemenin (%41) ve uygulamanın (%44,3) zor olması ile öğrencilerin değerlendirme sürecinde işbirliği yapmaması (%45,9) düşüncelerine kısmen katılan öğretmenlerin oranı yüksektir. Ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini değerlendirmenin zor olduğuna öğretmenlerin yarıya yakını (%41) katılmazken, %37,7'si kısmen de olsa katılmaktadır.

Genel olarak incelendiğinde, öğretim programının her aşamasında karşılaşılan tüm sorunlarda ders saatlerinin yetersizliği, programı uygulamada en önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlere haftalık ders saatleri içerisinde İngilizce dersine ayrılan süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorulmuş; öğretmenlerin çoğunluğunun (%85,2), bu süreyi yeterli bulmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu bağlamda ders süresinin

artırılması ve İngilizce dersi öğretimine daha erken yaşta başlanması önerilerinde bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin çoğu (%80,3), İngilizce dersi öğretimine ilköğretim 4. sınıftan önce başlanması gerektiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretimine daha önce başlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin çoğu (%65,4), bu dersin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiğini belirtmiş; %16,3'ü 1.sınıfta okuma-yazma öğrendikten sonra; %12,2'si 2.sınıfta ve %6,1'i ise 3. sınıfta başlanması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Ö43: *“Okul öncesinden 3. sınıfa kadar konuşma ve dinleme ağırlıklı bir program uygulanmalı, 4. sınıftan itibaren ise şu anki programa devam edilmelidir.”* şeklinde görüş belirterek, İngilizce öğretimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiği fikrini desteklemiştir.

4.3.3.6. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri konusunda karşılaştıkları sorunların nedenleri

İngilizce öğretmenlerinin, mesleki yeterlilik konusunda karşılaştıkları sorunların nedenleriyle ilgili bulgular şu şekildedir:

Mesleki yeterlik konusunda karşılaştıkları sorunların temel nedeni olarak öğretmenlerin;

- %24,6'sı (17 kişi), alanıyla ilgili olarak araştırma yapmadığını ve kendisini geliştirmediğini belirtmiştir. Örneğin Ö7; *“Eksik olduğum konularda kendimi daha fazla geliştirmek için maalesef özen göstermiyorum. Alanımla ilgili yaptığım araştırmaları yetersiz buluyorum.”*; Ö56 ise *“Kişisel anlamda motivasyon eksikliğim var ve kendimi geliştirmek adına hiçbir şey yapmıyorum”* demiştir.
- %21,3'ü (13 kişi), programı uygularken mesleki yeterliklerini gösterebilmeleri için ülke şartlarının ve imkânlarının sınırlı olduğunu söylemiştir. Ö60; *“Öğrenci isteksiz, sınıf mevcutları fazla, ders saati yetersiz, araç-gereç yetersiz, öğrencinin pratik yapma şansı yok, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine ve fikir paylaşımında bulunmalarına fırsat tanıyacak imkânlar yok, öğretmenlerin yurt dışı deneyim yaşama şansı yok.”* diyerek bu görüşe katılmıştır.

- %18'i (11 kişi), hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ö52; *“İngilizce öğretmenliği lisans eğitiminden sonra öğretmenlerin, alanlarıyla ilgili olarak yaşam boyu desteklenmesi gerekmektedir. Oysaki İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler yetersiz olduğu gibi verilen eğitimlerin içeriği de kalitesizdir.”* diyerek bu düşüncayı doğrulamıştır.
- %16,4'ü (10 kişi), İngilizce öğretmenliği lisans eğitimlerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda Ö10; *“Lisans eğitiminden kaynaklanan eksikliklerim bulunmaktadır. Üniversitelerin özellikle ölçme ve değerlendirme ile öğrenci yaşantılarını düzenleme konularında yeterli eğitimi vermediklerini düşünüyorum.”* demiştir.
- %16,4'ü (10 kişi), farklı lisans programlarından mezun oldukları için eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Ö48; *“İngilizce öğretmenliği dışında bir alandan mezun olduğum için mesleki anlamda yetersiz olduğumu ve bu yüzden de programı anlamakta güçlük çektiğimi söyleyebilirim. Özellikle öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin pek çok kitap okumama rağmen bu konularda kendimi yeterli hissetmiyorum.”* diyerek bu görüşe katılmıştır.

4.3.3.7. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin önerileri

Öğretmenlere eklemek istedikleri görüş ve önerilerinin olup olmadığı sorulmuş; öğretmenlerin çoğunluğu (%88,5 / 54 kişi) şu önerilerde bulunmuştur:

- Program hazırlanırken sadece öğretmen değil öğrenci görüşlerinden de yararlanılmalıdır.
- Program hazırlanırken ülke şartları okulların özellikleri göz önünde bulundurulmalı; okulların fiziksel ve teknik donanımı iyileştirilmelidir.
- Programın uygulanabilmesi için okullarda dil laboratuvarları kurulmalı; öğretmenler materyal bakımından desteklenmelidir.
- 4.sınıf dışındaki programların içeriği oldukça yoğun ve öğrenci seviyesinin üzerindedir. Bu programlar, yeniden gözden geçirilmelidir.

- Program, diğer derslerin programlarıyla paralel olmalıdır.
- Programların içeriği, öğrencinin ilgileri ve seviyeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmeli ve etkinlikler daha öğrenci yaşantısına yönelik olmalıdır.
- Öğretmenler, programda aşına olmadığı uygulamalar konusunda hizmetiçi veya uzaktan eğitim yoluyla eğitilmelidir.
- Programdaki etkinlikler çoklu zekâ kuramına göre çeşitlendirilmelidir.
- Programı başarıyla uygulamak için öğretmenler kendilerini sürekli yenilemelidir.
- Programdaki etkinliklerle ilgili örnek dersler öğretmenlere izletilmelidir.
- Öğrencilerin derslerde izleyebilecekleri çizgi film, film veya belgeseller MEB tarafından hazırlanmalıdır.
- Veliler ve öğrenciler program konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Programa uygun olarak hazırlanan ve okutulan kitaplar, öğrencilerin ilgilerine ve dil düzeylerine uygun olmadığı için öğretmenler tarafından belirlenmelidir.
- Program her yıl gözden geçirilmeli, aksayan yönler düzeltilmelidir.
- Yurt içinde veya yurt dışında yabancı öğretmenlerle birlikte hizmetiçi eğitimler yapılmalıdır.
- Program yabancı dilde iletişim kurmayı hedeflemektedir. Fakat programın içeriği incelendiğinde bu amaca uygun bir yapıya rastlanmamaktadır. Programdaki bu tutarsızlık giderilmelidir.
- Beceri etkinlikleri biraz daha kolaylaştırılmalıdır. Özellikle dinleme etkinlikleri öğrenci tarafından anlaşılmamaktadır.

Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersine, içeriğine ve işlenişine ilişkin önerilerinin programı hazırlayanlar tarafından dikkate alınması bu kapsamda oldukça önemlidir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, “Gözlem verilerine göre öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının, programın gereklerine uygunluk düzeyi nedir?”, diğer bir deyişle “Resmi program ile uygulanan program arasında fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda, Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ, Mamak ve Sincan ilçelerinde görev yapan 10 İngilizce öğretmeni gözlemlenmiş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Derse hazırlık aşamasında, öğretmenlerin tamamının derse planlı geldikleri; fakat %30'unun dersi, yaptığı plan çerçevesinde yürütmediği (derse geç gelme, bazı etkinlikleri gerçekleştirilme vb. nedenlerle) gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamış olduğu etkinlikler incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini öğretmenlerin tamamının, duyuşsal gelişimlerini yarıya yakınının (%40) ve fiziksel gelişimlerini %20'sinin göz önünde bulundurarak etkinlikleri düzenledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamının, yaptığı etkinliklerde öğrencilerin sosyal gelişimlerini göz önünde bulundurmadıkları da saptanmıştır. Bununla birlikte, hiçbir öğretmenin, İngilizcenin günlük yaşamda kullanılmasını geliştirecek özgün etkinlik tasarlamadığı; farklı zekâ örüntülerine uygun öğretim strateji ve stillerini kullanmadığı görülmüştür. Öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri seçen öğretmenlerin oranı %30; çağdaş yöntem ve teknikleri kullananların oranı ise %20'dir. Öğretmenlerin yarısının konuya uygun materyal düzenledikleri ve kullandıkları, diğer yarısının ise ders kitabından başka materyal kullanmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri derse güdüleme aşamasında, tamamının fiziksel ortamı derse uygun bir şekilde düzenledikleri; çoğunluğunun (%90) her öğrencinin görevi / etkinliği tam ve doğru olarak anlamasını sağladıkları; yalnızca %20'sinin önceden hazırlanmış sorularla veya görsel araç gereçlerle öğrencinin ilgisini çektikleri ve %10'unun derste teknolojiyi kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin bağ kurma / ilişkilendirme aşamasında, yarıya yakınının (%40) konuyla öğrencilerin yaşamları arasında ilişki kurdukları; yarıdan fazlasının (%60) öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında

anlamalı ilişkiler kurdukları ve çoğunun (%80) ön öğrenmedeki eksiklik ya da hataları giderdikleri belirlenmiştir.

Keşfetme aşamasında, öğretmenlerin çoğunun (%60) öğrencilerin etkin olmalarına olanak sağladıkları görülmektedir. Öğrencinin özerkliğini destekleyen, öğrencilerin görüşlerini alan ve yeni edindikleri bilgileri sorgulayan sorularla eleştirel düşünceleri için fırsatlar sağlayan hiçbir öğretmen davranışına rastlanmamıştır. Bilginin öğrenciler tarafından keşfedilmesini sağlayan öğretmenlerin oranı sadece %10'dur.

Açıklama / tartışma aşamasında, hiçbir öğretmenin öğrencileri üretici bir konuşma ve tartışmaya teşvik etmediği, grup ve işbirlikli öğrenme stratejilerini uygulamadığı, beden dili, jest ve mimik kullanmadığı, konuşmasını en aza indirmede, öğrencilerin birbirlerini dinleme ve birbirlerine soru sormalarına fırsat tanımadığı saptanmıştır. Sınıfta olumlu ve demokratik bir ortam oluşturmaya çalışan öğretmenlerin oranı %80; öğrencilerin ürettiği çözümleri veya verdiği cevapları hemen eleştirmeyenlerin oranı ise %60'tır. Öğrencilerin doğru ve başarılı davranışlarını pekiştiren öğretmenlerin oranı %20; işlenen konunun ana noktalarını özetlemeyen öğretmenlerin oranı ise %60'tır.

Uygulama aşamasında, öğretmenlerin tamamının öğrenilen bilgilerin yeni duruma transfer edilmesi için gerekli etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Fakat bir problemin çözümünü örnekle açıklayarak öğrenciye rehber olma ve disiplinlerarası transferi sağlama davranışlarına rastlanmamıştır.

Değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin çoğunun (%60) öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik sorular sorduğu; tamamının ise öğrenciye düzeltme verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlayan öğretmen davranışlarına ise rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında yapılan gözlemler sınıflar düzeyinde incelenmiş; aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

İlk gözlem, 7.sınıf İngilizce dersinde yapılmıştır. İngilizce öğretmenliği dışında bir alandan mezun ve yüksek lisans yapmış olan öğretmen, bir önceki derste öğrettiği dilbilgisi konusunun özetini anlatarak derse başlamıştır. Sonra aynı konuyla ilgili ders kitabından pekiştirme alıştırmaları yaptırmış; oyun ve

bulmaca etkinlikleriyle dersi daha zevkli hale getirmiştir. Öğrencileriyle iletişimi güçlüdür ve çok etkili bir ses tonu vardır. Öğrencilerine karşı oldukça nazik, anlayışlı ve saygılıdır. Sınıftaki öğrenci mevcudunun az (12 kişi) olması nedeniyle öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenebilmiştir. Diğer taraftan, kelime öğretirken kelimelerin sadece anadilde karşılığını öğretmiş; kelimelerin telaffuzunun nasıl yapıldığını göstermemiştir. Bu bağlamda, kitapta “dinleme becerileri” adı altındaki telaffuz etkinliğini gerçekleştirmemiştir.

İkinci gözlem, 6.sınıf İngilizce dersinde yapılmıştır. İngilizce öğretmenliğinden mezun olan öğretmen, okuduğunu anlama etkinliğini bitirdikten sonra hazırlamış olduğu test ve alıştırmaya kâğıtlarını dağıtarak sınav öncesinde tüm konularla ilgili genel tekrar yaptırmıştır. Yapılan bu tekrarlar, dilbilgisi ve kelimelere ağırlık vermiştir. Soru-cevap etkinliği gerçekleştirilirken öğretmen önce öğrencinin ismini söylemiş, sonra soruyu sormuştur. Öğretmen, oldukça gürültülü olan sınıfı kontrol etmekte zorlanmıştır. Fakat öğretmenin öğrencilere karşı çok sabırlı davrandığı, onlarla iyi bir iletişim kurmaya çalıştığı ve onlara değer verdiği gözlenmiştir.

Üçüncü gözlem, 6.sınıf İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenliği dışında bir alandan mezun olan öğretmenin, sınıf yönetimi oldukça zayıftır. 36 öğrenciden oluşan, kalabalık, dağınık ve ilgisiz olan sınıfta birkaç öğrenci dışında derse katılmak isteyen olmamıştır. Öğretmen, farklı öğrencilere söz hakkı vererek öğrencileri derse katmaya çalışmıştır. Daha önce işlenen dilbilgisi ile ilgili sadece bir alıştırmaya yaptırmış ve bu etkinlik için gereğinden fazla zaman harcamıştır. Alıştırmayı yaparken öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmeleri için onlara yeterli zaman tanımıştır. Yazma etkinliğini, konuşma etkinliği şeklinde yaptırmış ve dolayısıyla etkinlik amacına ulaşmamıştır.

Dördüncü gözlem, 7.sınıf İngilizce dersine aittir. Alan dışından ve oldukça kıdemli olan öğretmen, dersin başında hazırlamış olduğu kartlarla öğrenilmiş kelimelerin tekrarını yaptırmıştır. Kelimelerin İngilizcesini sorup Türkçe karşılığını ya da Türkçesini sorup İngilizce karşılığını istemiştir. 25 kişiden oluşan sınıfta öğrenci katılımı ve ilgisi oldukça yüksektir. Öğretmen okuma parçasına geçmeden önce tahtaya yazdığı ilgi çekici cümlelerle öğrencinin dikkatini çekmiştir. Parçada ilgili dilbilgisi yapısını, öğrencilerin çıkarım yaparak öğrenmelerini sağlamıştır. Bir tartışma sorusu sormuş; fakat soruyu kendisi

cevaplamıştır. İlk önce öğrencilerden parçayı okumasını istemiş; fakat daha sonra dilbilgisi konusuyla ilgili örnek vermeye devam etmiştir. Dilbilgisi yapısının anlamını, öğrencilerin defterlerine anadilde yazmalarını sağlamıştır. Öğrencilerden konuyla ilgili kendi hayatlarından birkaç örnek vermelerini istemiş ve bu örnekleri tahtaya yazmıştır. Kendi yazdığı örneklerin altına anadilde açıklamasını yazmış ve öğrencilerin bu açıklamaları defterlerine not etmelerini istemiştir. Öğrettiği dilbilgisi yapısının başka bir anlamını sadece bir örnek cümleyle öğretmiş; bir tane örnek cümle de öğrenciye kurdurmuştur. Fakat bu yapının hangi durumlarda ve sosyal ortamlarda kullanılabileceğini öğretmemiştir. Etkili ve akıcı bir İngilizcesi olan öğretmen, dilbilgisi anlatımı ve kelime öğretimi dışında derste çoğunlukla İngilizce iletişim kurmuştur. Öğretmen, dersin her aşamasında öğrencinin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Dersin kazanımlarını dersin başında değil sonunda belirtmiştir.

Beşinci gözlem, 8.sınıf İngilizce dersinde yapılmıştır. İngilizce öğretmenliğinden mezun olan öğretmenin, çok heyecansız ve yorgun bir görüntüsü vardır. Ses tonu çok düşük olduğu ve sesini etkili kullanamadığı için öğrencinin ilgisini çekmekte zorlanmaktadır. Öğrencilere, bir önceki derste öğrendikleri dilbilgisi konusu ile ilgili etkinlikleri yaptırmıştır. Etkinlikler çok çeşitlidir; fakat öğrencinin yabancı dilde iletişim kurmasını sağlamaktan uzaktır. Daha sonra öğretmen, derste dilbilgisi içeren bir çalışma kâğıdı dağıtmış; dersin sonuna kadar bu etkinliği sürdürmüştür. Sınıfta projeksiyon cihazı olmasına rağmen öğretmen kullanmamıştır.

Altıncı gözlem, 4. sınıf İngilizce dersine aittir. Alan dışından mezun fakat kendisini iyi yetiştirmiş olan öğretmen, ders kitabındaki alıştırma ile bir önceki dersin tekrarını yaptırmış; ilgili konudaki yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltmiştir. Kitaptaki dinleme etkinliğini konuşma etkinliği olarak yaptırdığı için etkinlik amacına ulaşmamıştır. Konuya ilişkin sunu izleterek öğrencilerin ilgisini çekmiş ve daha etkili bir öğretim gerçekleştirmiştir. Sınıfta sıcak bir ortam olduğu için öğrenciler kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmişlerdir. Öğretmen, İngilizceyi akıcı ve etkili bir şekilde kullanarak öğrenciyi de konuşması için teşvik etmiş; oyun etkinliğiyle öğrencilerin ilgisinin devamlılığını sağlamıştır.

Yedinci gözlem 8. sınıf İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenliğinden mezun farklı bir alanda yüksek lisans yapmış olan öğretmen, sınıfta projeksiyon cihazı olmasına rağmen kullanmamıştır. İşlenen konu öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için öğrenciler derse karşı fazla ilgi göstermemiştir. Öğretmen, öğrencilerin yabancı dilde iletişimsel yetilerini geliştirmesi için edinmeleri gereken bazı önemli yapıları göz ardı etmiş; daha çok kelime ağırlıklı etkinliklerin yapılmasını sağlamış; öğrencilerin sorduğu kelimelerin ana dilde karşılığını açıklamış; konuya ilişkin yazma ve dinleme etkinliklerini yaptırmamıştır. Öğretmenin, ses tonunu çok iyi kullanamaması öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olmuştur.

Sekizinci gözlem 4.sınıf İngilizce dersinde yapılmıştır. İngilizce öğretmenliğinden mezun ve oldukça kıdemli olan öğretmen, öncelikle verdiği ödevi kontrol etmiş, bu ödev kapsamında öğrencilerin yazım yanlışı yapıp yapmadığına bakmış ve soruların cevaplarını tahtaya yazmıştır. Daha sonra kitaptaki etkinliklerle derse devam etmiştir. Öğrencilere bir önceki dersle ilgili sorular sorarken önce öğrencilerin isimlerini söylemiş, sonra soruyu sormuştur. Bu yüzden, diğer öğrenciler sorulan sorulara ilgi göstermemişlerdir. Kitapta öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebileceği bir konuşma etkinliği bulunmasına rağmen, öğretmen bu etkinliği yaptırmamıştır. Öğretmen dilbilgisi ağırlıklı ders işlemiş, beceri etkinliklerine yeterince yer vermemiştir. Öğretmen bazen yaptığı şakalarla öğrencileri neşelendirmiş ve sınıfta rahat bir ortam oluşturmuştur; bazen de öğrencilere olumsuz cümlelerle hitap ederek, örneğin öğrencileri iyiler ve kötüler diye ayırarak, öğrencilerin motivasyonlarını düşürmüştür.

Dokuzuncu gözlem 6.sınıf İngilizce dersinde yapılmıştır. Alan dışından mezun yüksek lisans yapmış olan öğretmen, “nerede kalmıştık?” diyerek derse başlamıştır. Öğretmen, daha önceki konunun hatırlanmasını sağlayacak bir etkinlik yaptırmıştır. Ders boyunca daha çok kelime öğretimine ağırlık vermiş; kelimelerin sadece anadilde karşılıklarını göstermiş; telaffuzlarını ise öğretmemiştir. Ayrıca öğretmen birkaç telaffuz hatası yapmıştır. Okuduğunu anlama etkinliğiyle ders sona ermiştir. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmek ve farkında olmadan öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış birkaç resim ve posterin bulunduğu görülmüştür.

Son gözlem ise, 5.sınıf İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenliği dışından mezun, öğrenciyi anlayan ve ona hoşgörüyü yaklaşan öğretmen, öğrenci ile iletişimde gayet başarılıdır. Fakat sınıfta öğrencilerin birbirleriyle olan iletişiminden söz etmek mümkün değildir. Ders kapsamında öğretmen, konuyla ilgili dilbilgisi ve kelime ağırlıklı etkinlikler yaptırmıştır. Kendi hazırladığı çalışma kâğıtlarındaki mekanik dilbilgisi alıştırmalarıyla dersi bitirmiştir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında gözlemlenen öğretmenlerin bazı ortak davranışlar sergiledikleri görülmektedir:

1. Öğretmenler hem konuları anlatırken, hem etkinliklerle ilgili yönerge verirken, hem de sınıfta iletişim kurarken İngilizce yerine anadili kullanmışlardır. Öğretmenlerden yalnızca ikisinin ders boyunca İngilizcede iletişim kurdukları; bu öğretmenlerin bile dilbilgisi anlatımında ve etkinliklerle ilgili yönerge verirken anadili kullandıkları görülmüştür.
2. Öğretmenler, derslerinde dilbilgisi ve kelime öğretime ağırlık vermiş; beceri etkinliklerine daha az yoğunlaşmışlardır. Dilbilgisi etkinlikleri, genellikle mekanik etkinlikler olup öğrencinin dili güncel hayatta kullanmasını destekleyici nitelikte değildir.
3. Öğretmenler, bazı dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerini ya gerçekleştirmemişler ya da bu etkinlikleri basitleştirmek adına farklı biçimlerde (yazma etkinliğini konuşma etkinliği olarak yaptırma, vb.) uygulamışlardır. Bu durumun, beceri etkinliklerinin amacına ulaşmasına engel olduğu görülmüştür.
4. Öğretmenler, kelime öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmamış; öğrencilere sadece kelimelerin ana dilde çevirilerini vermişlerdir. Ayrıca derslerde kelimelerin telaffuz, tonlama ve vurgularını (sesletim) öğretilmediği ve bununla ilgili dinleme alıştırmalarının yapılmadığı gözlemlenmemiştir.
5. Sınıflarda sadece öğretmen-öğrenci iletişimi kurulmuş; öğrenci-öğrenci iletişimi göz ardı edilmiştir. Öğrencilerin birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmemiştir.

6. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici sorulara ve etkinliklere yer verilmemiştir.
7. Öğretmenler, dersin başında dersin kazanımları konusunda öğrencileri bilgilendirmemişlerdir. Yalnızca bir öğretmen, dersin kazanımlarını belirtmiş, fakat o da bunu dersin sonunda ifade etmiştir.
8. Tüm öğretmenler, öğrencilere isimleriyle hitap etmiştir.
9. Öğretmenlerin öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı tanıdıkları, daha demokratik bir öğrenme ortamı sundukları, ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişkilendirmeler yaptıkları görülmüştür. Ancak grup çalışmalarına, farklı araç-gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği belirlenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği sınıf içi öğretim uygulamaları kısmen gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin İngilizce iletişim kurma konusunda öğrencilere iyi örnek olmamaları, derste temel becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve alt becerileri (dilbilgisi ve kelime) bütünleşik olarak ele alıp geliştirmemeleri, kelimeleri bağlamdan bağımsız olarak öğretmeleri, dilin fonetik yapısını göz ardı etmeleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmemeleri, farklı yöntem-teknik ve araç-gereçten yararlanmamaları, teknolojiyi dersle bütünleştirmemeleri ve en önemlisi de öğrenci-öğrenci iletişimine fırsat tanınamaları programın başarıyla uygulanma olasılığını oldukça düşürmektedir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin, İngilizce dersinin işlenişine (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme) ilişkin düşüncelerini ortaya koyan bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin İngilizce dersinin işlenişine yönelik genel düşüncelerinin neler olduğunu gösteren bulgular Çizelge 30'da sunulmuştur.

Çizelge 30. Öğrencilerin İngilizce Dersinin İşlenişine Yönelik Genel Düşünceleri

Düşünceler	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dersin başında yeni öğrenilecek konuya karşı isteklendiriliyorum.	45	73,7	9	14,8	7	11,5	61	100
Her üniteye ulaşılacak kazanımlar konusunda önceden bilgilendiriliyorum.	42	68,8	15	24,6	4	6,6	61	100
İçerik, dil öğrenme ihtiyacımı karşılamaktadır.	23	37,7	31	50,8	7	11,5	61	100
İçerik, dil öğrenme düzeyime uygundur.	36	59	19	31,2	6	9,8	61	100
Öğrenilen konular belli aralıklarla tekrarlanmaktadır.	29	47,5	17	27,9	15	24,6	61	100
Konular, diğer derslerin konularıyla ilişkilendirilmektedir.	24	39,4	31	50,8	6	9,8	61	100
Derste yapılacak etkinlikleri seçme sorumluluğum vardır.	2	3,3	4	6,6	55	90,1	61	100
Konular anlatılmadan etkinlik yapmada zorlanmıyorum.	5	8,2	5	8,2	51	83,6	61	100
Kendi öğrenme stratejilerimi kullanmama fırsat tanınmaktadır.	7	11,5	13	21,3	41	67,2	61	100
Sınıfta farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.	26	42,6	28	45,9	7	11,5	61	100
Sınıfta daha çok öğretmen anlatımı hâkimdir.	49	80,3	10	16,4	2	3,3	61	100
Dilbilgisi ağırlıklı ders işlenmektedir.	37	60,7	16	26,2	8	13,1	61	100
Derste kullanılacak araç-gereç konusunda düşüncem alınır.	6	9,8	18	29,5	37	60,7	61	100
Derste farklı araç gereçler kullanılmaktadır.	25	41	15	24,6	21	34,4	61	100
İngilizce dersinde teknolojiden yararlanılmaktadır.	28	45,9	9	14,8	24	39,3	61	100
Arkadaşlarımı değerlendirmeme izin verilmektedir.	8	13,1	10	16,4	43	70,5	61	100
Kendi öğrenme düzeyimi değerlendirmeme fırsat tanınmaktadır.	7	11,5	14	23	40	65,5	61	100
Yaptığım çalışmalarla ilgili dönüt alıyorum.	39	63,9	18	29,5	4	6,6	61	100
Farklı değerlendirme araç-gereçleri kullanılmaktadır.	11	18	15	24,6	35	57,4	61	100

Çizelge 30'a göre, öğrencilerin çoğunluğu (%90,1), derste yapılacak etkinlikleri seçme sorumluluklarının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu, "konuların anlatımı gerçekleştirilmeden önce etkinlik yapmakta zorlandıklarını" (%83,6), "arkadaşlarını (%70,5) ve kendi öğrenme düzeylerini (%65,5) değerlendirmelerine izin verilmediğini", "kendi öğrenme stratejilerini kullanmalarına fırsat tanınmadığını" (%67,2) ve "derste kullanılacak araç-gereç konusunda düşüncelerinin alınmadığını" (%60,7); yarıdan fazlası ise "farklı değerlendirme araç-gereçlerinin kullanılmadığını" (%57,4) belirtmişlerdir. Sınıfta daha çok öğretmen anlatımının hâkim olduğu (%80,3) ve derslerin dilbilgisi ağırlıklı olarak işlendiği (%60,7) düşüncelerine "evet" diyerek katılan öğrencilerin oranı yüksektir. Buna rağmen, dersin başında yeni öğrenilecek konuya karşı isteklendirilme (%73,7), her üniteye ulaşılabilecek kazanımlar konusunda önceden bilgilendirilme (%68,8) ve yaptıkları çalışmalarla ilgili dönüt alma (%63,9) durumlarına öğrencilerin çoğunun "evet" yanıtı verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yarıdan fazlasının içeriğin, dil öğrenme düzeylerine uygun olduğu düşüncesine "evet" (%59); dil öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı düşüncesine ise "kısmen" (%50,8) yanıt vererek katıldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%47,5), öğrenilen konuların belli aralıklarla tekrarlandığını düşünmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%50,8) konuların, diğer derslerin konularıyla ilişkilendirildiği ve yarıya yakınının (%45,9), sınıfta farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı düşüncelerine kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin yarıya yakını, derste farklı araç-gereç kullanıldığı (%41) ve İngilizce dersinde teknolojiye yararlanıldığı düşüncelerine (%45,9) "evet" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, okullarda İngilizce programının gerektirdiği öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci sorumluluğunu artırma, öğrenci merkezli eğitim, araştırmaya dayalı öğretim kavramlarının tam olarak yerleşemediği; farklı öğretim yöntem, teknik, araç-gereç ve teknolojilerinin derslerle bütünleştirilemediği söylenebilir.

Bununla birlikte, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin daha fazla bilgi edinmek amacıyla öğretmenlerin derslerde yaptığı etkinliklere ilişkin öğrenci düşünceleri alınmış; elde edilen veriler Çizelge 31’de gösterilmiştir.

Çizelge 31. Öğretmenlerin Derslerde Yaptığı Etkinliklere İlişkin Öğrenci Düşünceleri

Etkinlikler	Her zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma	6	9,8	13	21,3	31	50,9	11	18	0	0	61	100
Dinleme	11	18	15	24,6	11	18	17	27,9	7	11,5	61	100
Yazma	7	11,5	22	36	15	24,6	10	16,4	7	11,5	61	100
Okuma	32	52,5	19	31,1	8	13,1	2	3,3	0	0	61	100
Dilbilgisi	29	47,6	16	26,2	13	21,3	3	4,9	0	0	61	100
Kelime	43	70,5	14	23	3	4,9	1	1,6	0	0	61	100

Çizelge 31’den hareketle, öğrencilerin çoğunun (%70,5) öğretmenlerin derste kelime; yarıdan fazlasının (%52,5) okuma ve yarıya yakınının (%47,6) dilbilgisi etkinliklerine “her zaman” yer verdiklerini belirttiği görülmektedir. Konuşma etkinliklerine “bazen” (%50,9); yazma etkinliklerine “genellikle” (%36); dinleme etkinliklerine nadiren (%27,9) yer verildiğini ifade eden öğrencilerin oranı daha yüksektir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin kelime, okuma ve dilbilgisi etkinliklerine daha fazla yer verdikleri ve beceri etkinliklerinden konuşma, yazma ve dinlemeye yeterince yer vermedikleri söylenebilir. Ayrıca hala dilbilgisi ağırlıklı ders yapılması konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin tutarlı olduğu görülmektedir.

Programda ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin İngilizce iletişim kurmaya özendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilere, öğretmenlerin derslerinde anadili kullanma oranları sorulduğunda, bu soruya verilen yanıtlar “genellikle” (%54,1) ve “bazen” (%32,8) seçenekleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerden çoğunun derslerinde anadili kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar da öğretmenlerin yanıtlarıyla oldukça tutarlıdır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim teknikleri ile ilgili öğrenci görüşleri alınmış; elde edilen bulgular Çizelge 32’de gösterilmiştir.

Çizelge 32. Öğretmenlerin Ders Kapsamında Kullandığı Öğretim Tekniklerine İlişkin Öğrenci Düşünceleri

Yöntem/Teknik	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Beyin fırtınası	5	8,2	22	36,1	34	55,7	61	100
Eğitsel Oyun	21	34,4	22	36,1	18	29,5	61	100
Rol yapma-drama	12	19,7	16	26,2	33	54,1	61	100
Soru-cevap	52	85,2	9	14,8	0	0	61	100
Grup çalışması	26	42,6	22	36,1	13	21,3	61	100
Hafızaya Kodlama	29	47,6	26	42,6	6	9,8	61	100
Gösteri	20	32,8	16	26,2	25	41	61	100

Çizelge 32'ye göre, “evet” ve “kısmen” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin tamamı öğretmenlerin derste en çok soru-cevap tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Soru-cevap tekniğini sırasıyla hafızaya kodlama (%90,2), grup çalışmaları (%78,7), eğitsel oyun (%70,5) ve gösteri (%59) tekniklerinin takip ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası, beyin fırtınası (%55,7) ve rol yapma/drama (%54,1) tekniklerine yer verilmediğini belirtmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim sürecinde çağdaş öğretim tekniklerinin kullanımına daha az yer verildiği söylenebilir.

Öğretim sürecinde ele alınması gereken diğer önemli etken de öğretmenlerin derste etkinlikleri gerçekleştirirken kullandıkları öğretim materyalleridir. Bu konuya ilişkin öğrenci düşünceleri, Çizelge 33'te verilmiştir.

Çizelge 33. Öğretmenlerin Ders Kapsamında Kullandığı Materyallere İlişkin Öğrenci Düşünceleri

Materyal	Her zaman		Bazen		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik ve görev yaprağı	1	1,6	18	29,5	42	68,9	61	100
Çalışma kağıtları	29	47,6	16	26,2	16	26,2	61	100
Programa uygun kaynak kitaplar	34	55,7	17	27,9	10	16,4	61	100
Tepegöz	4	6,6	5	8,2	52	85,2	61	100
Slayt/Sunu	8	13,1	17	27,9	36	59	61	100
Vücut dili	25	41	29	47,5	7	11,5	61	100
Flashcard, poster, pano, broşür, resim	5	8,2	25	41	31	50,8	61	100
Oyun, bulmaca	17	27,9	18	29,5	26	42,6	61	100
Film ve TV programları	1	1,6	8	13,1	52	85,3	61	100
Kukla ve gerçek nesneler	11	18	15	24,6	35	57,4	61	100
Bilgisayar	16	26,2	22	36,1	23	37,7	61	100
DVD, CD	3	4,9	21	34,4	37	60,7	61	100

Çizelge 33 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler tarafından film ve TV programı (%85,3) ile tepegöz (%85,2); çoğu etkinlik ve görev yaprakları (%68,9) ile DVD ve CD (%60,7); yarıdan fazlası ise slayt/sunu (%59), kukla ve gerçek nesne (%57,4) ile flashcard, poster, pano, broşür ve resim materyallerinin “hiçbir zaman” kullanılmadığını belirtmişlerdir. Oyun ve bulmaca (%42,6) ile bilgisayar kullanımına (%37,7) “hiçbir zaman” yer verilmediğini belirten öğrencilerin oranı da dikkat çekicidir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%55,7), programa uygun kaynak kitapların; yarıya yakını (%47,6) ise çalışma kâğıtlarının “her zaman” kullanıldığını ifade etmişlerdir. Vücut dilinin “bazen” kullanıldığını söyleyen öğrencilerin oranı %47,5’tir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden düzenli olarak yararlanmadıkları söylenebilir. İlgili veriler, öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlarla tutarlıdır.

Ölçme ve değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin yararlandıkları araçlara ilişkin öğrenci düşüncelerini ortaya koymak önemlidir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, Çizelge 34’te sunulmuştur.

Çizelge 34. Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Öğrenci Düşünceleri

Araçlar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Gözlem	2	3,3	59	96,7	61	100
Anekdöt kayıtları	1	1,6	60	98,4	61	100
Kontrol listeleri	50	82	11	18	61	100
Dereceleme ölçekleri (rubric)	16	26,2	45	73,8	61	100
Öz değerlendirme	23	37,7	38	62,3	61	100
Akran değerlendirme	20	32,8	41	67,2	61	100
Portfolyo	27	44,3	34	55,7	61	100
Performans değerlendirme	59	96,7	2	3,3	61	100
Kısa yanıtlı testler	47	77	14	23	61	100
Çoktan seçmeli testler	52	85,2	9	14,8	61	100
Yazılı sınavlar	57	93,4	4	6,6	61	100
Küçük sınavlar (Quizler)	45	73,8	16	26,2	61	100
Sözlü sınavlar	43	70,5	18	29,5	61	100
Projeler	49	80,3	12	19,7	61	100

Çizelge 34’e göre öğrencilerin tamamına yakını, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aşamasında “anekdot kayıtları” (%98,4) ve “gözlem” (%96,7); çoğu, “dereceleme ölçekleri / rubrik” (%73,8), “akran değerlendirme” (%67,2)

ve “öz değerlendirme” (%62,3); yarıdan fazlası da “portfolyo” (%55,7) araç-gereçlerini “hiç” kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre, öğretmenler tarafından en çok kullanılan araç-gereçler ise “performans değerlendirme” (%96,7), “yazılı sınavlar” (93,4), “çoktan seçmeli testler” (%85,2), “kontrol listeleri” (%82), “projeler” (%80,3), “kısa yanıtlı testler (%77)”, “küçük sınavlar/quizler” (%73,8) ve “sözlü sınavlar”dır (%70,5). Bu verilere göre, öğretmenlerin daha çok klasik değerlendirme yöntemlerini kullandığı ve programın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanmadığı söylenebilir. Öğrencilerden elde edilen veriler, ilgili konuda öğretmenlerden elde edilen verilerle tutarlılık göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme kapsamında, ayrıca öğrencilerin proje ve performans ödevlerine yönelik düşünceleri alınmış; öğrencilerin çoğunluğun proje ve performans ödevleri “çok fazla kırtasiye yükü getirmektedir” (%88,5); çoğunun ise “öğrencilerin dil düzeyinin üstündedir” (%78,7) ve “çok sık verildiği için bıkkınlığa neden olmaktadır” (%77), cümlelerine “hayır” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Buna göre, öğrenciye araştırma ve keşfetme becerisi kazandırmayı hedefleyen proje ve performans ödevlerine ilişkin öğrencilerin çoğunluğunun olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmede karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmek amacıyla sorulan sorulara ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 35’te sunulmuştur.

Çizelge 35. Öğrencilerin İngilizce Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar

Düşünceler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıflar kalabalıktır.	31	50,8	30	49,2	61	100
Zaman yetersizdir.	39	63,9	22	36,1	61	100
Okulda yeterli teknik donanım bulunmamaktadır.	36	59	25	41	61	100
Öğretmen isteksizdir.	1	1,6	60	98,4	61	100
Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmemektedir.	20	32,8	41	67,2	61	100

Çizelge 35 incelendiğinde öğrencilerin çoğu, zamanın yetersizliğini (%63,9); yarıdan fazlası ise, okulda yeterli teknik donanım bulunmamasını (%59) ve sınıfların kalabalık olmasını (%50,8) sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin tamamına yakını, “öğretmen isteksizdir” (%98,4) ve çoğu ise “öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmemektedir” (%67,2)

düşüncelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında öğrenciler, İngilizce öğrenmede karşılaştıkları diğer sorunları; “etkinliklerin ilgi çekici ve çeşitli olmaması ve gereksiz etkinliklere yer verilmesi”, “konuların sıkıcı olması”, “sözcüklerin düzeylerine göre ağır olması” ve “sınıfta farklı materyallerin kullanılmaması” şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğrenciler, “İngilizce öğrenmeye karşı motive edilmediklerini ve bu yüzden öğrenmek istemediklerini”, “çok fazla dilbilgisi öğretimi yapıldığı için dersin sıkıcı olduğunu” ve “dinleme parçalarının anlaşılmadığını” sorun olarak belirtmişlerdir.

İngilizce öğrenmede öğrenciler tarafından karşılaşılan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde, zaman sorununa yapılan vurgunun öğretmenler ve öğrencilerde paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğu (%68,9) İngilizce dersine ayrılan sürenin artırılması; %27,9'u şu anki haliyle kalması ve %3,3'ü ise azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Zaman sorununa bir çözüm olarak öğrencilerin çoğu (%82), İngilizce dersinin öğretime 4.sınıftan önce başlanması gerektiğini belirtmiştir. İngilizce öğretime daha önce başlanması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı “en yüksek” (%30) okul öncesi dönemde; “en düşük” ise (%18) 3.sınıfta yoğunlaşmıştır. İngilizce öğretime 1. ve 2.sınıfta başlanması gerektiğini düşünen öğrencilerin oranları (%26) aynıdır. Bu veriler, öğretmenlerin ilgili konulardaki düşünceleriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin önerileri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Her sınıfta projeksiyon olmalı ve dersler slayt kullanılarak sunulmalıdır.
- Dil laboratuvarı olmalıdır.
- Daha fazla oyun, şarkı ve bulmaca etkinliği olmalıdır.
- Materyaller çeşitli olmalıdır (kartlar, resimler, vb.).
- Öğrencinin daha aktif olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin konuşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- İnternet destekli bir öğretim gerçekleştirilmelidir. TTN Net Vitamin gibi öğrencilerin öğretimini destekleyen farklı sitelerden yararlanılmalıdır.

- Öğretim daha görsel olmalıdır.
- İngilizce dersinin içeriği hazırlanmasında etkinlikler belirlenmesinde öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.
- Drama ve beyin fırtınası tekniklerine daha fazla yer verilmelidir.
- Okuma parçaları daha eğlenceli olmalıdır.
- Dersteki etkinlikler öğrenci düzeyine uygun ve daha eğlenceli hale getirilmelidir.
- Konular daha güncel olmalıdır.
- Öğrenilenleri pekiştirmek için daha fazla etkinlik olmalıdır.
- DVD ve CD'ler kullanılmalıdır.
- Seçmeli İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.

Program hazırlanma veya geliştirilme aşamalarında, öğrencilerin ilköğretim İngilizce dersine, içeriğine ve işlenişine ilişkin önerilerini göz önünde bulundurmak, programın uygulanması sırasında oluşan güçlükleri ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuçlar

İlköğretim İngilizce programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma kapsamında varılan sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir.

5.1.1. Birinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

- Öğretmenlerin çoğunun TTKB tarafından yayınlanan ilköğretim İngilizce programını okumadıkları; programla ilgili bilgileri öğretmen kılavuz kitaplarından edindikleri görülmüştür.
- Öğretmenlerin genel olarak programın amaç ve vizyonunu bildikleri ve olumlu buldukları; buna rağmen öğretmenlerin programın Avrupa standartlarında bir dil eğitimi gerçekleştirme vizyonu; kendini değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme, kültürlerarası deneyim ve eleştirel düşünceyi geliştirme vb. amaçları hakkında fikir sahibi olmadıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlere göre, okullardaki fiziksel ve teknolojik alt yapı olanaklarının yetersizliği, programın amaç ve vizyonuna ulaşmayı zorlaştırmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmayan ve bu yaklaşımı daha önce hiç duymadığını belirten öğretmenlerin var olduğu saptanmıştır.
- Yapılandırmacılık konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin bu yaklaşımı “öğrenci ve velilerin bilinçsizliği”, “öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgilendirilmemesi”, “sınıf mevcudu ve zaman açısından

uygulama güçlüğü”, “öğrencinin kendi kendine öğrenebilme becerisinin bulunmaması” ile “öğrencinin bu yaklaşıma hazır olmaması” gibi nedenlerle uygulamanın zor olduğuna inandıkları tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin derslerinde çoklu zekâ kuramı etkinliklerine sıklıkla ve düzenli bir şekilde yer vermedikleri saptanmıştır. Çoklu zekâ kapsamında öğretmenlerin ağırlıklı olarak görsel ve işitsel zekâlara yönelik ders işledikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun nöro-linguistik programlama ile ilgili bilgilerinin bulunmadığı; nöro-linguistik programlama ile ilgili görüş belirten öğretmenlerin ise, konuya ilişkin bilgilerinin ve uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerin çoğunun, öğrenci merkezli eğitimi uygulama konusunda kendilerini yeterli düzeyde görmedikleri; “okulların fiziki yapısı ve imkânlarının yetersizliği”, “her okulun aynı imkânlara sahip olmaması”, “ders saatlerinin yetersizliği”, “sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “teknolojik yetersizlik ve materyal eksikliği”, “programın yoğunluğu”, “öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim konusunda yeterince donanımlı olmaması”, “eğitim sisteminin yapısı”, “sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden kaynaklı olarak öğrenci ve velilerin bu sürece hazır olmaması” gibi nedenlerle öğrenci merkezli eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliğinin zor olduğuna inandıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin genelde öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate almadıkları; dikkate alanların ise dersi planlamada, yürütmede ve değerlendirmede zorlandıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun program içeriğinin yeterince sarmal olarak düzenlenmediğini düşündükleri saptanmıştır.

5.1.2. İkinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

- İngilizce öğretmenlerinin çoğunun yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama konusunda kendilerini tamamen yeterli bulmadıkları görülmüştür.

- Öğretmenlerin okul yönetiminin yeniliklere ve gelişmelere açık olduklarını; programı gerçekleştirmek için kısmen gerekli donanım sağladıklarını; fakat okul yönetiminin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündükleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin programı uygulamada en az velilerden aldıkları desteği yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yarıya yakınının, okul müdürü ve müdür yardımcılarında aldıkları desteği yetersiz buldukları saptanmıştır.

5.1.3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

- Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik algılarının genelde olumsuz olduğu ve bundan dolayı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun programın Türk Milli Eğitim Sistemi için hazırlanmış özgün bir program olduğu; öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri konusunda yeterince bilgi verdiği; bilişsel ve duyuşsal amaçlarının açık olduğu ve İngiliz kültürünün özelliklerini taşıdığı düşüncelerine kısmen katıldıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun, program hazırlama sürecinde öğretmen görüşlerinden yararlanılmadığını; programın amacının yeterince açıklanmadığını; programa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu; programın öğretim teknolojileri, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenleri yeterince yönlendirmediğini; programda verilen etkinlik ve ölçme-değerlendirme örneklerinin yeterli olmadığını düşündükleri saptanmıştır.
- Öğretmenlerin programı uygulama aşamasında “programın amaç ve vizyonunu benimseyememe”, “öğrenci merkezli eğitim yapmakta zorlanma” ve “programı uygularken eski alışkanlıklarından vazgeçememe” gibi bireysel nedenlerle sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

- Programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme boyutlarının hepsinde öğretmenlerin genelde eğitim eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerin kazanım boyutunda en çok, “kazanımları aşamalı olarak belirleme”, “kazanımları yazma” ve “kazanımları öğrenciye edindirme”; en az ise “kazanımları diğer derslerle ilişkilendirme” ve “kazanımlara uygun plan hazırlama” konularındaki uygulamalarda sorun yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca bazı öğretmenlerin kazanım boyutuyla ilgili uygulama yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kazanım ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan sorunları öğretmenlerin çoğunluğunun “ders saatlerinin yetersizliği”; çoğunun ise “kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması” ve “sınıfların kalabalık olması” nedenlerine bağladıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin içerik boyutunda en çok “kazanım-içerik ilişkisini kurma”, “içerik-öğrenme yaşantıları ilişkisini kurma” ve “disiplinlerarası yaklaşıma göre ünite ve konuları hazırlama”; en az ise “ünite analizi yapma” ve “içeriği sarmal formatta sunma” konularındaki uygulamalarda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin içerik boyutuna yönelik uygulamaları gerçekleştirmediği de saptanmıştır.
- İçerikle ilgili uygulamalarda karşılaşılan sorunların nedenlerini öğretmenlerin çoğunluğunun “ders saatlerinin yetersizliği”; çoğunun ise, “içeriğin kazanımlara ulaşmada yetersiz olması”, “sınıfların kalabalık olması”, “içerikte gereksiz bilgi ve ayrıntıların bulunması” ve “içeriğin yabancı dilin kültürünü tamamen yansıtmaması” olarak sıraladıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutunda en çok “öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri”, “çoklu zekâ kuramı”, “yapılandırmacılık”, “proje tabanlı öğrenme”, “görev tabanlı öğrenme”, “beyin temelli öğrenme”, “iletişimsel öğrenme”, “eleştirel düşünme etkinlikleri”, “keşif etkinlikleri” ve “beyin fırtınası”; en az ise “eğitsel

oyun”, “rol oynama / dramatizasyon”, “benzetim”, “ikili ve grup çalışmaları” ve “beceri etkinliklerini kullanma” konularındaki uygulamalarda sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

- Derslerinde özellikle “nöro-linguistik programlama”, “beyin temelli öğrenme” ve “çoklu zekâ kuramı” başta olmak üzere klasik ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin varlığı tespit edilmiştir.
- “Sınıf mevcutları fazla olduğu için etkinliklerin programa uygun bir şekilde gerçekleştirilmemesi” ve “programın gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi için okulda bulunan araç ve gereçlerin yeterli olmaması” öğretmenlerin çoğunun öğrenme-öğretme boyutunda yaşadıkları sorunların gerekçelerini oluşturduğu saptanmıştır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde programda özellikle vurgulanan beceri etkinliklerine öğretmenlerin derslerinde yeterli ve eşit düzeyde yer vermedikleri; dilbilgisi ve kelime öğretimi ağırlıklı ders yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun bu süreçte İngilizce kullanarak iletişim kurmaları gerekirken, derslerinde “genellikle” anadili kullandıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun, öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden düzenli olarak yararlanmadıkları; özellikle de “film ve TV programları kullanma”, “OHP kullanma” ve “slayt/sunu hazırlama”, “kukla yapma” ile “etkinlik ve görev sayfası hazırlama” uygulamalarından hiç yararlanmadıkları görülmüştür.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda, “anekdot kayıtları”, “gözlem raporları”, “akran değerlendirme”, “dereceleme ölçekleri” ve “öz değerlendirme” gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinden düzenli bir şekilde yararlanmadıkları ve bu uygulamalara yer veren öğretmenlerin ise kısmen de olsa sorunla karşılaştıkları anlaşılmıştır.
- Öğretmenlerin çoğu, “ders saatlerinin yetersiz olmasını” ve “sınıfların kalabalık olmasını”; yarıdan fazlası “velilerin işbirliği yapmamasını”, yarıya yakını ise “ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini

düzenlemenin, uygulamanın ve değerlendirmenin zor olmasını”, “öğrencilerin değerlendirme sürecinde işbirliği yapmamasını” ölçme ve değerlendirme aşamasında karşılaştıkları sorunların nedenleri olarak gördükleri saptanmıştır.

- Öğretmenlerin çoğunluğunun haftalık ders saatleri içerisinde İngilizce dersine ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları; bu duruma alternatif olarak İngilizce dersi öğretimine ilköğretim 4. sınıftan önce, özellikle de okul öncesi dönemde başlanması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin alanlarına yönelik her konuda kısmen de olsa sorun yaşadıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili konularda karşılaştıkları sorunların “kendi alanlarıyla ilgili olarak araştırma yapmamaları ve kendilerini geliştirmemeleri”, “ülke şartlarının ve imkânlarının sınırlı olması”, “İngilizce öğretmenliği lisans eğitimlerinin yetersiz olması”, “farklı lisans programlarından mezun oldukları için eksikliklerinin olması” ve “alana yönelik hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olması” nedenlerinden kaynaklandığını belirttikleri görülmüştür.

5.1.4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

- Yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin tamamının sınıf içi öğretim uygulamalarının, programın gereklerine kısmen uygunluk gösterdiği, yani resmi program ile uygulanan program arasında farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.
- Derse hazırlık aşamasında, öğretmenlerin tamamının derse planlı geldikleri ve çoğunun dersi, yaptıkları plan çerçevesinde yürüttükleri; öğretmenlerin uygulamış olduğu etkinliklerin öğrencilerin fiziksel ve duyuşsal gelişmelerini çok az desteklediği; sosyal gelişmelerini ise hiç desteklemediği saptanmıştır. Ayrıca, hiçbir öğretmenin, İngilizcenin günlük yaşamda kullanılmasını geliştirecek özgün etkinlik tasarlamadığı; farklı zekâ örüntülerine uygun öğretim stratejilerini kullanmadığı görülmüştür. Öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri

seçen; çağdaş yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlerin sayısı çok azdır. Öğretmenlerin yarısının konuya uygun materyal düzenledikleri ve kullandıkları, diğer yarısının ise ders kitabından başka materyal kullanmadıkları belirlenmiştir.

- Derse güdüleme aşamasında, öğretmenlerin tamamının fiziksel ortamı derse uygun bir şekilde düzenledikleri; çoğunun ise her öğrencinin görevi / etkinliği tam ve doğru olarak anlamasını sağladıkları; buna rağmen önceden hazırlanmış soru veya görsel araç gereçlerle öğrencinin ilgisini çekmedikleri ve derste teknolojiyi kullanmadıkları gözlemlenmiştir.
- Bağ kurma / ilişkilendirme aşamasında, öğretmenlerin çoğunun ön öğrenmedeki eksiklik ya da hataları giderdikleri; yarıdan fazlasının öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurdukları ve fakat çoğunun konuyla öğrencilerin yaşamları arasında ilişki kurmadıkları belirlenmiştir.
- Keşfetme aşamasında, öğrencilerin özerkliğini destekleyen, görüşlerini alan ve eleştirel düşünceleri için fırsatlar sağlayan hiçbir öğretmen davranışına rastlanmamıştır. Bilginin öğrenciler tarafından keşfedilmesini sağlayan sadece tek bir öğretmenin olduğu saptanmıştır.
- Açıklama / tartışma aşamasında, öğretmenlerin çoğunun sınıfta olumlu ve demokratik bir ortam oluşturmaya çalıştıkları ve öğrencilerin ürettiği çözümleri hemen eleştirmedikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, hiçbir öğretmenin öğrencileri üretici bir konuşma ve tartışmaya teşvik etmediği; grup ve işbirlikli öğrenme stratejilerini uygulamadığı; beden dili, jest ve mimik kullanmadığı; konuşmasını en aza indirgemediği; öğrencilerin birbirlerini dinleme ve birbirlerine soru sormalarına fırsat tanımadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunun, işlenen konunun ana noktalarını özetlemediği; doğru ve başarılı davranışları pekiştirmedeği görülmüştür.

- Uygulama aşamasında, öğretmenlerin tamamının öğrenilen bilgilerin yeni duruma transferi için gerekli etkinlikleri gerçekleştirdiği; fakat hiçbirinin bir problemin çözümünü örnekle açıklayarak öğrenciye rehber olma ve disiplinlerarası transferi sağlama davranışlarını gerçekleştirmediği anlaşılmıştır.
- Değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin tamamının öğrencilere düzeltme verdikleri; çoğunun ise öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik sorular sordukları görülmüştür. Buna rağmen, öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlayan öğretmen davranışlarına rastlanmamıştır.
- Öğretmenlerin derste İngilizce yerine anadili kullandıkları; derslerinde dilbilgisi ve kelime öğretimine ağırlık verdikleri; beceri etkinliklerine az yer verdikleri; bazı beceri etkinliklerini basitleştirmek adına farklı biçimlerde sundukları; temel dil becerileri ve alt becerileri bütünsel olarak ele alıp geliştirmedikleri, kelime öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmadıkları; öğrenci-öğrenci iletişimini göz ardı ettikleri; öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici sorulara ve etkinliklere yer vermedikleri ve dersin başında dersin kazanımları konusunda öğrencileri bilgilendirmedikleri gözlemlenmiştir.
- Öğretmenlerin, öğrencilere isimleriyle hitap ettikleri; öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı tanıdıkları, daha demokratik bir öğrenme ortamı sundukları, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişkilendirmeler yaptıkları; buna rağmen grup çalışmalarına, farklı araç-gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir.

5.1.5. Beşinci araştırma sorusuna yönelik sonuçlar

- Öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda, İngilizce programının gerektirdiği öğrenme-öğretme sürecinde okullarda “öğrenci sorumluluğunu artırma”, “öğrenci merkezli eğitim”, “araştırmaya dayalı öğretim”, “yapılandırma öğretimi” ve “iletişimsel dil öğretimi”

kavramlarının tam olarak yerleşemediği; farklı ve çağdaş öğretim materyalleri / teknolojileri ile ölçme-değerlendirme araç-gereçlerinin derslerle tam olarak bütünleştirilemediği görülmüştür.

- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde en fazla kelime, okuma ve dilbilgisi etkinliklerine yer verdikleri ve beceri etkinliklerini yeterince kullanmadıkları; genellikle anadilde iletişim kurdukları; öğretim teknikleri, materyalleri / teknolojileri ile ölçme-değerlendirme konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden düzenli olarak yararlanmadıkları öğrenci görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Bu görüşlerin, öğretmen görüşleriyle örtüştüğü saptanmıştır.
- Öğrencilerin çoğunun İngilizce dersine ayrılan süreyi yeterli bulmadıkları ve İngilizce öğretiminin ilköğretim 4. sınıftan önce, özellikle de okul öncesi dönemden itibaren başlanması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerin, öğretmen görüşleriyle tutarlı olduğu görülmüştür.
- Öğrenciye araştırma ve keşfetme becerisi kazandırmayı hedefleyen proje ve performans ödevlerine ilişkin öğrencilerin çoğunun olumlu düşüncelere sahip olması, onların araştırmaya dayalı öğretimi tercih ettikleri sonucunu doğurmaktadır.
- Öğrencilerin İngilizce öğrenirken en çok “zamanın yetersizliği”, “okulda yeterli teknik donanım bulunmaması” ve “sınıfların kalabalık olması” gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bunların dışında öğrencilerin, “etkinliklerin ilgi çekici ve çeşitli olmaması ve gereksiz etkinliklere yer verilmesi”, “konuların eğlenceli olmaması”, “sözcüklerin düzeylerine göre ağır olması”, “sınıfta farklı materyallerin kullanılmaması” “İngilizce öğrenmeye karşı motive eksikliğinden kaynaklanan isteksizliğin olması”, “çok fazla dilbilgisi öğretimi yapıldığı için dersin sıkıcı olması” ve “dinleme parçalarının anlaşılabilmesi” gibi sorunlarla da karşılaştıkları saptanmıştır.

5.2.Öneriler

İlköğretim İngilizce programının uygulanmasında karşılaşılan ve araştırma kapsamında belirlenen güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bazı öneriler bu kısımda sunulmuştur.

5.2.1. Birinci araştırma sorusuna yönelik öneriler

- Öğretmenlerin, ilköğretim İngilizce programını neden okumadıkları araştırılmalıdır.
- Programın amaç ve vizyonu, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, nöro-linguistik programlama, öğrenci merkezli eğitim, öğrenmede bireysel farklılık ve sarmallık konularında öğretmenler daha fazla ve acilen bilgilendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Bu konularda verilecek kuramsal bilgiler, model dersler ile pekiştirilmeli ve desteklenmelidir.
- Öğretmenler, farklı zekâ türlerine yönelik olarak dersin kazanımlarını ve içeriğini belirlemeli; farklı öğretim etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme araç-gereçleri kullanarak her öğrenciye hitap etmelidir.
- Öğretmenler öğrencilerin yabancı dili gerçek durumlarda gerçek amaçlar için kullanmalarını sağlamalı, öğrencilerin yabancı dili öğrenmede otonomilerini geliştirmek için kendi öğrenme yöntem ve stratejilerini kullanmalarına izin vermeli ve yapacağı farklı biçimlerdeki tekrarlarla öğrenilenleri pekiştirmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin daha rahat bir ortamda (derste sözsüz müzikleri fon olarak kullanma, beden ve nefes alma egzersizleri, imgeleme, beyin jimnastiği egzersizleri vb.) dil öğrenmelerine yardımcı olmalıdır.
- Programın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için öncelikle okullardaki fiziksel ve teknolojik alt yapı olanakları geliştirilmelidir.
- Öğrenci ve veliler programla ilgili olarak bilinçlendirilmelidir.

5.2.2. İkinci araştırma sorusuna yönelik öneriler

- Öğretmenler, yapılandırmacı kuramı uygulama konusunda yeterli hale gelmeli; öğrencilerin araştırma yapabilmeleri, bilgiyi keşfedebilmeleri ve yapılandırabilmeleri için gerekli ortamlar düzenlenmelidirler.
- Okul yönetimi, öğretmenlerin programı uygulayabilmesi için öncelikle program hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğretmenlere programın gerektirdiği tüm olanakları sağlayarak destek olmalıdır.
- Veliler, programı uygularken öğretmenlere her zaman yardımcı olmalıdırlar.

5.2.3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik öneriler

- MEB TTKB tarafından programın düzenlenme amacı yeterince açıklanmalı; program, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel yapısına ve ülke şartlarına uygun olarak tekrar gözden geçirilmeli; program hazırlama sürecinde öğretmen görüşlerinden ve önerilerinden faydalanılmalıdır.
- Programda öğretim teknolojileri, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgiler öğretmenler için daha açıklayıcı ve yönlendirici hale getirilmeli ve programda verilen etkinlik ve ölçme-değerlendirmeye ilişki uygulama örneklerinin sayısı artırılarak öğretmenlerin bu konularda farkındalıkları artırılmalı ve programa yönelik olumsuz algılarını ortadan kaldırılmalıdır.
- Program, hedef dilin kültürel özelliklerini içermeli; öğretmenler hedef dilin kültürü konusunda yeterli bilgiye sahip olmalı ve öğrencileri kültürel etkileşim için yönlendirmelidirler. Bu kapsamda, kültürel etkileşim için uluslar arası kardeş okul projeleri hazırlanmalı ve tüm ülkeye yayılmalıdır.

- Kazanımların ve içeriğin öğrenciye edindirilmesi, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yaşanan güçlükleri ortadan kaldırabilmek için sınıf mevcutları azaltılmalı; İngilizce dersine ayrılan süre artırılmalı veya İngilizce öğretimine anaokulundan başlanacak şekilde program yapısı yeniden düzenlenmelidir.
- Kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olması sağlanmalıdır.
- İçerik kazanımlara ulaşmada yeterli hale getirilmeli; içerikteki gereksiz bilgi ve ayrıntılar ayıklanmalı; içeriğin yabancı dilin kültürünü tamamen yansıtmasına dikkat edilmeli; programın gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi için okulda bulunan araç ve gereçler yeterli hale getirilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme aşamasında, veliler ve öğrenciler öğretmeni desteklemeli; ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğretmenlere zümre arkadaşları ve öğrenciler yardımcı olmalıdır.
- Öğretmenlerin alanlarına yönelik olarak yaşadıkları sorunları giderebilmek için öncelikle alanlarına yönelik lisans programları daha nitelikli hale getirilmelidir.
- Öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ile alanlarına ilişkin yaşadıkları sorunları giderebilmek için içeriği, kapsamı ve niteliği önceden belirlenmiş hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı ve tüm öğretmenlere uygulanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi ve becerilerini kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için ülke şartları ve olanakları (öğretmenlerin yurt dışı deneyimi edinmelerini sağlama, yabancı ülkelerde nasıl dil eğitimi verildiğini gözlemleme, her okulda dil laboratuvarları oluşturma, her sınıfta teknolojik araç-gereç donanımı kurma, vb.) iyileştirilmelidir.
- Öğretmenler sürekli olarak kendilerini yenileyebilmeleri ve geliştirmeleri için alanlarıyla ilgili daha fazla araştırma yapmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin İngilizcede iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere (konuşma,

dinleme, yazma ve okuma) daha fazla ve eşit oranlarda yer vermeli; derste İngilizce iletişim kurarak öğrencileri hedef dili kullanmaları için teşvik etmelidir.

5.2.4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik öneriler

- Öğretmenler, kazanımları ve öğrenme etkinliklerini planlarken, öğrencilerin sadece bilişsel değil; fiziksel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de göz önünde bulundurmalarıdır.
- Dersin hazırlık aşamasında öğretmenler, İngilizcenin günlük yaşamda kullanılmasını geliştirecek özgün etkinlikler tasarlamalı; öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri seçmeli; farklı zekâ örüntülerine uygun öğretim stratejilerini belirlemeli, çağdaş yöntem ve tekniklerden yararlanmalı, ders kitabı dışında farklı materyallerden faydalanmalı ve özgün materyaller geliştirmeli, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yer vermelidir.
- Güdüleme aşamasında öğretmenler, önceden hazırlanmış sorular veya görsel araç gereçler kullanarak ve dersi teknolojiyle bütünleştirerek öğrenilecek konuya karşı öğrencilerin ilgisini çekmelidir.
- Bağ kurma / ilişkilendirme aşamasında öğretmenler, konuyla öğrencilerin yaşamları arasında ilişki kurarak öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı hale getirmelidir.
- Keşfetme aşamasında öğretmenler, öğrenci özerkliğini desteklemeli, öğrencilerin görüşlerine önem vermeli, eleştirel düşünme becerisi kazanma ve bilgiyi keşfetmeleri için onları yönlendirmelidir.
- Açıklama / tartışma aşamasında öğretmenler, öğrencileri üretici bir konuşma ve tartışmaya teşvik etmeli; grup ve işbirlikli öğrenme stratejilerini uygulamalı; beden dili, jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanmalı; öğrencilerin birbirlerini dinleme ve birbirlerine soru sormalarına fırsat tanımalı; işlenen konunun ana noktalarını özetlemeli ve öğrencilerin doğru ve başarılı davranışlarını pekiştirmelidir.
- Uygulama aşamasında öğretmenler, bir problemin çözümünü örnekle açıklayarak öğrenciye rehber olmalı ve bu yolla öğrenciye problem

çözme becerisi kazandırmalı; dersin konularını diğer derslerin konularıyla ilişkilendirerek disiplinlerarası transferi sağlamalıdır.

- Değerlendirme aşamasında öğretmenler, özellikle öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlamalı; farklı ölçme ve değerlendirme araç gereçleri ile süreç değerlendirme yapmalıdır. Özellikle her öğrencinin sonraki öğrenmelerini yönlendirmesi için mutlaka bir portfolyoya sahip olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğretmenler dersin başında kazanımlar konusunda öğrencileri bilgilendirmeli; beceri etkinliklerini amacına uygun bir şekilde yaptırmalı; kelimelerin ana dilde çevirilerini vermek yerine kelime öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve teknikleri kullanmalı; kelimelerin sesletim (telaffuz, tonlama ve vurgu) özelliklerini mutlaka öğretmelidir.

5.2.5. Beşinci araştırma sorusuna yönelik öneriler

- Öğrencilere kendi öğretim yöntemlerini kullanma; dersin kazanımlarını belirleme, derste yapılacak etkinlikleri seçme ve derste kullanılacak araç-gereçlerle ilgili görüş belirtme fırsatı verilmeli ve bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları sağlanmalıdır.
- Derste öğretmen konuşma süresi en aza indirgenmeli ve öğrenci konuşma süresi artırılmalıdır.
- “Eleştirel ve yaratıcı düşünme”, “problem çözme”, “araştırma yapma”, “tahmin ve çıkarım yapma” gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki üst becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Bu amaçla oluşturulan proje ve performans ödevlerine özellikle önem verilmelidir.
- Öğrencilere konu anlatımı gerçekleştirilmeden önce etkinlik yapabilme becerisi kazandırılmalıdır.
- Dilbilgisi ağırlıklı ders işlemek yerine öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler kullanılmalıdır.

- Dilbilgisi konularının anlatımında tümevarım yöntemi kullanılarak öğrencinin dilbilgisi kurallarını doğrudan doğruya değil dolaylı yollardan öğrenmesi ve bulması sağlanmalıdır.
- İçerik, öğrencilerin dil öğrenme düzeylerine uygun olacak ve dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenmelidir.
- Programın içerdği etkinlikler ilgi çekici ve çeşitli olmalı; gereksiz etkinliklere yer verilmemeli; dinleme parçaları anlaşılır olmalı; konular eğlenceli olmalı; öğrenilen sözcükler öğrenci düzeyine uygun olmalı; İngilizce öğrenmeye karşı öğrenciler istekli hale getirilmelidirler.
- Programın hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.
- Programın düzenlenmesinden uygulanmasına kadar bütün süreçlerde üniversiteler ve MEB arasında sürekli işbirliği sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu. (1983). Kabul Tarihi: 14.10.1983. *19.10.1983 tarih ve 18196 sayılı Resmi Gazete*. Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 22 Sayfa: 758. Web: <http://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden 17 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Abacioğlu, T. (2002). *Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Abbott, J. ve Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57 (3), 66-69.
- Adem, M. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlarımız nelerdir?*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Akman Yeşilel, D.B. ve Kızıltan, N. (2007). Öğrenci Çalışma Dosyalarının Çoklu Zekâ Kuramına Göre Oluşturulması ve Değerlendirilmesi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.56-60). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder.
- Alpar, M. (2007). Okul Öncesi Yabancı Dil Öğretiminin Ülkemizdeki Yeri ve Önemi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.84-86). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Alptekin, C. (2005). *Dual Language Instruction: Multiculturalism Through a Lingua Franca*. İstanbul: TESOL Boğaziçi University.
- Altay, İ.F. (2007). Türk Öğrencileri İçin İngilizce’de Sorun Çıkaran /t/ ve /θ/ Ünsüzlerinin Sesletim Farklılıkları ve Bu Sorunu Çözmeye Yönelik Alıştırmaları İçeren Ders Planı. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.87-92). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması). *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/ari.htm> adresinden 23 Kasım 2009 tarihinde alınmıştır.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. (2.basım). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Asher, J.J. ve Garcia, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Aslan, N. (2008a). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-9.
- Aslan, O. (2008b). Eğitim Fakülteleri Kapsamında İlköğretime Yönelik Farklı Yabancı Dil Öğretmeni Modelleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 19-27.
- Aslan, Y. (2007). Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.118-123). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Baker, J. ve Westrup, H. (2003). *The English Language Teacher's Handbook: How to Teach Large Classes with Few Resources*. London: VSO.
- Balçıklı, C. (2007). Dil Sınıflarında Öğrenen Özerkliği'ni Arttırmak. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.163-166). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Baran, G. ve Halıcı, P. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- Başbuğ, F. ve Özdemir, M. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Eşleme Yöntemi. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.188-191). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bayat, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Güdü ve Özerklik Arasındaki İlişkiler. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.200-204). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, L., Öztepe, B. ve Onur, A. (2008). *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Bodegas, I. D. N. (2007). *From Curriculum to Syllabus Design: The Different Stages To Design A Programme*. Web: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Nunez_y_Bodegas_Irma_Dolores.pdf adresinden 5 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Bourke, J.M. (2006). Designing a Topic-Based Syllabus for Young Learners. *ELT Journal*, 60 (3), 279-286.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caine, N.M. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme* (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Candlin, C.N. ve Mercer, N. (Yay.Haz.). (2001). *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. London: Routledge in association with Macquarie University and the Open University.
- Chamot, A. U. ve Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Cumming, A. (2009). Language Assessment in Education: Tests, Curricula and Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29 (1), 90-100.
- Çakır, İ. (2006). *Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Çoklu Zekâ Kuramı*. Web: <http://www.egitimbilim.com/makaleler1.htm> adresinden 19 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.

- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çoban, A. (2002). Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara Bildiriler Kitabı* içinde (ss.1-5). Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi. Web: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/nBildiri/t219d.pdf adresinden 4 Ekim 2009'da alınmıştır.
- Dağbaşı, G. (2007). Oyun Tekniğinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.291-295). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Danesi, M. (2003). *Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Demir, S. ve Bingöl, H. (2007). İlköğretim Öğrenci ve Velilerinin NöroLinguistik Programlamanın (NLP) Sınıf İçinde Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 224-232. Web: <http://www.esosder.com/dergi/19224-232.pdf> adresinden 19 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, 33 (167). Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm> adresinden 21 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2007a). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007b). *ELT Methodology*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Yay. Haz.). *Sınıfta Demokrasi* içinde (ss.53-77). Ankara: Eğitim-Sen.

- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Doye, P. ve Hurrell, A. (1997). *Foreign Language Learning In Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dubin, F. ve Olshtain, E. (2000). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durukafa, G. (2007). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Yabancı Dil Öğretimi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.374-376). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Dülger, O. (2007). Yabancı Dilde Yazmanın Değerlendirilmesi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.377-381). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Er, K.O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oktar Ergür, D. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenen Özerkliğinin Geliştirilmesinde Program Temelli Yaklaşımlar. *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* içinde (ss.134-139). Ankara: PegemAkademi.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyallerinin Erişmeye Etkisi. *TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.

- Eurydice. (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Web: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/025EN.pdf adresinden 21 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice. (2008). *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Hakkında Temel Veriler*. Brussels: Eurydice European Unit. Web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf adresinden 23 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Filiz, S.B. (2003). Çoklu Zekâ Teorisinin İlkeleri. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1. Web: <http://n.domaindlx.com/nursengorsen/OKLU%20ZEKA%20KURAMI.doc> adresinden 21 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Florio-Hansen, I. D. (2006). How to Become a Successful Language Learner: Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited. *TÖMER Dil Dergisi*, 133, 29-60.
- Gardner, S. (2008). Changing Approaches to Teaching Grammar. *English Language Teacher Education and Development*, 11, 39-44.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.
- Gonzáles, J. A. (2008). Promoting Student Autonomy through the Use of European Language Portfolio. *ELT Journal*, 63 (4), 373-382.
- Gömleksiz, M.N. (2005). Oyun ile İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği). *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Gözütok, F.D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.

- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E., Karacaoğlu, Ö.C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri* içinde (ss.17-40). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Graves, K. (2008). The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. *Language Teaching*, 41 (2), 147-181.
- Griffiths, C. ve Parr, J.M. (2001). Language-Learning Strategies: Theory and Perception. *ELT Journal*, 55 (3), 247-254.
- Grube, P. (2007). *The Silent Way: A Method for German Classroom?*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 89-106.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Hergüner, S. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Beden Dilinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.472-476). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hiep, P.H. (2007). Communicative Language Teaching: Unity within Diversity. *ELT Journal*, 61 (3), 193-201.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İnan, D. (2007). Avrupa Birliği Hizmetiçi Eğitim Programları: İrlanda Deneyimi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.502-506). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- İnce, S. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Soluk: NLP. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.513-518). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İnce, S. (2008). Yabancı Dil Öğrenirken NLP yöntemleriyle Öğrenme Hedeflerini Belirlemenin Başarıya Etkisi. M. Kinsız, A.T. İnce ve K. Demir (Yay.Haz.). *Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı Bildirileri* içinde (ss.148-158). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Johnson, D.V., Johnson, R.T. ve Smith, K.A. (1998). Maximizing Interaction through Cooperative Learning. *ASEEPrism*, 7, 24.
- Jonassen, D.H. (1988). Integrating Learning Strategies into Courseware to Facilitate Deeper Processing. D.H. Jonassen (Yay.Haz.). *Instructional designs for microcomputer courseware* içinde (ss.151-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.H.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Kara, A. (2004a). Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin İstek ve Beklentilerine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Kara, Ş. (2004b). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 295-314.
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Yabancı Dil Eğitim Ortamlarının Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) Kullanarak Zenginleştirilmesi. *inet-tr. Türkiye’de İnternet Konferansı, 21-23 Aralık 2006, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara*. Web: [http:// inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/56.doc](http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/56.doc) adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.
- Karaoğlu, Ç. (2007). Eylem Odaklı Yabancı Dil Eğitimi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.548-553). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Keskil, G. (2000). *Teaching Grammar: Basic Aspects, Different Views*. Ankara: Hacettepe-Taş.
- Khattak, İ. ve Asrar, M. (2007). Stages of Language Acquisition in the Natural Approach to Language Teaching. *Sarhad Journal of Agriculture*, 23 (1), 251-255.
- Kırkgöz, Y. (2005). English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. G. Braine (Yay.Haz.). *Teaching English to the World: History, Curriculum and Practice* içinde (ss.159-175). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kıroğlu, K. (Yay. Haz.). (2008). *Yeni İlköğretim Programları: (1-5.sınıflar)*. Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Kocaman, B. ve Ünsal, H. (2007). İlköğretim 4.-5.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Analizi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss. 619-624). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Koçak, A. (2003). *A Study on Learners’ Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kömür, Ş. ve Çimen, Ş.S. (2007). İngilizce Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Otonom Öğrenme Üzerine Görüşleri (Muğla Üniversitesi Örneği). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss. 273-278). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Krashen, S.D. (1973). Lateralization, Language Learning, and Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23 (1), 63-74.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Ladousse, G.P. (2004). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2.basım). Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Little, D. (1999). *The European Language Portfolio and Self-Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14–29.
- Little, D. (2009). *Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English Examples*. *Language Teaching*, 42 (2), 222-233.
- Maarif Vekâleti. (1930). *Ortamektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- McCracken, M.J. ve McCracken, R.A. (1995). *Reading, Writing & Language: A Practical Guide for Primary Teachers*. Canada: Hignell Printing.
- MEB. (1949). *Orta Okul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2481.
- MEB. (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: MEB. Web: <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/icindekiler.htm> adresinden 13 Aralık 2009'da alınmıştır.
- MEB. (2001). *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: MEB. Web: <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/icindekiler.htm> adresinden 13 Aralık 2009'da alınmıştır.
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2009). *Avrupa Dil Pasaportu Genelgesi (2009/34)*. Web: http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/adp_genelge.pdf adresinden 20 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1995). *İlköğretim Okulu II.Kademe Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2007). *Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine Ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saatleri Çizelgesine İlişkin Hususlar*. Web: <http://iogm.meb.gov.tr/files/cizelge.pdf> adresinden 6 Ekim 2009'da alınmıştır.

MEB-TTKB. (2005). *İkinci Yabancı Dil Programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/ikinciyanbicidil/ortogrt2yabdilfransızca.pdf> adresinden 18 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

MEB-TTKB. (2006). *İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=926 adresinden 20 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.

MEB-TTKB. (2010). *İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi*. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=802 adresinden 20 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analyses* (2.nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2010). Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 5 Ekim 2010'da alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1997). Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden 5 Ekim 2009'da alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. (2006). Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden 6 Ekim 2009'da alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar. (2004). Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2563_2.html adresinden 6 Ekim 2009'da alınmıştır.

- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1988). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Nagaraj, G. (2005). *English Language Teaching: Approaches, Methods and Techniques*. Himayatnagar: Orient Longman.
- NLP Academy Turkey. (2005). *NLP Nedir?*. Web: <http://www.nlpat.com/nlp/nedir.htm> adresinden 23 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Norland, D.H. ve Pruett-Said, T. (2006). *A Kaleidoscope of Models and Strategies for Teaching English to Speakers of Other Languages*. Westport, Conn.: Teacher Ideas Press.
- Norman, S. (2003). *Transforming Learning: Introducing SEAL Approaches*. London: Saffire Press.
- Nunes, A. (2004). Portfolios in the EFL Classroom: Disclosing an Informed Practice. *ELT Journal*, 58 (4), 327-335.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özdemir, E.A. ve Güngör, M. (2007). Drama Tekniği ile Yabancı Dil Öğretimi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.439-445). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, Ö. ve Uşun, S. (2009). İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale*. Web: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/350.pdf> adresinden 7 Ocak 2010’da alınmıştır.
- Öztürk, H. ve Çeçen, S. (2007). Yabancı Dil Öğreniminde Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlık Algılamaları. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.264-267). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Paker, T. (2007). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. B. Topuz, R. Urhan ve M.A. Gülel (Yay.Haz.). *Çal Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 01-03 Eylül 2006* içinde (ss.684-690). Denizli: Çal Yöresi Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.

- Pang, E.S., Muaka, A., Bernhardt, E.B. ve Kamil, M.L. (2003). *Teaching Reading*. Geneva: International Bureau of Education. Web: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf adresinden 10 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Partin, R.L. (2009). *The Classroom Teacher's Survival Guide: Practical Strategies, Management Techniques, and Reproducibles for New and Experienced Teachers*. (3.Basım). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme. *TÖMER Dil Dergisi*, 129, 85-95.
- Peçenek, D. (2007). Dilbilgisi Öğretiminde Öğretmen Bilişine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.698-704). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Pools-m. (2010). *Simulation as a Language Learning Tactic*. Web: http://www.languages.dk/methods/documents/Simulation_Manual.pdf adresinden 23 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Qing-xue, L. ve Jin-fang, S. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods: Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4 (1), 69-71.
- Reinfried, M. (2000). *Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?: A Refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem*. Web: http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html adresinden 22 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.
- Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. ve Renandya, W.A. (Yay.Haz.). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology Of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. ve Rogers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.Basım). Cambridge: Cambridge University Press.

- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Salas, M.R. (2004). English Teachers as Materials Developers. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-17.
- Sarıçoban, A. (2001). *The Teaching of Language Skills*. Ankara: Hacettepe-Taş.
- Sarıçoban, A. (2005). Attitudes of Teachers and Speakers toward Pre-Speaking Activities. *TÖMER Dil Dergisi*, 127, 45-54.
- Sarıgül, E. (2007). Sözcükbilim ve Anlambilimin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.725-728). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Selçuk, Z. (2004). *MEB Müfredat Geliştirme Süreci*. Web: <http://web.archive.org/web/20040813005632/http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> adresinden 22 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.
- Sharma, T.C. (2008). *Modern Methods of Language Teaching*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Şad, N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri (Malatya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 169-187.
- Şavlı, F. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının Önemi. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.744-748). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şen, M. (2006). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Özgüveni ve Çoklu Zekâları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şevik, M. (2007). İlköğretim Okulu 4. ve 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 108-118.

- Tan, K. (2007). Dil Gelişim Dosyası (Portfolio)'nın Yabancı Dil Öğretimine Katkısı. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.759-766). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tekişik, H.H. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Erciyes Üniversitesi, Kayseri* içinde (ss.11-15). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Thornbury, S. (2001). The Unbearable Lightness of EFL. *ELT Journal*, 55 (4), 391-402.
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. Ankara: Zambak.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Tudor, I. (1993). Teacher Roles in the Learner-Centered Classroom. *ELT Journal*, 47 (1), 23-24.
- Wallace, T., Stariha, W.E. ve Walberg, H.J. (2004). *Teaching Speaking, Listening and Writing*. Geneva: International Bureau of Education. Web: http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE_14.pdf adresinden 10 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Watson, R. (2004). *NLP Practitioner Manuel*. Virginia: INLPTA.
- Westwood, P. ve Arnold, W. (2004). Meeting Individual Needs with Young Learners. *ELT Journal*, 58 (4), 375-378.
- Wright, A., Betteridge, D., ve Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*. (3.Basım). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Yapıcı, M. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders*. Web: http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_357.pdf adresinden 22 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yılmaz, C. (2006). Beyin Odaklı Öğrenim ve Yabancı Dil Eğitimindeki Önemi. *TÖMER Dil Dergisi*, 131, 7-14.
- Yılmaz, H. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Özgün Materyal. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildirileri* içinde (ss.842-845). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yüce, S. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 419-429.
- Zoharik, J.A. (1995). *Constructivist Teaching*. Blomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundations.

EKLER

EK 1: İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu (Öğretmen)

Okulun Adı:

Tarih:

Değerli Öğretmen;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Program Geliştirme yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tezim kapsamında sizin görüş ve önerilerinize gereksinim duymaktayım.

Araştırma için gerekli olan verileri elde etmede görüşme sorularına vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Görüşme sonucunda elde edilecek tüm veriler gizli tutularak sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Dolayısıyla adınızı ve soyadınızı belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Rabia TEKİN ÖZEL
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Program Geliştirme Anabilim Dalı
rabiaozel1981@gmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL VE EĞİTİME YÖNELİK BİLGİLER

1. Öğrenim durumunuzu belirtiniz.

1 ☐ Lisans

2 ☐ Yüksek Lisans

3 ☐ Doktora

Anabilim Dalı (Belirtiniz)

2. Mezun olduğunuz yüksek öğretim programını belirtiniz.

1 ☐ İngilizce Öğretmenliği

4 ☐ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

2 ☐ İngiliz Dil Bilimi

5 ☐ Mütercim Tercümanlık

3 ☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı

6 ☐ Diğer (Belirtiniz)

İngilizce öğretmenliği dışındaki bölümlerden mezunsanız formasyon aldınız mı?

3. Kaç yıldır İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktasınız? (Belirtiniz).....

4. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

1 ☐ Evet (İsimlerini belirtiniz)

2 ☐ Hayır

.....

5. Yaşam boyu eğitim kapsamında mesleki gelişim açısından neler yapmaktasınız?

	Sıklıkla	Bazen	Hiç
1 Öz değerlendirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2 Alanımla ilgili bilimsel yayınları inceleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3 Mesleki örgütlerde sorumluluk alma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4 Mesleki gelişmeleri izleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5 Mesleki gelişmelere katkı sağlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6 İngilizce TV programı, gazete, dergi vb. takip etme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7 Meslektaşların görüşünü alma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8 Düzenli olarak gerçekleştirilen kurs ve seminerlere katılma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
9 Başka (Belirtiniz)			

BÖLÜM II: PROGRAMI UYGULAMAYA YÖNELİK BİLGİLER

6. İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Türk Milli Eğitim Sistemi için hazırlanmış özgün bir programdır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Program hazırlanırken öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Programın gerekçeleri yeterince anlatılmıştır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Programla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Program kılavuzu, öngördüğü öğretim yaklaşımı, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgi vermektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. Program, öngördüğü öğretim teknolojileri, araç ve gereçler konusunda yeterince bilgi vermektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7. Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda öğretmen yeterince yönlendirilmiştir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8. Programda verilen etkinlik örnekleri yeterlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
9. Programda verilen ölçme-değerlendirme örnekleri yeterlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
10. Programın bilişsel ve duyuşsal amaçları açıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11. Program, öğrettiği dilin kültürünün özelliklerini taşımaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
12. Diğer (Belirtiniz)			

7. İngilizce programının yapısı ve vizyonu hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?.....

.....

8. Programın dayandığı eğitim felsefesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

.....

9. Nöro-linguistik programlamanın sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?.....

.....

10. Kendinizi yapılandırmacı bir öğretmen olarak görüyor musunuz? Görüyorsanız/görmüyorsanız nedenlerini açıklar mısınız?.....

11. Programını uygularken yaşadığınız sorunların nedenlerini kendi açınızdan değerlendiriniz?

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Lisans eğitiminden kaynaklanan eksiklerim var.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Programa ilişkin hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Programın amaç ve vizyonunu benimseyemedim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Öğrenci merkezli eğitim yapmakta zorlanıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Programın gerektirdiği yeni uygulamalara karşı önceki alışkanlıklarımdan vazgeçemedim.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. Programı uygulama konusunda yeterince istekli değilim..	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7. Diğer (Belirtiniz)			

12. Programın öngördüğü öğrenci merkezliliğin, Türkiye'de uygulanabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

13. İçeriğin sarmal olarak düzenlemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?.....

.....

14. Programı uygularken bireysel farklılıkları göz önünde bulunduruyor musunuz? Bireysel farklılıklar açısından hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?.....

15. Çoklu zekâ kuramının ilkelerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Çoklu zekâ kuramına uygun hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?

16. Okul yönetiminin programa yaklaşımı nasıldır?

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. İlgilidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Gerekli donanımı sağlamaktadır	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Yeniliklere ve gelişmelere açıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Diğer (Belirtiniz)			

17. Haftalık ders saatleri içinde İngilizceye ayrılan ders saatlerini yeterli buluyor musunuz?

1 ☐ Evet 2 ☐ Hayır

18. İngilizce dersinde programı uygularken okulda veya okul dışında aldığınız desteği değerlendiriniz.

	Yeterli	Yetersiz
1. Okul müdüründen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Müdür yardımcılarında	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Velilerden	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Diğer (Belirtiniz)		

19. İngilizce öğretim programının uygulanmasında, aşağıdaki boyutlarda tespit edilen alanlarda sorunlar yaşayıp yaşamadığınızı belirtiniz.

		EVET	KISMEN	HAYIR	UYGULAMIYORUM
Kazanım	Kazanımların ifade edilmesi				
	Kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilmesi				
	Kazanımlara uygun ders planı hazırlama				
	Kazanımları öğrenciye edindirme				
İçerik	Ünite ve konular arasında ilişki kurma				
	Ünite ve konuların disiplinlerarası yaklaşımla ele alması				
	Ünite, konu ve alt konuları ilişkilendirme				
	İçeriği sarmal formatta sunma				
Öğrenme- Öğretim Süreci	Öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri				
	Çoklu zekâ kuramı				
	Yapılandırmacılık				
	Proje tabanlı öğrenme				
	Görev tabanlı öğrenme				
	Beyin temelli öğrenme				
	İletişimsel öğrenme				
	Nörolingüistik programlama				
	Beyin fırtınası				
	Eğitsel oyun				
	Rol Oynama/Dramatizasyon				
	Benzetim				
	Eleştirel düşünme etkinliklerini kullanma				
	Keşif etkinlikleri				
	İkili ve grup çalışmaları				
	Beceri etkinliklerini kullanma				
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Etkinlik ve görev yaprağı hazırlama				
	Bilgi yaprağı hazırlama				
	Programa uygun kaynak kitaplar kullanma				
	Tepegöz kullanma				
	Slayt/ Sunu hazırlama				
	Vücut dili kullanma				
	Flashcard, poster, pano, resim, broşür hazırlama				
	Oyun, bulmaca hazırlama				
	Gerçek nesne kullanma				
	Kukla yapma				
	Filmler ve TV programları kullanma				
	Bilgisayar kullanma				
	DVD, CD kullanma				

Ölçme ve Değerlendirme	Gözlem				
	Anekdöt kayıtları				
	Kontrol listeleri				
	Dereceleme ölçekleri (rubric)				
	Öz değerlendirme				
	Akran değerlendirme				
	Portfolyo (Ürün dosyası)				
	Performans değerlendirme				
	Kısa yanıtli testler				
	Çoktan seçmeli testler				
	Yazılı sınavlar				
	Küçük sınavlar (Quizler)				
	Sözlü sınavlar				
	Projeler				

20. Kazanımların gerçekleştirilmesinde sorun yaşıyorum. Çünkü,

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değildir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Zaman yetersizdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Sınıflar kalabalıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Diğer (Belirtiniz)			

21. İçerikle sorun yaşıyorum. Çünkü

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Sınıflar kalabalıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Zaman yetersizdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. İçerik kazanımları gerçekleştirecek yeterlilikte değildir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. İçerik yabancı dilin kültürünü yansıtmamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. İçerikte gereksiz bilgi ve ayrıntılar bulunmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Diğer (Belirtiniz)			

22. Aşağıdaki ifadelere yönelik görüşlerinizi belirtiniz.

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Sınıfta öğrenci sayısının fazlalığı, programdaki etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinde engel değildir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. İngilizce öğretim programındaki etkinlikler zamanında tamamlanmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Öğrenciler etkinliklere karşı ilgilidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Etkinlikler, öğrenci düzeyine uygundur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Etkinlikler, öğretmene ve öğrenciye kırtasiye yükü getirmemektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. Programın gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okuldaki araç gereçler yeterlidir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

23. Ölçme araçlarını uygularken sorun yaşıyorum. Çünkü

	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Sınıflar kalabalıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Ders saatleri yetersizdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Düzenlenmesi zordur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Uygulanması zordur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Değerlendirilmesi zordur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. Öğrenciler işbirliği yapmamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7. Veliler işbirliği yapmamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8. Diğer (Belirtiniz)			

24. Derslerde anadili kullanma sıklığınızı değerlendiriniz.

1 ☐ Her zaman 2 ☐ Genellikle 3 ☐ Bazen 4 ☐ Nadiren 5 ☐ Hiç

25. Derslerinizde aşağıdaki etkinliklere ne kadar sıklıkta yer veriyorsunuz?

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Konuşma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Dinleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Yazma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Okuma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Dilbilgisi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Kelime	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

26. İngilizce dersinin öğretimine ne zaman başlanmalıdır?

1 ☐ Şu anki haliyle kalmalı 2 ☐ Daha önce başlanmalı

27. Alanınızla ilgili olarak yaşadığınız sorunları değerlendiriniz.

	Evet	Kısmen	Hayır
1. İngilizce öğretim programına uygun plan yapma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. İngilizcenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek özgün etkinlikler tasarlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. İngilizceyi akıcı ve doğru konuşmada öğrencilerine model olma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde konuşmalarını sağlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8. İngilizcede okuduğunu anlama			
9. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
10. İngilizcede yazma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
12. İngilizcede dinlediğini anlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
13. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
14. İngilizce öğretiminde süreç değerlendirme yapma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
15. İngilizce öğretiminde kullanabileceği farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
16. Öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanışlılık, geçerlik ve güvenirlik açılarından değerlendirerek kullanma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
17. Yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
18. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
19. Öğrencilerin yabancı dili kullanmaları için aile, yakın ve uzak çevredeki kurum, kuruluş ve kişilerle işbirliği yapma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
20. Mesleki gelişimine yönelik yaptığı araştırmaları öğretim süreci uygulamalarına yansıtma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
21. Öğretilen dilin kültürünü bilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

28. Bölüm IV'te İngilizce öğretmenlerinin niteliklerine yönelik karşılaştığınız sorunların temel kaynağı nedir?**29. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?**

EK 2 : İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu (Öğrenci)

Okulun Adı:

Tarih:

Değerli Öğrenci;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Program Geliştirme yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretim İngilizce Dersi Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi” konulu yüksek lisans tezim kapsamında sizin görüş ve önerilerinize gereksinim duymaktayım.

Araştırma için gerekli olan verileri elde etmede görüşme sorularına vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Görüşme sonucunda elde edilecek tüm veriler gizli tutularak sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Dolayısıyla adınızı ve soyadınızı belirtmenize gerek yoktur. Araştırmaya yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Rabia TEKİN ÖZEL
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Program Geliştirme Anabilim Dalı
rabiaozel1981@gmail.com

1. İngilizce dersinin işlenişine (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme) ilişkin düşüncelerinizi paylaşınız.

	Evet	Kısmen	Hayır
1.Dersin başında yeni öğrenilecek konuya karşı isteklendiriliyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2.Her üniteye ulaşılacak kazanımlar konusunda önceden bilgilendiriliyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3.İçerik, dil öğrenme ihtiyacımı karşılamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4.İçerik, dil öğrenme düzeyime uygundur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5.Öğrenilen konular belli aralıklarla tekrarlanmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6.Konular, diğer derslerin konularıyla ilişkilendirilmektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7.Derste yapılacak etkinlikleri seçme sorumluluğum vardır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8.Konular anlatılmadan etkinlik yapmada zorlanmıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
9.Kendi öğrenme stratejilerimi kullanmama fırsat tanınmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
10.Sınıfta farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11.Sınıfta daha çok öğretmen anlatımı hâkimdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
12.Dilbilgisi ağırlıklı ders işlenmektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
13.Derste kullanılacak araç-gereç konusunda düşüncem alınır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
14.Derste farklı araç gereçler kullanılmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
15.İngilizce dersinde teknolojiye yararlanılmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
16.Arkadaşlarımı değerlendirmeme izin verilmektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
17.Kendi öğrenme düzeyimi değerlendirmeme fırsat tanınmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
18.Yaptığım çalışmalarla ilgili dönüt alıyorum.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
19.Farklı değerlendirme araç-gereçleri kullanılmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

2. Öğretmenler, aşağıdakileri ne sıklıkta kullanmaktadır?

	Her zaman	Bazen	Hiç
1.Etkinlik ve görev yaprağı	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2.Bilgi yaprağı	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3.Programa uygun kaynak kitaplar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4.Tepegöz	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5.Slayt/Sunu	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6.Vücut dili	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7.Flashcard, poster, pano, broşür, resim	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
8.Oyun, bulmaca	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
9. Film ve TV programları	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
10.Kukla ve gerçek nesneler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
11.Bilgisayar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
12.DVD, CD	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

3. Derste, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır?

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Beyin fırtınası	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
2. Eğitsel Oyun	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
3. Rol yapma-drama	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
4. Soru-cevap	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
5. Grup çalışması	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
6. Ezberleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
7. Gösteri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

4. Yabancı dil ders saati,

1 ☐ Azaltılmalı 2 ☐ Şu anki haliyle kalmalı 3 ☐ Arttırılmalı

5. Hangi değerlendirme araçları kullanılmaktadır?

	Evet	Hayır
1. Gözlem	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Anekdöt kayıtları	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Kontrol listeleri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Dereceleme ölçekleri (rubric)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Öz değerlendirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
6. Portfolyo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
7. Performans değerlendirme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
8. Kısa yanıtli testler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
9. Çoktan seçmeli testler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
10. Yazılı sınavlar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
11. Küçük sınavlar (Quizler)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
12. Sözlü sınavlar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
13. Projeler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

6. Proje ve performans ödevleri;

	Evet	Hayır
1. Çok sık verildiği için bıkkınlığa neden olmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Çok fazla kırtasiye yükü getirmektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Ödevler öğrencilerin dil düzeyinin üstündedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

7. Derste aşağıdaki etkililere ne kadar sıklıkta yer verilmektedir.

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1. Konuşma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2. Dinleme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3. Yazma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4. Okuma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5. Dilbilgisi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6. Kelime	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

8. Derslerde öğretmenin anadili kullanma sıklığını nedir?

1 ☐ Her zaman 2 ☐ Genellikle 3 ☐ Bazen 4 ☐ Nadiren 5 ☐ Hiç

9. İngilizce öğrenmeye ne zaman başlamak isterdiniz?

1 ☐ Şu anki gibi 4. sınıfta 2 ☐ Daha önce

10. İngilizceyi öğrenmede karşılaştığınız sorunların temel kaynağı nedir?

	Evet	Hayır
1. Sınıflar kalabalıktır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
2. Zaman yetersizdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
3. Okulda yeterli teknik donanım bulunmamaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
4. Öğretmen isteksizdir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
5. Öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilmemektedir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
6. Diğer (Belirtiniz)		

11. Ekleme istediğiniz görüş ve sorunlara ilişkin önerileriniz var mı?.....

EK 3: Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Gözlem Formu

	EVET	HAYIR	GÖZLENMEDİ
A. Hazırlık			
1. Derse planlı gelme			
2. Dersi yaptığı plan çerçevesinde yürütme			
3. Etkinlikleri, öğrencilerin fiziki gelişimlerini dikkate alarak düzenleme			
4. Etkinlikleri öğrencilerin sosyal gelişimlerini dikkate alarak düzenleme			
5. Etkinlikleri öğrencilerin bilişsel gelişimlerini dikkate alarak düzenleme			
6. Etkinlikleri öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini dikkate alarak düzenleme			
7. İngilizcenin günlük yaşamda kullanımını geliştirecek özgün etkinlikler tasarlama			
8. Farklı zekâ örüntülerine uygun öğretim strateji ve stillerini kullanma			
9. Öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri seçme			
10. Çağdaş yöntem ve teknikleri kullanma			
11. Konuya uygun materyal düzenleme			
B. Güdülemek			
12. Fiziksel ortamı derse uygun bir şekilde düzenleme			
13. Önceden belirlediği sorularla öğrencinin dikkatini çekme ve öğrenme isteği uyandırma			
14. Görsel araç gereçlerle öğrencinin dikkatini çekme			
15. Teknolojiyi kullanma			
16. Her öğrencinin görevi/ etkinliği tam ve doğru olarak anladığından emin olma			
C. Bağ Kurma/İlişkilendirme			
17. Konuyla öğrencilerin yaşamları arasında ilişki kurma			
18. Ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlama			
19. Ön öğrenmedeki eksiklik ya da hataları giderme			
D. Keşfetme			
20. Öğrencinin özerkliğini ve girişimini destekleme			
21. Öğrencilerin etkin olmalarına olanak sağlama			
22. Öğrenci görüşlerine değer verme			
23. Yeni edindikleri bilgileri sorgulayan sorularla eleştirel düşünceleri için fırsatlar sağlama			
24. Bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesini sağlama			
E. Açıklama/ Tartışma			
25. Öğrencileri üretici bir konuşma ve tartışmaya teşvik etme			
26. Grup ve işbirlikli öğrenme stratejilerini kullanma			
27. Beden dili, jest ve mimik kullanarak anlamı açık hale getirme			
28. Öğretmen konuşmasını en aza indirmeye			
29. Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini ve birbirlerine sorular sormalarını destekleme			
30. Sınıfta olumlu ve demokratik bir ortam oluşturma			
31. Üretilen çözümleri veya cevapları hemen eleştirmeme			
32. Öğrencilerin doğru ve başarılı davranışlarını pekiştirme			
33. Konunun ana noktalarını özetleme			
F. Uygulama			
34. Öğrenilenlerin yeni duruma, probleme ya da göreve transfer edilmesini sağlama			
35. Bir problemin çözümünü örnekle açıklayarak öğrenciye rehber olma			
36. Disiplinlerarası transferi sağlama			
G. Değerlendirme			
37. Öğrenciye düzeltme verme			
38. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik sorular sorma			
39. Öz değerlendirme yoluyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanıma			
40. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerini sağlama			