



İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Fatma ÖZÜDOĞRU***

*Oktay Cem ADIGÜZEL****

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, aydınlatıcı program değerlendirme modelinden faydalanılarak tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri tabakalama örneklem ile seçilen Türkiye'nin yedi bölgesindeki 14 ilde ikinci sınıf İngilizce dersine giren 768 öğretmenden ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, betimsel istatistikler kullanılarak, ikinci bölümünde ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri yordayıcı istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir. Üçüncü bölümde yer alan açık uçlu sorular ise betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin programın kazanım ve içerik ve öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutun gerçekleşme durumunu yeterli düzeyde ancak ölçme ve değerlendirme boyutunu yetersiz düzeyde bulduklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde bölgeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuz bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni uygulanmaya başlanan programa ilişkin hizmetiçi eğitim almadıkları ve ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersine alan dışı giren birçok öğretmen olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen görüşlerinde mezun olunan yükseköğretim programına göre programın tüm boyutlarında İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin diğer yükseköğretim programlarından mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, 2. sınıf İngilizce öğretim programı, 2. sınıf öğretmenleri, aydınlatıcı program değerlendirme modeli, program değerlendirme ölçeği

* Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen (Proje No: 1303E046) doktora tez projesi kapsamında üretilmiştir. **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

** Okt. Uşak Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: fatma.ozudogru@usak.edu.tr

*** Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: ocadiguzel@gmail.com



EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL 2ND GRADE ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM

ABSTRACT

The research aimed to evaluate primary school 2nd grade English language teaching curriculum. The study was designed as a descriptive survey study by utilizing illuminative curriculum evaluation model. The research data were collected via a scale from 768 teachers teaching 2nd grade classes in 14 cities of seven regions in Turkey selected through stratified sampling. In the first part of the scale, the demographic information related to teachers were analyzed through descriptive statistics and in the second part of the scale teachers' views regarding the scale items were analyzed via inferential statistics. The open-ended questions in the third part of the scale were analyzed via descriptive analysis. The research findings indicated that teachers found the realization of aim and content dimension and learning-teaching process and contextual dimension sufficient; however, teachers believed the realization of measurement and assessment dimension was insufficient. Furthermore, statistically significant differences were found between regions according to teachers' opinions related to the curriculum. Teachers working in South East and Eastern Anatolia regions had significantly negative views than the teachers working in other regions of Turkey regarding all the dimensions of the scale. Besides, it was found out that most of the teachers did not receive any in-service training about the new curriculum and many teachers from different fields taught primary school second grade English classes. Also, teachers who were graduates of English language teaching and other English departments had significantly positive views than teachers who graduated from another higher education program with regard to all dimensions of the scale.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

From 2012-2013 education year on, twelve years compulsory and progressive education has started instead of eight-year non-stop compulsory education and the twelve-year education was organized as four years of primary school, four years of middle school and four years of high school. Through this implementation, children who had completed 5,5 years old were given the chance to start primary school.

Another change with this implementation has been in foreign language education starting in the 2nd grade of primary school, which previously started in 4th grade (MNE, 2012). Therefore, new curricula were needed addressing the target population since learners would start early foreign language learning. Within this context, primary school second grade English language teaching curriculum started to be implemented from 2013-2014 education year on.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Aim of Study

The research aimed to evaluate primary school 2nd grade English language teaching curriculum based on teachers' views. Within the framework of this research, teachers' views and whether their views regarding the region they work, experience, the department they graduated from and getting in-service training about the program differ were investigated. Through this research, illumination of teachers' problems related to the program and proposing recommendations were aimed.

Methodology

The study was designed as a descriptive survey study by utilizing illuminative curriculum evaluation model. The research data were collected via a scale and open-ended questions from 768 teachers teaching 2nd grade classes in 14 cities of seven regions in Turkey selected through stratified sampling. The scale used consisted of three factors and 38 items. The scale was organized as four Likert type. The general Cronbach Alfa value of the scale is ,938. Also, the Cronbach Alfa values of the factors are ,922; ,850 and ,857 consecutively. After the scale had been administered to teachers, the general Cronbach Alfa value and Cronbach Alfa values of factors were reanalyzed. The general Cronbach Alfa value of the scale was found to be ,944 and Cronbach Alfa values of the factors were ,819; ,836 and ,910 consecutively.

In the first part of the scale, the demographic information related to teachers were analyzed through descriptive statistics and in the second part of the scale teachers' views regarding the scale items were analyzed via inferential statistics. The open-ended questions in the third part of the scale were analyzed via descriptive analysis.

When the data were analyzed for normal distribution, it was found that the data did not have normal distribution. Thus, parametric tests, assuming normality, could not be used for analysis (Büyüköztürk, 2012). Non-parametric tests were used in all inferential analysis. In order to determine whether there were statistically differences between teachers' views according to the regions teachers worked, experience and the departments teachers graduated from, a non-parametric test Kruskal-Wallis test was conducted instead of one-way ANOVA. In order to determine whether there were statistically differences between teachers' views according to getting in-service training, a non-parametric test Mann-Whitney U test was conducted instead of independent t-test.

Findings and Discussion

The research findings indicated that teachers found the realization of 'aim and content dimension' and 'learning-teaching process and contextual dimension' sufficient; however, teachers believed the realization of measurement and assessment dimension was insufficient.

Teachers reported problems such as lack of technology in the classroom since the curriculum is based on visual and audial methods and techniques which are appropriate for young learners. Some teachers also believed that writing skill, which is not the core aim of the curriculum, should be focused on.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Furthermore, statistically significant differences were found between regions according to teachers' opinions related to the curriculum. Teachers working in South East and Eastern Anatolia regions had significantly negative views than the teachers working in other regions of Turkey regarding all the dimensions of the scale. This may result from the lack of technological devices in these regions. Besides, teachers having 11-15 years and 6-10 years of experience were found to have significantly positive views regarding the learning-teaching process and contextual dimension than teachers having 21 and above experience. Teachers having 21 and above experience may not be familiar with using the communicative method and techniques suggested in the learning-teaching process of the program, which may account for this difference.

Also, teachers who were graduates of English language teaching and other English departments had significantly positive views than teachers who graduated from any higher education program with regard to all dimensions of the scale. This situation may stem from the fact that English teachers took courses such as Teaching English to Young Learners and other language courses in their pre-service education and teachers who are graduates of any higher education institution may not know enough English. Besides, it was found out that most of the teachers did not receive any in-service training about the new curriculum and many teachers from different fields taught second grade English classes. Teachers who got in-service training were found to have significantly more positive views than those who did not get in-service training regarding the aims and content dimension of the program. Teachers who were graduates of any higher education institution and taught English classes reported having problems while teaching these courses due to not knowing enough English.

Conclusion and Recommendation

Through this research, the problems teachers faced during the implementation of the program and their views regarding the program based on different variables were illuminated. Based upon the research findings, it can be recommended that the second grade English language teaching curriculum may be revised by taking the conditions of different regions in Turkey into consideration. The physical conditions and problems in the learning context should be improved by providing technology in the classrooms. Also, teachers who graduated from English departments must teach English courses instead of classroom teachers. Teachers also need to be provided with quality in-service training opportunities in order to apply the new curriculum effectively. Moreover, writing skill should not be focused on by considering young learners' developmental stages.

Key Words: Curriculum evaluation, 2nd grade English language teaching curriculum, 2nd grade teachers, illuminative curriculum evaluation model, curriculum evaluation scale.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Giriş

Günümüzün küreselleşen dünyasında, dünyanın çeşitli noktalarındaki bireylerin farklı toplum ve kültürlerle iletişim kurabilmelerinde kendi dilleri dışındaki yabancı dilleri de bilmeleri önemli ve gereklidir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Çünkü yirmi birinci yüzyılda dünyanın giderek küresel bir köy haline gelmesiyle ülkeler ekonomik, sosyal ve kültürel olarak birbirlerine daha bağımlı hale gelmişlerdir (Eisenberg ve Fullerton, 2012). Bu durum da ülkelerarası etkili iletişim kurmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Farklı ülkeler arası iletişim kurmak da yabancı dil bilmeyi gerektirmektedir.

Ülkeler arası hareketliliğin sağlanabilmesinin yanı sıra, yabancı dil bilmek çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşayabilmek ve kişisel gelişimi destekleyebilmek için giderek daha gerekli hale gelmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'nin 21. yüzyıl gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesinde yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dilde iletişim becerisi Avrupa Komisyonu tarafından önerilen yaşam boyu öğrenmede sekiz anahtar yeterlilikten (Demirel, 2009; Evin-Gencel, 2013) biri olmasının yanı sıra yirmi birinci yüzyıl toplumunda bireylerden sahip olmaları beklenen becerilerden de biridir (Kaufman, 2013). Yabancı diller arasında ise özellikle İngilizce, küreselleşme nedeniyle tüm ülkelerde ortak konuşulan dil özelliğini sürdürmektedir (Genç, 2004). Bunun yanı sıra, çoğu AB ülkesinde ise zorunlu eğitim boyunca en az iki yabancı dil öğrenmek zorunludur (Jones ve Saville, 2009). Avrupa Birliği'ne girmek isteyen ve uyum çalışmalarına devam eden Türkiye'de ise öğrenim gören öğrencilerin öncelikli olarak yeterli düzeyde İngilizce öğrenmeleri beklenmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin artan önemine bağlı olarak, etkili bir yabancı dil eğitimi için yabancı dil öğretimine ne zaman başlanmalı sorusu ortaya çıkmaktadır. Erken yaşta dil öğretimi konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Bilimsel araştırmaların bir kısmı (Aslan, 2008; Çayiroğlu İşgören, 2005; Demirezen, 2003; İter ve Er, 2007; Krashen, 1982) erken yaşta dil öğrenilmesini desteklerken, bazı araştırmalar da (Asher & Price, 1967'den Akt. Tutaş, 2000; Luz Celaya, 2012; Tokdemir, 2000) tam karşıt görüş bildirmektedir. Bunun yanında, bazı araştırmalarda ise yabancı dil öğrenmeye başlama yaşının yanı sıra, dil öğrenme süresi ve eğitimin niteliğinin daha önemli olduğu savunulmaktadır (Baran ve Halıcı, 2006; Bozavlı, 2013; Mezzi, 2012).

AB ülkelerinde giderek daha erken yaşta zorunlu olarak yabancı dil eğitime başlama eğilimi göze çarpmaktadır (Eurydice, 2012). Türkiye'de de benzer olarak daha erken yaşlarda yabancı dil öğretimine başlandığı görülmektedir. 1997 yılında çıkarılan yasa ile daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitimi ilköğretim 4. sınıf düzeyine çekilmiştir. Bunun yanı sıra, Türkiye'de yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla 2005 yılında yabancı dil programları gözden geçirilmiştir. Yeni programlar yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenmiştir. Genç öğrenenlerin hem yaratıcılığını hem de sosyal, bilişsel, sanatsal ve dilbilimsel becerilerini geliştirmek için programlarda işbirlikli öğrenme, sanat ve el becerisi etkinlikleri ve drama uygulamaları önerilmiştir. Bunların yanı sıra, programlarda genç öğrenenlerin öğrenme ürünlerini değerlendirmek, iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan programı desteklemek ve AB değerlendirme sistemine uyum sağlamak için en uygun model olan performans dayalı değerlendirme teşvik edilmiştir (Kırkgöz, 2009).

2012-2013 öğretim yılından itibaren ise Türkiye'de uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulaması getirilmiş ve 12 yıllık sürenin ilk 4 yılı ilköğretim, sonraki 4 yılı ortaokul ve son 4 yılı ise lise olarak düzenlenmiştir. 4+4+4 eğitim sistemi, zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkararak ve toplumda okullaşma oranını artırmayı ve okullaşmada bölgesel farklılıkları ortadan kaldırmayı amaç edinen bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Epeçan, 2015). Bu uygulamayla 5,5 yaşını tamamlamış çocukların ilköğretime

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



başlamalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca, ilkokul 4. sınıfta başlayan yabancı dil eğitiminin 2 yıl daha öne çekilerek ilkokul 2’den itibaren başlatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2012). Öğrenenlerin çok daha erken yaşta dil öğrenmeye başlamaları, yeni hedef kitleye yönelik programların geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda, 2013-2014 öğretim yılından itibaren ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı uygulanmaya başlamıştır.

Program geliştirme süreci hem bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri programlara yansıtma gerekliliği hem de uygulanan programlardaki eksiklikleri uygulama süreci içindeki paydaşların görüşleri doğrultusunda sürekli olarak geliştirmeye dayalı bir çabayı içermektedir (Bilgin, Aykaç ve Atar, 2014). Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren yabancı dil öğretiminin daha erken yaşlarda başlamış olmasının yabancı dil öğrenimine katkı sağlayıp sağlamadığı da yapılacak olan bir program değerlendirme çalışmasıyla belirlenebilir. Çünkü yeni bir yabancı dil öğretim programını geliştirme veya niteliğini artırma çalışmaları sürekli araştırmaya ve geliştirmeye dönük olmak durumundadır. Değerlendirme yoluyla hem programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi hem de programın değerine ilişkin yargıda bulunmak mümkün olmaktadır.

Program değerlendirme çalışmalarında izlenecek süreçte, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında farklı program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden yararlanılmaktadır. Parlett ve Hamilton (1977) aydınlatıcı program değerlendirme modelini önermişlerdir. Aydınlatıcı değerlendirmenin temel düşüncesi, “ölçme ve tahmin” yerine “tanımlama ve yorumlamadır”. Bu süreçte, karar verme yerine bilgi toplama konusuna odaklanılarak, öğrenci ya da öğretmen olarak programa katılmanın nasıl olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977). Ayrıca, programın en önemli özelliklerinin ve kritik süreçlerinin ayırt edilip tartışılması amaçlanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi ve öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Ekuş ve Babayiğit, 2013; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın, 2014; Süer, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Bu çalışmalarda Türkiye’nin sadece bir ilinde görüşme ya da anket yoluyla sınırlı sayıda öğretmene ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırma ise ölçek yoluyla Türkiye’nin her bölgesinden yeterli sayıda öğretmene ulaşılması nedeniyle önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilkokul 2. sınıfta ders veren öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerde görev yapılan bölge, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı ve programa ilişkin hizmetçi eğitim alma durumuna göre farklılık olup araştırılmıştır. Araştırmayla programın paydaşlarından olan öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunların aydınlatılması ve buna dayanarak öneriler getirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada ölçek ve açık uçlu sorular yoluyla veriler toplanmıştır.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evreni ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersine giren 7294 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. “Tabaka

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini her bölgeden kura yoluyla seçilen iki ildeki ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Cochran’ın likert tipi ölçme araçları için önerdiği aşağıdaki örneklem formülü kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001).

Sürekli Değişken Olduğunda:

$$\underline{n}_0 = \frac{(t)^2 * (s)^2}{(d)^2}$$

$$n = \frac{\underline{n}_0}{(1 + \underline{n}_0 / N)}$$

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri (α : 0.05 için t:1,96)

s: Tahmini standart sapma değeri (dereceli ölçme araçlarında %98 aralığında tahmin edebilmek için likert derecesi/6 dır*)

d (α): Kabul edilebilir hata marjı %3 (Likert tipi araçlarda likert derecesi*0,03)

Çizelge 1. Evren ve Örneklemi Oluşturan İlkokullardaki İngilizce Öğretmenlerinin Bölgelere ve illere Göre Dağılımı

Bölgeler	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemdaki İller	Ulaşılmaması Gereken Örneklem	Ulaşılan Örneklem
Akdeniz	1012	Antalya	107	60
		Isparta		48
Doğu A.	522	Van	98	61
		Malatya		58
Ege	1047	İzmir	108	86
		Kütahya		22
Güneydoğu	888	Şanlıurfa	106	53
		Diyarbakır		54
İç Anadolu	1508	Eskişehir	111	66
		Ankara		49
Karadeniz	569	Trabzon	99	44
		Samsun		58
Marmara	1748	Balıkesir	112	28
		Bursa		81
Toplam	7294	14	741	768

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Hesaplama sonucunda Akdeniz bölgesinden 107; Doğu Anadolu bölgesinden 98; Ege bölgesinden 108; Güneydoğu Anadolu bölgesinden 106; İç Anadolu bölgesinden 111; Karadeniz 99; Marmara bölgesinden 112 öğretmen olmak üzere toplamda 741 öğretmene ulaşılmıştır. Bu kapsamda Akdeniz bölgesinden 108; Doğu Anadolu bölgesinden 119; Ege bölgesinden 108; Güneydoğu Anadolu bölgesinden 107; İç Anadolu bölgesinden 115; Karadeniz bölgesinden 102 ve Marmara bölgesinden 109 öğretmen olmak üzere toplamda 768 öğretmene ulaşılarak yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirme ölçeğine yanıt veren öğretmenlerin %68'i kadın, %32'si erkektir. Bunun yanı sıra, ölçeğe yanıt veren öğretmenlerin %42'si 21-29 yaşlarında, %45'i 30-39 yaşlarında, %10'u 40-49 yaşlarında ve %3'ü 50 ve üzeri yaşlardadır. Ayrıca, öğretmenlerin %41'i 0-5 yıl deneyime, %33'ü 6-10 yıl deneyime, %15'i 11-15 yıl deneyime, %5'i 16-20 yıl deneyime ve %6'sı 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptirler. Bunun yanında, öğretmenlerin %54'ü İngilizce Öğretmenliği mezunu, %12'si diğer İngilizce bölümleri (İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık) mezunu ve %34'ü ise bu alanlar dışında bir yükseköğretim programından mezun olup ilkökul 2. sınıf İngilizce derslerine girmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin sadece %4'ü ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim almışlardır. Öğretmenlerin %96'sı programla ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri toplama aracı

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek için Adıgüzel ve Özüdoğru (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenler İçin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek üç faktör ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi ölçek formatında düzenlenmiştir.

Ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri ,938'dir. Ayrıca, birinci faktörün Cronbach Alfa değeri ,922; ikinci faktörün ,850 ve üçüncü faktörün ,857'dir. Ölçek öğretmenlere uygulandıktan sonra ölçeğin genel ve her faktörünün Cronbach Alfa değerleri tekrar incelenmiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri ,944; birinci faktörün ,819; ikinci faktörün ,836 ve üçüncü faktörün ,910'dır.

Ölçeğin yanı sıra, öğretmenlere deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumları gibi demografik bilgiler sorulmuştur. Ayrıca, öğretmenlere programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükler, programın güçlü ve zayıf yönleri ve programa ilişkin önerilerine yönelik dört açık uçlu soru sorulmuştur. Ölçeğin tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 14 ilde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri (görev yapılan il, deneyim, mezun olunan program ve hizmetiçi eğitim alma durumu) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde istatistik programı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünde üç faktörlü, 4'lü Likert türünde 38 madde yer almaktadır. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin bu derecelendirme; “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Veri toplama aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumludan olumsuz doğru 4.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelere karşılık gelen ortalama değer aralıkları aralıkların eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket edilerek hesaplanmıştır. Öncelikle seçeneklere ait alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Bu kapsamda “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



seçenekleri birleştirilmiş ve “yeterli düzey” başlığı oluşturulmuştur. “Katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri birleştirilerek “yetersiz düzey” başlığı oluşturulmuştur. 1.00-2.50 değerleri ‘yetersiz düzey’, 2.51-4.00 değerleri ‘yetersiz düzey’ olarak yorumlanmıştır.

Ölçek yoluyla öğretmenlerin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinin ve bu görüşlerde görev yapılan bölge, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için puanların dağılımının normal dağılımdan önemli sapma gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılımları konusunda karar verilebilmesi için öncelikle basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları basıklık ve çarpıklık standart hatasına bölündüğünde çıkan değerlerin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında kalmasına dikkat edilmiştir. Bu durum dağılımların normalden aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Burada görev yapılan bölge, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programı ve programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları basıklık ve çarpıklık standart hatasına bölündüğünde çıkan değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olmadığı ve dağılımın normal değerlerde gerçekleşmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, puanların normalliğe uygunluğunu incelemek amacıyla örneklem büyüklüğü 50’nin üzerinde olduğu için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi sonucunda tüm değişkenlerde puan dağılımının normal dağılımdan anlamlı düzeyde (.000) sapma gösterdiği ve normallik varsayımını gerektiren testler (parametrik testler) kullanılamayacağı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle, gerçekleştirilen tüm yordayıcı analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde görev yapılan bölge, deneyim, mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik bir test olan tek faktörlü ANOVA yerine parametrik olmayan bir test olan Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde programa ilişkin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik bir test olan Bağımsız t Testi yerine parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Ölçeğin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Bulgular

Üç faktörlü ölçekten elde edilen bulgular “Kazanım ve İçerik”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut” başlıkları altında incelenmiştir. Çizelge 2’de “Kazanım ve İçerik” boyutuna ilişkin görüşler frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleriyle sunulmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

Çizelge 2. Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Kazanım ve İçerik” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Kazanım ve İçerik Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1.İçerik, kazanımlarla tutarlıdır.	F	61	527	166	14	,58	2,82
	%	8	69	21	2		
2.İçerik, kolaydan zora doğru yapılandırılmıştır.	F	66	496	187	19	,62	2,79
	%	9	65	24	2		
3.Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	F	79	478	176	35	,68	2,78
	%	10	62	23	5		
4.İçerik somut örneklerle dayanmaktadır.	F	56	506	187	19	,60	2,77
	%	7	66	24	3		
5. Program, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek niteliktedir.	F	44	414	277	33	,66	2,61
	%	6	54	36	4		
6. İçerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıştır.	F	49	367	286	66	,74	2,51
	%	6	48	37	9		
7.İçerik hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınmıştır.	F	60	339	261	108	,82	2,45
	%	8	44	34	14		
8.İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabı öğrenci seviyesine uygundur.	F	57	358	220	133	,68	2,44
	%	7	47	29	17		
9.İçerik hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	F	25	231	416	96	,70	2,24
	%	3	30	54	13		
10.İçerik, Türkiye'nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek niteliktedir.	F	26	170	304	268	,83	1,94
	%	3	22	40	35		
Kazanım ve içerik boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 2,58				Standart Sapması (Ss)= ,70			

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutu 19 maddeden oluşmaktadır. Ancak çizelge 2’de en yüksek puan almış üst %27 (5 madde) ve en düşük puan almış alt %27 madde (5 madde) olmak üzere on maddeye yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,58’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre, 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanım ve içerik boyutundaki maddelerin gerçekleşmesi yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin %77’si içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin %74’ü içeriğin kolaydan zora doğru yapılandırıldığını, %72’si kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %73’ü içeriğin somut örneklerle dayandığını, %60’ı programın, İngilizce sözlü anlatım becerisini kazandırabilecek nitelikte olduğunu ve %54’ü içerik hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alındığını belirtmişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Öğretmenler açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda da içeriğin öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verdiğini ifade etmişlerdir. 42 öğretmen programın içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasını, ilgi çekici olmasını ve dilbilgisi öğretiminin yoğun olmamasını programın güçlü yanı olarak belirtmişlerdir.

“Kelime öğretimi ve kısa cümleler açısından uygulanması kolay bir program.” (Ö15)

“Dilbilgisi kaygısının olmaması.” (Ö356)

“Konular ilgi çekici ve eğlenceli.” (Ö261)

“İçeriğin yoğun olmaması çok güzel, ek aktivite, oyun, şarkı için çok vaktimiz var.” (Ö217)

Bunun yanında, öğretmenler programın içerik boyutuna ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. 84 öğretmen programın içeriğinin öğrencilerin ilgilerine göre seçilmesini, basitten zora doğru ilerlemesini, içeriğinin artırılmasını ve sadece kelime düzeyinde öğretime odaklanılmasını önermişlerdir.

“Kelimeler daha çok günlük hayattan ve ilgi çeken kelimelerden seçilmelidir.” (Ö127)

“İçeriğin sıralaması gözden geçirilmeli. İlk ünite diğer tüm ünitelere göre çok ağır. Basitten zora doğru ilerlemeli.” (Ö567)

“İçerik artırılmalı çok yeterli değil.” (Ö357)

“Kelime öğretimine özellikle ağırlık verilmeli çünkü diğerlerini almada zorlanıyorlar.” (Ö105)

Bunun yanı sıra, öğretmenler kazanım ve içerik boyutundaki bazı maddeleri yetersiz görmekteyler. Öğretmenlerin %48’si içerik hazırlanırken öğrencilerin düzeylerinin (yaş, öğrenme özellikleri, dil becerisi) dikkate alınma durumunu yetersiz bulmuşlardır. Bu bulgu öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla da desteklenmiştir. 68 öğretmen içerikten kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle değinmişlerdir. Öğretmenler programın içerik boyutunda özellikle ilk üniteye yer alan kelimelerin öğrenci seviyesinin üzerinde olması, içeriğin az ya da fazla gelmesi ve sadece kelimelere odaklanması konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“İlk ünite alfabe sezdirme yöntemiyle Türkçe ve İngilizcede ortak kelimeler kullanılarak öğretilmeye çalışılmış. Ancak öğrencilerin yaşı ve ilgi alanları düşünülürse beklenen etki oluşmuyor. Öğrenciler kimonoyu bilmiyorlar.” (Ö94)

“Ünite sayısının çok olması hızlı ders işlememize neden oldu. Dinleme ve konuşmaya yönelik olması gereken programda üniteleri yetiştirmek için yeterli zaman ayrılmadı. Gramer konularının da olması dersi zorlaştırdı.” (Ö107)

Ayrıca, 66 öğretmen programın içeriğinin öğrenciler için çok ilgi çekici olmamasını, sarmal olarak düzenlenmemesini, sadece kelime düzeyinde olmasını, yoğun ya da yetersiz olmasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

“Çocukların ilgisini çok fazla çekmemektedir.” (Ö326)

“Konular arası tekrar olmadığı için ve konuların günlük hayatta kullanılmamasından dolayı çabuk unutuluyor.” (Ö75)

“Ünite sayısının çok olması, sürelerinin kısa olması ve içeriğinin seviye üstünde olması zayıf yönleridir.” (Ö107)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



“Ünitelerin içeriği zayıf. Konular çok çabuk bitiyor...Farklı bir konu işlemedim sadece ünitelerin içeriğini çoğalttım. Mesela bi komut öğretmemiz istenmiş ben bunları çoğalttım.” (Ö161)

Ayrıca, 90 öğretmen öğrencilerin öğrenme özelliklerine paralel olarak programda dinleme ve konuşma becerilerinin temel hedefler olmasını ve yazma becerisine odaklanılmamasını doğru bulduklarını belirtmişlerdir.

“Sadece işiterek ve görerek öğrenmenin ikinci sınıf seviyesi için çok uygundur. Yazıya üçüncü sınıfta başlamak gerektiğine inanıyorum.” (Ö209)

“Yazı kullanılmaması telaffuzlarının düzgün olmasını sağlıyor.” (Ö202)

“Dinleme ve konuşma ağırlıklı olması.” (Ö221)

Buna karşın, 29 öğretmen ise içerikte okuma ve yazma becerilerine odaklanılmamasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

“Sadece dinleme olması yeterli değil, onun yanında İngilizce yazmaya da ağırlık verilmeli.” (Ö266)

“Sadece konuşma ve dinleme aktivitelerine ağırlık verilmesi yabancı dille öğrencileri tanıştırmak açısından iyi fakat öğretim tekniklerini uygulamada sadece bu iki alanla sınırlı kalmak öğretmenin işini zorlaştırabiliyor.” (Ö110)

Bunun yanı sıra, 25 öğretmen dil becerilerine ilişkin olarak programda yazma ve okuma becerilerine daha çok önem verilmesini önermişlerdir.

“Programda dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilmiş fakat yazma becerisi geri planda bırakılmış. Öğrenciler söyledikleri kelimeleri yazma ve okumada zorluk çektiler. Bu iki beceri üzerine etkinlikler artırılmalı.” (Ö232)

Bunun yanı sıra, öğretmenler öğrencilerin düzeylerine paralel olarak programın amaç ve kazanımlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. 42 öğretmen öğrenci seviyesinin üzerinde olan dilbilgisi yapılarını öğretmede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Do you like...? gibi cümle kalıplarının verilmesi bana göre çok yanlış. Simple present tense ortaokul ya da lise öğrencilerine bile öğretilemezken ikinci sınıfta cümle yapısı olmamalıydı. Bence ikinci sınıf öğrencisi sadece kelime öğrenmeli.” (Ö206)

52 öğretmen ise programın kazanımlarının basitleştirilmesini ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesini önermişlerdir.

“Kazanımlar azaltılmalı.” (Ö564)

“Kazanım boyutunda cümle ile ilgili olanlar çıkarılmalı çok ağır geliyor. Bu yaş grubunda cümle kurma olmamalı.” (Ö21)

Ayrıca, öğretmenlerin %67’si içerik hazırlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınma durumunu yetersiz bulmuşlardır. Bunun yanında, öğretmenlerin %75’i içeriğin Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelik olma durumunu yetersiz bulmuşlardır. Bu bulgu öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla da desteklenmiştir. Öğretmenler programın zayıf yönünü programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğinin düşük olması olarak belirtmişlerdir. 86 öğretmen programın Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve öğrenme ortamlarında, teknolojik donanım olmayan sınıflarda ve kalabalık olan sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



“Program özellikle birleştirilmiş sınıf ve köy okullarına hitap etmemekte.” (Ö260)

“Okulumuzun imkânları kısıtlı olduğu için dinleme metinlerini ve animasyonları derste kullanmakta sorun yaşamaktayız. Programın sürekli teknoloji gerektirmesi ve teknoloji olmayan okullarda uygulanamaması zayıf yönüdür.” (Ö14)

“Oyunlar ve şarkılar çocuklar için güzel ama kalabalık sınıflarda uygulanabilir değil.” (Ö247)

Ayrıca, öğretmenler programın farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. 36 öğretmen Türkiye'nin farklı bölgeleri, köy okulları ve birleştirilmiş sınıf ortamlarında gözlem çalışmaları yapılarak ve bu öğrenme ortamlarındaki şartlar düşünülerek programın yeniden düzenlenmesini önermişlerdir.

“Doğu bölgeleri, köy okulları, birleştirilmiş sınıflar program boyutunda yeniden dikkate alınarak düzenlenmeli.” (Ö260)

“Program her coğrafi bölgeye ve şartlarına uygun olmalı.” (Ö89)

Ayrıca, öğretmenlerin %46'sı ise ilkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabını öğrenci seviyesine uygunluğunu yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenler sıklıkla ders kitabından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. 117 öğretmen ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

“Kitap öğrencilerin seviyesine uygun bir kitap değil. Bireysel farklılıklar dikkate alınmamış. Kitap içerisindeki etkinliklerin Türkiye'nin her yerinde uygulanabileceğini sanmıyorum.” (Ö262)

Öğretmenler ders kitabına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. 89 öğretmen ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmasını, etkinliklerinin artırılmasını ve ilgi çekici olmasını önermişlerdir.

“Ders kitapları basite indirgensin.” (Ö295)

“Ders kitabında pekiştirici etkinlikler daha yoğun olursa daha iyi olur.” (Ö133)

“Kitaplar çocukların yaş seviyelerine daha uygun hale getirilmeli. Daha çok görsel etkinliklerle zenginleştirilmeli.” (Ö264)

Çizelge 3'te “Ölçme ve Değerlendirme” boyutuna ilişkin görüşler frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleriyle sunulmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

Çizelge 3. Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Ölçme ve Değerlendirme” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme teknikleri (proje, portfolyo gibi) önerilmektedir.	F %	44 6	440 57	249 32	35 5	,66	2,64
2. Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir.	F %	54 7	381 50	288 37	45 6	,70	2,57
3. Ölçme ve değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	F %	20 3	426 56	299 38	23 3	,59	2,57
4. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenci özelliklerine uygundur.	F %	18 2	333 43	375 49	42 6	,63	2,42
5. Program öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır.	F %	16 2	262 34	406 53	84 11	,67	2,27
6. Programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmektedir.	F %	13 2	248 32	411 54	96 12	,68	2,23
Ölçme ve değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 2,23		Standart Sapması (Ss)= 0,67					

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Ancak çizelge 3’te en yüksek puan almış üst %27 (3 madde) ve en düşük puan almış alt %27 madde (3 madde) olmak üzere altı maddeye yer verilmiştir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkököl 2. sınıf İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,23’dür. Bu aritmetik ortalamaya göre, 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutundaki maddelerin gerçekleşmesi yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin %55’i programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci özelliklerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu veri öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla da desteklenmiştir. Öğretmenler öz ve akran değerlendirmenin ikinci sınıf yaş grubunda uygulanamamasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

“Ölçme ve değerlendirme kesinlikle eksik. Öz ve akran değerlendirme sağlanamıyor.” (Ö199)

Ayrıca, öğretmenlerin %64’ü ise programın öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamadığını ve %66’sı programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda da

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutunda programda verilen bilgilerin yeterli ve yönlendirici olmadığını ifade etmişlerdir.

“Ölçme ve değerlendirmede sorun yaşıyorum. Verilen bilgiler net ve yeterli değil.” (Ö751)

“Programla ilgili ölçme ve değerlendirme yönteminde boşluklar var. Programda bu konuda yeterli bilgi yok.” (Ö214)

Öğretmenlerin programa ilişkin öneride buldukları alanlardan biri de ölçme ve değerlendirme boyutudur. 7 öğretmen ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerine ölçekler ya da yönlendirici çalışmalar yoluyla destek olunmasını ve programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin daha detaylı bilgiler verilmesini önermişlerdir.

“Öğrencileri ölçme ve değerlendirmeye yardımcı olacak ölçekler gönderilmeli öğretmenlere.” (Ö133)

“Programın ölçme ve değerlendirme kısmı detaylandırılmalı.” (Ö106)

Bunun yanı sıra, öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutundaki bazı maddeleri yeterli görmekteyler. Öğretmenlerin %63’ü programda süreç temelli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (proje, portfolyo gibi) önerildiğini, %57’si programda, öğrencilerin dinleme becerilerini ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini ve %59’u ölçme ve değerlendirmenin içerikle tutarlı olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 4. Katılımcıların İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının “Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut” Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel Boyuta İlişkin Maddeler		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Sınıfta İngilizce şarkılara yer verilmektedir.	F	182	482	86	18	0,66	3,07
	%	24	63	11	2		
2. Program teknoloji kullanımına olanak sağlamaktadır.	F	130	432	166	40	0,75	2,84
	%	17	56	22	5		
3. Programın öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	F	78	430	238	22	0,67	2,73
	%	10	56	31	3		
4. Derste İngilizce konuşulmaktadır.	F	80	356	275	57	0,77	2,59
	%	10	46	36	8		
Öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutun aritmetik ortalaması (X)= 2,82 Standart Sapması (Ss)= 0,67							

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ancak çizelge 4’te en yüksek puan almış üst %27 (2 madde) ve en düşük puan almış alt %27 madde (2 madde) olmak üzere dört maddeye yer verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015

İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine giren öğretmenlerin uygulanan ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,82'dir. Bu aritmetik ortalamaya göre, 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuttaki maddelerin gerçekleşmesi yeterli düzeydedir.

Maddeler tek tek incelendiğinde de hepsinin gerçekleşme durumunun yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87'si sınıfta İngilizce şarkılara yer verildiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %73'ü programın teknoloji kullanımına olanak sağladığını ifade etmiştir. Ancak öğretmenler açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda programın teknoloji kullanımı gerektirmesini bir sorun olarak belirtmişlerdir. 220 öğretmen okullarında teknolojik donanım olmadığı için programın gerektirdiği görsel ve işitsel yöntem ve teknikleri uygulamada ve böylelikle ilgi ve dikkat çekme açısından sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“2. sınıf yaş ve algı olarak küçük seviyede oldukları için yazılı materyallerden çok görsel ve işitsel materyallerin kullanılması uygundur. Ancak sınıflarda projeksiyon, bilgisayar olmadığı için biz bunların hiçbirinden yararlanamadık.” (Ö21)

Öğretmenler teknolojik donanım sorununa ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. 87 öğretmen programın daha etkili uygulanabilmesi için öğrenme ortamlarındaki şartların teknolojik donanım ve sınıf mevcutları açısından düzeltilmesini önermişlerdir.

“Programın uygulanabilirliğini artırmak için teknolojik sınıfların oluşturulması gerekmektedir.” (Ö222)

“Sınıf mevcutlarının, fiziki ortamın etkinlikleri uygulamak için uygun hale getirilmesi gerekir.” (Ö749)

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin %66'sı programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının en güçlü yönünü öğrenme-öğretme süreci olarak görmüşlerdir. 212 öğretmen programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olmasını, ilgi çekici olmasını ve derse aktif katılımı sağlayıcı olmasını programın güçlü yanı olarak belirtmişlerdir.

“Önerilen öğretim metotları güzel oyun, şarkı, drama gibi.” (Ö20)

“Program öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır.” (Ö104)

“Bol bol resim ve çeşitli etkinliklerin bulunması nedeniyle ikinci sınıf düzeyine gayet uygundu.” (Ö225)

“Programda görselliğe odaklanılması oldukça iyiydi.” (Ö79)

212 öğretmen programın öğrenme-öğretme sürecini programın en güçlü yanı olarak görmesine rağmen, öğrenme-öğretme süreci aynı zamanda programın en zayıf yönü olarak da görülmektedir. 102 öğretmen programın öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin yetersiz olmasını, sürekli teknoloji kullanımını gerektirmesi ve programın dinleme odaklı olmasına rağmen dinleme metinleri ve şarkıların anlaşılmasının zor olmasını programın zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

“Etkinlikler farklı öğrenci özelliklerine cevap verecek nitelikte değildir.” (Ö14)

“Şarkıların zorluğu, anlaşılmıyor.” (Ö212)

“Programın öğrenme-öğretme sürecinde sürekli teknoloji kullanmaya bağımlı kalınması...” (Ö104)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



74 öğretmen ise programı uygularken öğrenme-öğretme sürecinden kaynaklı olarak dinleme metinleri ve şarkıların öğrenci seviyesinin üzerinde olması konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Çok uzun İngilizce şarkılar bence onların seviyesinin çok üstündeydi.” (Ö132)

Öğretmenler en çok ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öneride bulunmuşlardır. 209 öğretmen programda etkinliklerin tür ve sayısının artırılmasını, öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin konmasını ve dinleme metinleri ve şarkıların seviyeye uygun hale getirilmesini önermişlerdir.

“Bol bol etkinlik eklenmesini isterim. Bulmaca, kelime eşleştirme, boşluk doldurma vs.” (Ö133)

“Konuşma becerisini geliştirecek etkinlikler eklenmeli.” (Ö82)

“Şarkılar daha kısa, yavaş ve ritmik olmalı. Yaş düzeyine uygun oyunlara yer verilmeli.” (Ö226)

Ölçeğe yanıt veren ilkokul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları bölgeye göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucu Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Bölgeler	N	Ortalama Sırası	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kazanım ve İçerik	Ege (A)	108	457,64	65,181	6	0,000*
	Marmara (B)	109	475,14			
	İç A. (C)	115	408,33			
	Karadeniz (D)	102	366,59			
	Akdeniz (E)	108	389,06			
	Güneydoğu(F)	107	301,72			
	Doğu A. (G)	119	297,71			
Ölçme ve Değerlendirme	Ege (A)	108	419,01	19,994	6	0,003*
	Marmara (B)	109	429,94			
	İç A. (C)	115	391,91			
	Karadeniz (D)	102	364,69			
	Akdeniz (E)	108	412,59			
	Güneydoğu(F)	107	334,37			
	Doğu A. (G)	119	340,97			
Öğrenme- Öğretme Süreci ve Çevresel B.	Ege (A)	108	436,18	87,533	6	0,000*
	Marmara (B)	109	462,35			
	İç A. (C)	115	433,23			
	Karadeniz (D)	102	420,54			
	Akdeniz (E)	108	403,91			
	Güneydoğu(F)	107	265,63			
	Doğu A. (G)	119	277,58			

Çizelge 5’te görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları bölgeye göre ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Çizelge 6. Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Bölgeler	N	Kazanım ve İçerik	Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel
Ege (A)	108	A>F A>G	A>F	A>F A>G
Marmara (B)	109	B>F B>G	B>F	B>F B>G
İç A. (C)	115	C>F C>G	E>F	C>F C>G
Karadeniz (D)	102	D>F D>G	A>G	D>F D>G
Akdeniz (E)	108	E>F E>G	B>G	E>F E>G
Güneydoğu (F)	107	A>D A>E	E>G	B>E
Doğu A. (G)	119	B>D B>E	B>D	

Elde edilen Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuz bulunmuştur ($p < .05$). Bu durum Türkiye'nin doğu bölgesindeki okullardaki öğrenme ortamlarındaki sorunlardan kaynaklı olabilir. Ayrıca, Ege ve Marmara bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin Karadeniz ve Akdeniz bölgelerinde görev yapan öğretmenlere göre kazanım ve içerik boyuna ilişkin anlamlı derecede olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır ($p < .05$). Bunun yanı sıra, Marmara bölgesinde görev yapan öğretmenlerin Karadeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme boyuna ilişkin anlamlı derecede olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir ($p < .05$). Bunun yanında, Marmara bölgesinde görev yapan öğretmenlerin Akdeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin anlamlı derecede olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir ($p < .05$).

Ölçeğe yanıt veren ilkokul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde deneyimlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucu Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. Katılımcıların Deneyimlerine Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Deneyim	N	Ortalama Sırası	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kazanım ve İçerik	0-5 yıl (A)	318	353,49	15,295	4	0,004*
	6-10 yıl (B)	255	391,84			
	11-15 yıl (C)	115	443,60			
	16-20 yıl (D)	36	413,28			
	21 ve üzeri (E)	44	388,10			
Ölçme ve Değerlendirme	0-5 yıl (A)	318	382,13	1,159	4	0,885
	6-10 yıl (B)	255	380,93			
	11-15 yıl (C)	115	400,93			
	16-20 yıl (D)	36	399,18			
	21 ve üzeri (E)	44	367,34			
Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel B.	0-5 yıl (A)	318	372,34	10,032	4	0,040*
	6-10 yıl (B)	255	393,66			
	11-15 yıl (C)	115	424,32			
	16-20 yıl (D)	36	389,63			
	21 ve üzeri (E)	44	311,05			

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Çizelge 7’de görüldüğü gibi, Kruskal Wallis Testi sonucunda programın kazanım ve içerik boyutu ve öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak katılımcıların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin deneyimlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Kazanım ve içerik boyutu ve öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşlerde belirlenen farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Katılımcıların Deneyimlerine Göre Kazanım ve İçerik Boyutu ve Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyuta İlişkin Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Deneyim	N	Kazanım ve İçerik	Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel Boyut
0-5 yıl (A)	318		
6-10 yıl (B)	255		
11-15 yıl (C)	115	C>B	B>E
16-20 yıl (D)	36		C>E
21 ve üzeri yıl (E)	44		

Çizelge 8 incelendiğinde, 11-15 yıl deneyime sahip katılımcıların programın kazanım ve içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin 6-10 yıl deneyime sahip katılımcılara göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu saptanmıştır ($p:0.03<.05$). Bu durum daha deneyimli öğretmenlerin programın kazanım ve içerik boyutunu daha etkili gerçekleştirebileceklerine olan inançlarından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra, 11-15 yıl ve 6-10 yıl deneyime sahip katılımcıların programın öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin görüşlerinin 21 ve üzeri yıl deneyime sahip katılımcılara göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu saptanmıştır ($p: 0.005; 0.02<.05$). Söz konusu durum çok yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme sürecinde önerilen iletişimsel yöntem ve teknikleri uygulamaya çok aşına olmadıklarından kaynaklanmış olabilir.

Ölçeğe yanıt veren ilkokul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde mezun oldukları yükseköğretim programına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucu Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Katılımcıların Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Mezun Olunan Yükseköğretim Prog.	N	Ortalama Sırası	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kazanım ve İçerik	İngilizce Öğret. (A)	412	400	42,690	2	0,000*
	Diğer İngilizce B. (B)	95	487,15			
	Dil Dışı Bölümler (C)	261	322,67			
Ölçme ve Değerlendirme	İngilizce Öğret. (A)	412	388,31	6,395	2	0,041*
	Diğer İngilizce B. (B)	95	428,25			
	Dil Dışı Bölümler (C)	261	362,57			
Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel B.	İngilizce Öğret. (A)	412	416,96	54,516	2	0,000*
	Diğer İngilizce B. (B)	95	462,21			
	Dil Dışı Bölümler (C)	261	304,98			

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, Kruskal Wallis Testi sonucunda tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 10’da gösterilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Çizelge 10. Katılımcıların Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Kazanım ve İçerik ve Ölçme ve Değerlendirme Boyutlarına İlişkin Görüşlerinde Oluşan Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Mezun Olunan Yükseköğretim Prog.	N	Kazanım ve İçerik	Ölçme ve Değerlendirme	Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel
İngilizce Öğretmenliği (A)	412	A>C	B>C	A>C
Diğer İngilizce Böl. (B)	95	B>C		B>C
Dil Dışı Bölümler (C)	261	B>A		

Çizelge 10'dan görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan katılımcılar hem kazanım ve içerik boyutu hem de öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuta ilişkin dil dışı herhangi bir yükseköğretim programından mezun olan katılımcılara göre anlamlı derecede daha olumlu görüşlere sahiptirler ($p<.05$). Bu durum İngilizce öğretmenlerinin hizmetöncesi eğitimlerinde 'Genç Öğrenenlere İngilizce Öğretimi (Teaching English to Young Learners)' ve dil öğretimine yönelik diğer dersleri almış olmalarından ya da herhangi bir yükseköğretim programı mezunu olan öğretmenlerin İngilizceyi yeterli bilmemelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan katılımcıların İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan katılımcılara göre kazanım ve içerik boyutuna ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir ($p:0.001<.05$). Bunun yanı sıra, diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan katılımcıların dil dışı herhangi bir yükseköğretim programından mezun olan katılımcılara göre ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin anlamlı derecede daha olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır ($p:0.01<.05$).

Görüldüğü gibi, İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümleri mezunu katılımcılar programa ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bu durum öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla da desteklenmektedir. 155 öğretmen branşlarının İngilizce olmamasından dolayı İngilizce öğretirken sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

"Ben sınıf öğretmeniyim. İngilizcem yeterli olmadığı için öğretmekte zorluk çekiyorum." (Ö575)

130 katılımcı ilse İngilizce dersine sadece branş öğretmenlerinin girmesini önermişlerdir.

"Biz sınıf öğretmeniyiz ve 2. sınıfta İngilizce dersini biz veriyoruz. Yetersiz kalıyoruz. Bunun için İngilizce eğitimi alan öğretmenler atanmalıdır." (Ö289)

Ölçeğe yanıt veren ilkökul 2. sınıf öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşlerinde hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonucu Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Görüşlerinde Farklılık Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitim	N	Ortalama Sırası	Z Değeri	P
Kazanım ve İçerik	Evet	30	471,90	-2,203	0,028*
	Hayır	738	380,95		
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	30	405,13	-0,521	0,602
	Hayır	738	383,66		
Öğrenme-Öğretme Süreci ve Çevresel B.	Evet	30	453,88	-1,756	0,079
	Hayır	738	381,68		

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



Çizelge 11’de görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda programın tüm boyutlarında ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim alan katılımcılar hizmetiçi eğitim almayan katılımcılara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim alan katılımcıların görüşlerinde sadece kazanım ve içerik boyutunda hizmetiçi eğitim almayan katılımcıların görüşlerine göre anlamlı derecede bir farklılık saptanmıştır (p: 0.028<.05). Buna göre programa ilişkin hizmetiçi eğitim alan katılımcılar hizmetiçi eğitim almayan katılımcılara göre kazanım ve içerik boyutuna ilişkin anlamlı derecede daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bu durum öğretmenlerin aldığı hizmetiçi eğitimin onlara hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda katkı sağlamasından kaynaklanmış olabilir. Oysaki çok yetersiz sayıda öğretmen hizmetiçi eğitim almıştır.

155 öğretmen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda hizmetiçi eğitim almamadan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“İngilizce öğretmenlerine 2. sınıflarla ilgili bir seminer verilmedi ve biz ilk başlarda ne yapmamız gerektiğini hiç bilmeden derse gittik.” (Ö150)

“İngilizcenin yazmadan öğrenilemeyeceğine inanan öğretmenler programı bir kenara bırakıp kendi bildiklerini yaptı ve öğrencilere yazma yaptırdılar. Oysaki başta bizlere düzgün bir eğitim verilseydi daha farklı olurdu.” (Ö214)

Öğretmenler karşılaştıkları sorunlar arasında kendi mesleki niteliklerine de odaklanmışlardır. 28 öğretmen ilk defa ikinci sınıfta derse girdikleri için ikinci sınıf öğrencilerinin seviyelerine alışamama, onların seviyelerine inememe gibi sorunlarla karşılaşmışlardır.

“Çocukların seviyesine inememek bir sorun oldu.” (Ö511)

“İkinci sınıf çocuklarına alışkın olmadığım için ilk başlarda zorlandım ama zamanla bu sıkıntıları aştım.” (Ö 150)

130 öğretmen ise programın daha etkili uygulanabilmesi için ikinci sınıfta İngilizce dersine girecek öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesini önermişlerdir.

“Bize hizmetiçi eğitim kursu verilmedi, verilse iyi olur kendi bildiğimiz yöntemlerle devam ediyoruz.” (Ö650)

Tartışma, sonuç ve öneriler

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin 2. sınıfta görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, programındaki kazanım ve içerik boyutunun gerçekleşmesinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın sözlü anlatım becerisini kazandırabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun aksine, Süer (2014)’in araştırmasında öğretmenlerin öğrencinin hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerine ulaşamayacağı görüşünde oldukları saptanmıştır. Yıldırım ve Tanrıseven (2015)’in çalışmasında ise kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kazanım ve içerik boyutunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu içeriğin Türkiye’nin her yerindeki sınıflarda uygulanabilecek nitelikte olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014)’in araştırmasında da bu konuda olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından çoğu kazanımların, ülkenin sosyal ve kültürel durumunu göz önünde bulundurmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırma bulguları ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programı içeriğinin ülkenin farklı bölgelerindeki şartlar göz önüne alınarak oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme boyutundaki maddelerin gerçekleşme düzeyi ise yetersiz olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015*



programda ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi verilmediğini ifade etmişlerdir. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014)'in araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeterince bilgilendirici olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bunun aksine, İyitoğlu ve Alcı (2015)'in araştırmasında öğretmenlerin programı ölçme ve değerlendirme açısından olumlu buldukları belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programındaki öğrenme-öğretme süreci ve çevresel boyuttaki maddelerin gerçekleşmesi yeterli düzeydedir. Öğretmenlerin çoğunluğu programda önerilen öğrenme-öğretme sürecinin derse aktif katılımı sağlamaya uygun olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014)'in araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğu programda önerilen öğrenme-öğretme sürecini uygun bulmuşlardır.

Ölçek uygulaması sonucunda 261 öğretmenin herhangi bir yükseköğretim programı mezunu olup ikinci sınıflarda İngilizce eğitimi verdiği saptanmıştır. Ekuş ve Babayigit (2013)'in araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin tamamının ilkökulda yabancı dil eğitiminin İngilizce öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin ise yarısının ilkökulda yabancı dil eğitiminin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi için derse sınıf öğretmenlerinin değil İngilizce öğretmenlerinin girmesi sağlanmalıdır. Bayyurt (2012)'ta uzun vadede Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının güncellenerek çocuklara temel İngilizce dersi verecek seviyede İngilizce formasyonu verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, alan öğretmeni olmayan ilkökullardaki sınıf öğretmenlerine çocuklara yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmetiçi eğitim verilmesi önerilebilir.

Ayrıca, ölçeğe yanıt veren öğretmenlerden sadece 30 öğretmenin ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim aldığı belirlenmiştir. Benzer olarak, Alkan ve Arslan (2014); İyitoğlu ve Alcı (2015); Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014); Süer (2014) ve Yıldırım ve Tanrıseven (2015)'in araştırmalarında da öğretmenlerin ikinci sınıf programına ilişkin hizmetiçi eğitim almadıkları belirlenmiştir. İlk defa uygulanmaya başlanan ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesi öğretmenlerin programı ve özelliklerini tanımaları açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, mevcut İngilizce öğretmenleri için programı tanıtan ve küçük yaşta çocuklara yönelik dil öğretim yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme konularında seminer ve hizmetiçi eğitim verilmesi programın başarılı uygulanması açısından gerekli görülmektedir. Bu durum bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmektedir. Araştırmada ilkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin programın kazanım ve içerik boyutuna ilişkin görüşleri hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu bulunmuştur.

İlkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde mezun olunan yükseköğretim programına göre programın tüm boyutlarında İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin diğer yükseköğretim programlarından mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, Yıldırım ve Tanrıseven (2015)'in araştırmasında da İngilizce öğretmenlerinin programı uygulama noktasında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretmenliği lisans programlarında 'Genç Öğrenenlere İngilizce Öğretimi (Teaching English to Young Learners)' ve dil öğretimine yönelik diğer dersleri almış olmalarından ya da herhangi bir yükseköğretim programı mezunu olan öğretmenlerin İngilizceyi yeterli bilmemelerinden kaynaklı olabilir.

İlkökul 2. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinde bölgeler arası anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



öğretmenlerin programın tüm boyutlarına ilişkin görüşleri diğer bölgelerde yaşayan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuz bulunmuştur. Ölçekteki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler programın farklı bölgelerde uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durum Türkiye'nin doğu bölgesindeki fiziksel şartlardan ve öğrenme ortamlarındaki sorunlardan kaynaklanmış olabilir.

Ölçekteki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programını uygularken en çok sınıf ortamına ilişkin sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler programın görsel ve işitsel yöntem ve tekniklere dayandığını ancak sınıflarında teknolojik donanım ve görsel ve işitsel araç ve gereçlerde eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bulgu Alkan ve Arslan (2014); İyitoğlu ve Alcı (2015) ve Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın (2014)'ın araştırmalarında da bulunmuştur. Bu kapsamda programın daha etkili uygulanabilmesini sağlamak için okulların fiziki imkânlarını geliştirecek görsel ve işitsel araç-gereç ve materyallerin sağlanması önerilebilir.

Ölçekteki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programını uygularken en çok zorlandıkları ve öneride buldukları diğer bir konu ise planlamaya ilişkindir. Programın etkili uygulanabilmesi için ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitabının okullara zamanında ulaştırılması, kitabın cd'sinin ve posterlerinin öğretmenlere sağlanması, öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi ve derslere İngilizce öğretmenlerinin girmesi önem taşımaktadır.

Ölçekteki açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin verdikleri yanıtların ve programa ilişkin önerilerinin en çok öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler programın öğrenme-öğretme sürecinde drama, tüm fiziksel tepki, oyun, şarkı, kesme-yapıştırma, boyama gibi yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımını programın güçlü yanı olarak görmekteyken, programda yer verilen şarkı ve dinleme metinlerini öğrenci seviyesinin üzerinde görmelerinden dolayı onları programın zayıf yönü olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler dinleme metinleri ve şarkıların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesini, etkinlik türü ve sayısının artırılmasını önermişlerdir.

Öğretmenler ikinci sınıf seviyesinde programda dinleme ve konuşma becerilerinin temel hedefler olmasını programın güçlü yanı olarak görmektedirler. Ancak okuma ve özellikle yazma becerisine de odaklanması gerektiğini savunan öğretmenler olduğu da belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alındığında bu seviyede okuma ve yazma yaptırılması olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle 2. sınıf seviyesinde sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmalıdır. 2. sınıf öğrencilerine okuma ve yazma yaptırılmamalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye'deki her bölgedeki ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi veren öğretmenlere ulaşılarak gerçekleştirilen ve kapsamlı veri elde edilen bu çalışma sonucunda öğretmenlerin programın boyutları, güçlü, zayıf yönleri ve karşılaştıkları sorunlar ile bunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri aydınlatılmıştır. Programın uygulayıcısı olan öğretmen görüşlerinin ışığında gerekli iyileştirmelerin yapılması ilk defa yabancı dil öğrenmeye başlayan genç öğrenenlerin yabancı dile karşı olumlu tutum kazanmaları ve daha etkili yabancı dil öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/11 Summer 2015



KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, O. C. ve ÖZÜDOĞRU, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 124-136.
- ALKAN, M. F. ve ARSLAN, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- ASLAN, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 1-9.
- BİLGİN, H., AYKAÇ, N., ATAR, E. (2014). İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin 4+4+4 Uygulaması Sonucunda Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 335-348, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6439>, ANKARA-TURKEY
- BARAN, G. ve HALICI, P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 44-52.
- BARTLETT, J. E, KOTRLIK, J. W., HIGGINS, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.
- BAYYURT, Y. (2012). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (12-13 Kasım 2012)
- BOZAVLI, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1561-1574.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAYIROĞLU-İŞGÖREN, O. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- DEMİREL, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale. (1-3 Mayıs 2009). 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildirileri Kitabı, s. 1-25.
- DEMİREZEN, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi Ocak- Şubat*, 118, 5-15.
- EISENBERG, M. B. ve FULLERTON, S. P. (2012). Information professionals 2050: Educating the next generation of information professionals. G. Marchionini & B. B. Moran, (Eds.), in *Information professionals 2050: Educational possibilities and pathways* (iii-ix). USA: School of Information and Library Science University of North Carolina.
- EKUŞ, B. ve BABAYİĞİT, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.

- EPÇAÇAN, C. (2015). Bazı Değişkenler Açısından İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 387-408, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7754>, ANKARA-TURKEY
- EURYDICE (2012b). Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR.pdf adresinden 24 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- EVİN-GENCEL, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- GENÇ, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve ÖZKAYA, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/2 Spring 2012, p. 495-513, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3128>, ANKARA-TURKEY
- İLTER, B. ve ER, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 21-30.
- İYİTOĞLU, O. ve ALCI, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *İlköğretim Online*, 14 (2), 682-696.
- JONES, N. ve SAVILLE, N. (2009). European language policy: Assessment, learning, and the cefr. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.
- KAUFMAN, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49 (2), 78-83.
- KIRKGÖZ, Y. (2009b). Globalization and English language policy at primary education in Turkey. *English as an International Language Journal*, 5, 176- 181.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KÜÇÜKTEPE, C., EMİNOĞLU-KÜÇÜKTEPE, S. ve BAYKIN, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- LUZ CELAYA, M. (2012). I wish I were three: Learning efl at an early age. M. Gonzales Davies & A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: The age factor, chl and languages in contact, bridging research and good practices* in (pp. 2-11). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- MEB(2012). 12yılzorunlueğitim. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden 6 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEZZİ, T. (2012). Being young, being adult: The age factor issue for vocabulary in fle education. M. Gonzales Davies & A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: The age factor, chl and languages in contact, bridging research and good practices* in (pp. 12-23). UK: Cambridge Scholars Publishing.

- PARLETT, M. ve HAMILTON, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs. M. Parlett ve G. Dearden (Eds.), *Introduction to illuminative evaluation: Studies in higher education* in (pp. 9-29). California: Pacific Soundings Press.
- SÜER, S. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- TOKDEMİR, A. (2000). Yabancı dil ve iki dilli eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 519-525.
- TUTAŞ, N. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 365-370.
- YILDIRAN, Ç. ve TANRISEVEN, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 210-223.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- ÖZÜDOĞRU, F., ADIGÜZEL, O.C., (2015). “İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi / Evaluation Of Primary School 2nd Grade English Language Teaching Curriculum”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8692>, p. 1251-1276.